

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 2

AS NUANCES E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: lugares a ocupar

ORGANIZAÇÃO

Marcus Vinicius Pereira

Giselle Rôças



editora **IFPB**

AS NUANCES E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: lugares a ocupar

ORGANIZAÇÃO

Marcus Vinicius Pereira

Giselle Rôças



editora **IFPB**

João Pessoa, 2018

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

José Mendonça Bezerra Filho

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eline Neves Braga Nascimento

REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Francilda Araújo Inácio

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Tânia Maria de Andrade

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Marcos Vicente dos Santos

DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Carlos Danilo Miranda Regis

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Charles Bamam Medeiros de Souza

FOTO DA CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO DE TEXTO

Maria Clara Lucena de Lemos



editora
IFPB

Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.

Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br



As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa

N962 As nuances e o papel social dos institutos federais de educação,
ciência e tecnologia : lugares a ocupar / organizadores,
Marcus Vinicius Pereira, Giselle Rôças. – João Pessoa : IFPB,
2018.
300 p. : il.

PDF

Tamanho do arquivo : 2,3 MB

ISBN 978-85-5449-011-9 (E-book)

1. Institutos federais de educação – papel social. 2. Educação
3. Ensino Profissional. 4. Ensino tecnológico. 5. Ensino superior.
I. Pereira, Marcus Vinicius. II. Rôças, Giselle. III. Título.

CDU 377:36

Lucrecia Camilo de Lima
Bibliotecária
CRB 15/132

PREFÁCIO

Parece que foi ontem, em meio a greves e debates necessários para a manutenção de nossa existência institucional, que começamos a idealizar a Série Reflexões na Educação, em um exercício de pensar o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – onde atuamos como educadores – para além dele mesmo, em diálogo (mesmo que ainda inicial) com outros Institutos Federais, refletindo sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, que, por vezes, parece ter “uma das pernas” “mais pesada” ou “mais leve”. Às vezes esse “peso” decorre de questões que se localizam no nível do sujeito em um tipo de “sensação”, como se o corpo, mesmo mantendo sua massa (nos valendo de um exemplo das ciências naturais), experimentasse um “peso” diferente em função da variação da gravidade em diferentes locais. Apesar de valorizarmos em igual medida o ensino, a pesquisa e a extensão, a “viagem” que pode ser feita por aqueles que decidem (se) “pesar” em apenas uma ou duas das bases desse tripé não cabe proibição, apenas sensibilização para o prazer de “viajarmos a todos os espaços e tempos”. Nos parece que o problema é quando esse “peso” nos é imputado, de fora, sem possibilidade de escolha, seja por meio de leis, decretos, regulamentos etc. que visam “engessar a perna” do servidor da educação, seja por meio dos mais diversos (e perversos) discursos que conformam o

lugar que deveríamos (ou não) ocupar nesse campo. Daí a necessidade de escrevermos sobre o lugar, não para o localizarmos como único, mas para lembrar que ele existe e é possível de ser ocupado: o lugar da editora, da pesquisa, da extensão, dos técnicos em assuntos educacionais, das ciências humanas, da cultura, da memória, da vivência, da divulgação científica, do movimento estudantil. É o movimento de resistência à imputação que inspira os capítulos desse segundo volume da Série, que traz nove colaborações de 21 autores para essa reflexão.

O primeiro capítulo traz para o campo a discussão sobre o papel e a importância das editoras nos Institutos Federais por meio do exemplo, justamente, das editoras que encamparam, respectivamente, os volumes 1 e 2 da Série Reflexões na Educação: IFRN e IFPB. Dessa forma, os diretores dessas duas editoras e seus colaboradores nos presenteiam ao expor seus históricos que permitiram a criação dos processos que fundamentam o funcionamento desses órgãos junto as duas instituições.

No segundo e terceiro capítulos, o lugar da pesquisa e da extensão nos Institutos Federais é discutido. A pesquisa sob a ótica de uma servidora do IFBA que investigou a questão do financiamento para a avaliação da implementação da política de pesquisa da rede federal, e a extensão em sua necessária e indissociável contribuição na produção do ensino e da pesquisa sob os olhares de uma servidora do IFRJ e um do IFC.

Os quatro capítulos seguintes são autorados por servidores do IFRJ e refletem sobre os desafios identitários dos técnicos em assuntos educacionais, o lugar das Ciências Humanas, da Cultura e da memória e vivência em uma Instituto Federal, tomando o nosso como exemplo.

O oitavo capítulo traz o histórico de um centro de ciências gestado em um campus do IFRJ e que hoje se configura como o Espaço Ciência InterAtiva em um campus próprio, com contribuição de servidores ativos e inativos que estão ou já estiveram na gestão.

Por fim, e não menos importante, no capítulo nove uma servidora que acompanhou de perto traz uma nuance da configuração do movimento estudantil no IFRJ por meio da ocupação dos campi em 2016.

Marcus Vinicius Pereira
Giselle Rôças.

OS AUTORES

CARLOS DANILO MIRANDA REGIS

Engenheiro Eletricista. Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Docente do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) desde 2011, onde dirige a Editora IFPB.

DARLYNE FONTES VIRGINIO

Graduada em Turismo e em Administração. Mestre em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2013, onde dirige a Editora IFRN.

ELINE DECACCHE-MAIA

Bacharel em Ciências Sociais. Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2011. Coordena o Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) no Campus Nilópolis do IFRJ.

EVELYN MORGAN MONTEIRO

Licenciada em História. Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisas e

Documentação em História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2010.

FRANCISCO JOSÉ MONTÓRIO SOBRAL

Licenciado em Ciências Agrícolas. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC) desde 1987, onde foi Pró-reitor de Ensino e Reitor. Pró-reitor de extensão do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2016.

GABRIELA VENTURA DA SILVA DO NASCIMENTO

Licenciada em Ciências Biológicas. Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2007. Diretora de Administração do Campus Mesquita / Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ desde 2013.

GISELLE RÔÇAS

Bióloga. Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2009. Diretora de pós-graduação do IFRJ de 2011 a 2013. Coordena o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) no Campus Nilópolis do IFRJ.

GRAZIELLE RODRIGUES PEREIRA

Licenciada em Física. Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2006. Diretora Geral do Campus Mesquita / Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ desde 2013.

JOÃO GUERREIRO

Bacharel em Ciências Econômicas. Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2013.

JORGE CAÊ RODRIGUES

Comunicador Visual e Licenciado em Educação Artística. Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Estágio de Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2006. Coordena o Bacharelado em Produção Cultural no Campus Nilópolis do IFRJ.

JOSELÍ MARIA DA SILVA

Licenciada em Letras. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) desde 1995.

LÊDA GLICÉRIO MENDONÇA

Bacharel em Farmácia e Licenciada em Química. Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2006.

LUIZ EDMUNDO VARGAS DE AGUIAR

Licenciado e Bacharel em Química. Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) de 1994 a 2015, onde foi Pró-reitor de Extensão e Reitor.

LUZIA MOTA

Licenciada em Física. Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA) desde 1994. Coordena o polo do Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no Campus Salvador do IFBA.

MARCUS VINICIUS PEREIRA

Licenciado em Física. Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2006. Diretor de Ensino do Campus Rio de Janeiro do IFRJ desde 2018.

MARIA CLARA LUCENA DE LEMOS

Licenciada em Letras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

MAURA VENTURA CHINELLI

Licenciada e Bacharel em Química. Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2008 e do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) de 1995 a 2008.

MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS

Zootecnista. Doutora em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2009. Diretora de Ensino do Campus Mesquita do IFRJ desde 2015.

PÂMELLA PASSOS

Licenciada em História. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Estágio de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2008.

PRISCILA CARDOSO MORAES DE SOUZA

Pedagoga. Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais do IFRJ desde 2008. Chefe de Gabinete do Reitor do IFRJ desde 2011. Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias desde 2007.

SIMONE CORRÊA

Pedagoga. Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais do IFRJ desde 2007. Coordenadora Geral do PRONATEC desde 2016.

VINÍCIUS CARVALHO LIMA

Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorando em Sociologia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desde 2014.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DAS EDITORAS EM UM INSTITUTO FEDERAL: os casos das editoras IFRN e IFPB - 17

CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PESQUISA DA REDE FEDERAL: analisando a questão do financiamento - 49

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DA EXTENSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRODUÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA: pensando o IFRJ - 89

CAPÍTULO 4 - O PAPEL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO IFRJ: desafios identitários - 125

CAPÍTULO 5 - O LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM UM INSTITUTO FEDERAL: narrativas cotidianas - 145

CAPÍTULO 6 - O LUGAR DA CULTURA EM UM INSTITUTO FEDERAL - 180

CAPÍTULO 7 - INTERMEDIANDO MEMÓRIA, INSTITUIÇÃO E VIVÊNCIA: o IFRJ Campus Nilópolis registrado em lembranças - 204

CAPÍTULO 8 - ESPAÇO CIÊNCIA INTERATIVA DO IFRJ: o papel social de um centro de ciências na Baixada Fluminense - 232

CAPÍTULO 9 - O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO IFRJ: alô alô Realengo – #IFOcupado! - 269

CAPÍTULO 1

O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DAS EDITORAS EM UM INSTITUTO FEDERAL: os casos das editoras IFRN e IFPB

Darlyne Fontes Virginio
Maria Clara Lucena de Lemos
Carlos Danilo Miranda Regis
Joselí Maria da Silva

Fazer ciência e construir conhecimento é tarefa da comunidade científica (WERNECK, 2006). Nesse sentido, estando os Institutos Federais equiparados às Instituições de Ensino Superior (IES) para esse fim, a divulgação do conhecimento científico produzido torna-se uma tarefa emergente. É nesse cenário, no qual estamos imbricados, que surgem as Editoras Universitárias.

As primeiras editoras criadas datam de meados de 1400 e 1500, em universidades inglesas, e tinham como finalidade a publicação de materiais religiosos e de ensino (BUFREM; GARCIA, 2014). Com o passar dos anos e com a modernização dos processos relacionados à produção de conhecimento, a finalidade das editoras foi se alterando de modo a operacionalizar a produção de todos os tipos de livros.

Nesse sentido, percebe-se quanto os processos de editoração estão historicamente vinculados à universidade enquanto produtora de conhecimento e, portanto, reconhece-se, para a Editora Universitária, a incumbência de produzir e difundir o conhecimento produzido nos muros de uma instituição de ensino. É nesse cenário que as Editoras Universitárias buscam atuar em diversas frentes de divulgação científica, visando à disseminação do conhecimento com primor.

De acordo com Bufrem e Garcia (2014, p. 154), uma editora em uma Instituição de ensino é uma

unidade fim, estritamente vinculada à instituição universitária a quem compete, rigorosamente, o papel de produção e difusão do conhecimento. Seria compromisso da universidade, segundo essa concepção, trazer a público sua produção, ao mesmo tempo em que também poderia abrir espaços para a difusão de outras produções externas a ela, mas que

podem enriquecer as atividades fins, necessárias a sua realização institucional.

Assim, visando responder a nossa pergunta problema e atender a nosso objetivo geral que se constitui descrever o papel e as contribuições das editoras dos Institutos Federais para a sociedade, este artigo versa sobre um breve panorama da editoração científica nas editoras dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e do Rio Grande do Norte (IFPB e IFRN), com a produção do conhecimento.

Desse modo, no que concerne aos procedimentos metodológicos empregados neste artigo, realizou-se, inicialmente, levantamento de dados para a construção e o resgate da memória das editoras do IFPB e do IFRN em documentos institucionais, tencionando apresentar o papel que desempenham e, conseqüentemente, as contribuições que trazem a partir de um legado sólido e em constante evolução. Além disso, buscaram-se fontes primárias e secundárias existentes sobre o assunto, especialmente, aquelas relativas às ações administrativas do próprio fazer de uma editora universitária.

Referencial teórico

O recorte conceitual para a fundamentação deste estudo abrange três aspectos consideráveis do ponto de vista da estruturação das produções e publicações

acadêmicas e técnico-científicas praticadas pelas instituições de ensino, como é o caso dos Institutos Federais. Tais aspectos estão divididos em subcapítulos, conforme vemos a seguir.

Produção e publicação do conhecimento

O poder exercido através do saber está estreitamente relacionado ao poder econômico e é por isso que os norte-americanos têm definido as regras do jogo na sociedade globalizada. Talvez esteja aí sedimentada a razão da não facilitação a todos quanto ao acesso ilimitado às informações e, até certo ponto, o mesmo acontecendo com as informações disponibilizadas nos tradicionais suportes informacionais. Por esse motivo, há uma diferença enorme quantos aos seus efeitos, entre o não acesso, o simples acesso e o acesso com qualidade às informações veiculadas na internet, principalmente para as populações dos países desfavorecidos economicamente (GARCEZ, 2009, p. 14).

Conjecturar sobre o acesso à informação é a forma mais objetiva de entender sobre o que é produzido, o que é publicado e o que é acessível ao público. Com isso, percebe-se a importância de se realizar um trabalho consistente, conjunto e que traga resultados efetivos quando o assunto é a geração do conhecimento, seja ele científico ou não, e suas nuances.

A produção do conhecimento tem aumentado expressivamente no Brasil, porém, há diferença entre

a quantidade e a qualidade desse material¹, o que preocupa e reflete no ensino, na pesquisa, na extensão, no fazer das Instituições de ensino que atuam com esse foco, a exemplo dos institutos federais que possuem como finalidades e características (entre outros):

Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008)

Partindo do que foi explorado neste breve relato sobre produção e publicação do conhecimento no Brasil, percebe-se que não somente o acesso é fundamental para a disseminação do conhecimento, mas, sobretudo, a construção, a edição, a publicação e, por fim, a distribuição do que é feito em termos de ciência, que precisa de atenção em todo esse processo.

Não há dúvidas de que é necessário haver mais profissionalismo no processo editorial para evitar lacunas e, de fato, consolidar as produções científicas

1 <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-de-qualidade-cai.shtml>

ou não de modo eficiente e eficaz. Porém, várias editoras têm se especializado mesmo é na corrida para chegar aos milhões de exemplares vendidos e ostentar cifras e reconhecimento nesse comércio que se tornou a venda de livros em todo o mundo.

Por sua vez, as editoras universitárias assumem papel exemplar no que se refere à conduta na produção de materiais científicos, técnicos e tecnológicos. As IES produzem, por meio de suas editoras, além de livros, periódicos científicos e anais de eventos, muitas vezes, desprendendo de poucos recursos financeiros, humanos e materiais para tal.

Nesse cenário, surgem desafios diários, mas que têm sido superados por gestões efetivas e respaldadas pela ética e pelo compromisso em levar à sociedade o conhecimento de qualidade e com acessibilidade, cumprindo o seu fazer com magnitude - e esse papel os Institutos Federais têm desempenhado com maestria nos últimos anos.

Editoras Universitárias

Cada vez mais a universidade brasileira se dá conta de que a atividade editorial acadêmica é, antes de mais nada, parte constitutiva da maturidade intelectual da instituição. Este pensamento, que se fortaleceu nos últimos anos, também evidencia que não basta publicar, mas divulgar

e fazer chegar o livro às mãos do leitor, disseminando conhecimento, fazendo do livro e da revista produzidos pela Universidade parte integrante da vida do profissional que mais do que nunca precisa de formação contínua e abrangente. A Editora Universitária no Brasil está tomando cada vez mais o lugar já ocupado por centenárias experiências de universidades europeias: ser um forte elo entre a produção acadêmica e a sociedade. Não estamos mais dialogando apenas entre pares acadêmicos, até porque não é necessário, em tempos em que impera a comunicação virtual, a universidade ter uma editora para isso. Além da circulação de ideias entre a comunidade científica, a editora universitária hoje dialoga com uma imensa gama de leitores que buscam no saber acadêmico a fonte para suas profissões e, porque não, para entender melhor o mundo contemporâneo. (MARQUES NETO, 2000, p. 167)

Apesar de publicado em 2000, o discurso de Marques Neto acerca do fazer de uma Editora Universitária se faz muito atual. Em permanente diálogo com o exposto

acima, o papel da Editora Universitária, principalmente no mundo da facilidade de acesso à informação, torna-se imprescindível no processo do reconhecimento de informações e conhecimentos legítimos produzidos no meio científico. Dessa forma, ao longo da história, criaram-se vários mecanismos de avaliação dos conteúdos das Editoras Universitárias, a exemplo do Qualis CAPES, além de associações, como a Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU) e a Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC), que visam aprimorar a publicação de materiais técnico-científicos. Todos esses instrumentos atuam na perspectiva de garantir a qualidade do que se publica em detrimento de números exponenciais de publicação.

Nesse panorama, torna-se imprescindível a regulação das atividades de uma editora. Tal ação se faz por meio da política editorial. De acordo com Pinsky (1986) *apud* Bufrem (2009, p. 26),

Enquanto algumas propostas universitárias foram se estruturando, apoiadas em uma política editorial definida por conselhos, outras se desenvolveram de forma bastante desvirtuada no período de autoritarismo, sem linha editorial, sem compromisso com a universidade e com a comunidade, sem conselho editorial atuante para definir a política editorial, e sem profissionalismo para executá-la.

Assim, nota-se a importância de uma política editorial bem definida para nortear o fazer de uma Editora Universitária uma vez que é ela quem define a abrangência temática das ações da editora e estabelece as linhas de publicação e o tratamento gráfico dado aos produtos, entre outros.

Conclui-se, portanto, que é a política editorial um dos responsáveis por garantir a qualidade dos processos de editoração acima citados, visando superar, com ética e compromisso, os desafios diários impostos aos processos intrínsecos a uma Editora Universitária. Nesse sentido, e para tanto, a política editorial visa estabelecer diálogo com todos os pares envolvidos no processo, sejam autores ou conselhos/comitês editoriais, além de atuar em consonância com as linhas editoriais estabelecidas pela política.

O processo de editoração científica

Fazer parte de um universo reconhecido e respeitado por sua ampla produção científica é o ideal de muitas instituições, entre elas os institutos federais. Para atingir esse ideal, é necessário haver um processo de editoração cujo sucesso depende de vários fatores, em especial da produção constante e da qualidade dessa produção.

Para tanto, infelizmente, é necessário apoio de toda ordem, seja partindo da iniciativa de pesquisadores, para transformarem públicos seus estudos, seja pela participação financeira das instituições, seja pelo trabalho, na maioria das vezes voluntário, de servidores

e ou funcionários dessas instituições. Sabe-se que o trabalho de gerenciamento de publicações segue etapas pontuais e nem sempre de fácil execução, haja vista as dificuldades já conhecidas pela falta de recursos financeiros e humanos.

Esses aspectos nos remetem à qualidade do que se produz. Perceber o nível qualitativo de uma produção científica depende um referencial. Hoje, podemos afirmar, embora entendamos algumas peculiaridades que mereceriam maior atenção, a plataforma SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). Trata-se de um modelo eletrônico, com diferencial metodológico, fruto de alianças entre atores nacionais e internacionais da comunicação científica, visando à

publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos, a organização de bases de dados bibliográficas e de textos completos, a recuperação de textos por seu conteúdo, a preservação de arquivos eletrônicos e a produção de indicadores estatísticos de uso e impacto da literatura científica. A Metodologia também inclui critérios de avaliação de revistas, baseado nos padrões internacionais de comunicação científica. Os textos completos são enriquecidos dinamicamente com

links de hipertexto com bases de dados nacionais e internacionais, como por exemplo, LILACS e MEDLINE².

Ainda que muitas vantagens sejam identificadas e apreciadas pela comunidade acadêmica, alguns profissionais da área de editoração - ou *publishers* - veem além do que essa plataforma apresenta. Para alguns críticos, a Scielo define quem fará parte do “Olimpo” editorial, sendo um grande privilégio ter seu material ali publicado. O controle desse poder, entretanto, acaba produzindo efeitos nocivos, atuando com imposição e definindo regras que, para muitos, em especial alguns pesquisadores da área de humanas, não fazem diferença na qualidade do material publicado, a exemplo de espaço definido para resumos, *abstracts* etc.

Anuentes ou não a essas “imposições”, não se pode negar que fazer parte da plataforma SciELO é, no atual cenário editorial, um diferencial para qualquer instituição assegurando-lhe uma imagem positiva nesse aspecto.

Quaisquer que sejam os condicionantes para participação em bases de dados de produção científica, alguns procedimentos e etapas parecem ser padrão em sua operacionalização, ainda que, possivelmente, haja alguma diferença entre eles, o que as colocaria em órgãos de maior ou menor rigor acadêmico.

2 <http://www.scielo.org/php/level.php?component=56&item=1&lang=pt>

Assim sendo, é possível verificar que processos de editoração seguem um ritual que, se não for uniforme, ao menos tenta manter uma estrutura estável, facilitando pretensas submissões por parte dos pesquisadores em geral.

Partindo dessa perspectiva, podemos apresentar etapas que fazem parte do processo a que nos referimos nesta subseção. Para isso vamos nos valer de Freitas e Queiroz *et al.* (2017), para quem as etapas de produção editorial incluem: preparação de originais, revisão, programação, diagramação e impressão.

Podemos ampliar essa lista, a partir da contribuição de Bandeira (2014), que relata todas as fases por que passa um artefato dessa natureza, no IFPB, até chegar às mãos (ou aos olhos) do leitor:

- 1) Planejamento - etapa em que se organizam os fluxos da produção editorial, a partir das funções a seguir: Conselho Editorial; Editoria Executiva; Setor de Editoração; Gráfica; Setor de Produção (divulgação e distribuição);
- 2) Formulário de Controle - no qual constam dados que se iniciam pela data de recebimento do original até data de distribuição aos pretendos destinatários;
- 3) Seleção de originais, por meio de avaliadores *ad hoc*;
- 4) Contrato de cessão de direitos autorais - procedimento que permite a autores e à própria

editora preservação de direitos, reconhecida por ambos os envolvidos;

- 5) Setor de Editoração - constando de 6 ações:
 - a) checagem de integridade e normalização;
 - b) adequação ao projeto gráfico;
 - c) impressão da primeira prova;
 - d) revisão da primeira prova;
 - e) correção do conteúdo e envio à gráfica;
 - f) revisão de prova gráfica;
- 6) Setor de produção (distribuição) - onde se desenvolvem 4 etapas básicas:
 - a) recebimento, conferência e organização;
 - b) divulgação;
 - c) distribuição;
 - d) estocagem e controle.

Comparando-se o que dispõem os autores Freitas e Queiroz *et al.* (2017) e Bandeira (2014), há pontos de convergência, ainda que as denominações não sejam as mesmas: seleção/preparação de originais; planejamento/programação; diagramação/ adequação ao projeto gráfico; revisão/correção do conteúdo; impressão/envio à gráfica.

Vale dizer que esses processos podem ser facilitados pelo uso de sistemas eletrônicos, o que, se ampliado para as editoras universitárias, muito facilitarão seu gerenciamento.

A divulgação do conhecimento científico, apesar dos esforços despendidos, não tem sido empresa fácil para os Institutos Federais, considerando-se as limitações orçamentárias e de disponibilização de tempo de quem se encarrega de suas editoras.

Editoras dos Institutos Federais: papel e contribuições

Os Institutos Federais têm, além de seu intento em formar profissionais afeitos às áreas tecnológicas, eivadas também de conhecimento propedêutico, o interesse em divulgar suas pesquisas e estudos, desde as primeiras incursões no terreno investigativo.

Assim, as editoras dessas instituições têm revelado seu poder de adaptação a tempos de bons ou maus ventos. Isto se pode comprovar pela presença desses órgãos nos vários institutos, a exemplo do que informa Freitas e Queiroz *et al.* (2017, p. 264-265) que contabilizou e divulgou editoras presentes em 20 (vinte) desses Institutos, até final de 2017, incluindo o IFPB e o IFRN.

O caso da Editora IFRN

As atividades editoriais do IFRN iniciaram na década de 1980 com a constituição da revista *Holos*, tendo sido uma das primeiras da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) a serem editadas, ainda na década de 1980. Contudo, somente no ano de 2005 a Editora IFRN foi criada, com o intuito maior de atender aos anseios dos pesquisadores da Instituição que buscavam uma forma de dar mais visibilidade às publicações de suas pesquisas, dessa vez, na forma de livros.

De acordo com o Art. 84 do Regimento Geral do IFRN³, compõem a estrutura organizacional de referência da Reitoria e dos *campi* diversas unidades administrativas, sendo a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) uma delas. Nesse ínterim, a Editora e a Inovação tecnológica são as duas pastas que formam a referida Pró-Reitoria. Essa configuração permitiu que, desde o ano de 2008 (ano em que os Institutos Federais foram criados), a Editora IFRN compusesse o rol de diretorias em âmbito sistêmico, fortalecendo a produção e ampliando as publicações na esfera tecnológica e técnico-científica tanto para os pesquisadores da instituição quanto para a sociedade, já que as publicações não se restringem aos muros do IFRN.

Destarte, cabe informar que o papel da Editora IFRN não se restringe à publicação de livros, engloba ainda o apoio à criação, manutenção e fortalecimento dos periódicos institucionais, que, atualmente, são seis, conforme Quadro 1 (página seguinte).

Além da publicação de livros e dos periódicos, a Editora IFRN edita os anais de eventos técnico-científicos da instituição, assim como, contribui para a gestão do repositório institucional, o Memória, e colabora com a gestão das bases de dados que a instituição adquire e/ou possui acesso como o portal de periódicos da CAPES, por exemplo. A partir de então, a produção científica tem se expandindo na instituição e, para fins dessa

3 <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/regimento-geral-do-ifrn>

publicação, tratar-se-ão aqui das questões inerentes a publicação de livros, de modo a destacar o processo histórico e editorial.

Quadro 1 – Periódicos do IFRN

NOME DO PERIÓDICO ⁴	DESCRIÇÃO
EMPÍRICA BR	A Empírica BR surgiu da necessidade de ampliação da área de abrangência do periódico Observatório de Monografia de Comércio Exterior, inicialmente pensado para a divulgação das pesquisas desenvolvidas pelo curso de Graduação Tecnológica em Comércio Exterior. A expansão para outras áreas de conhecimento foi um processo natural, seguindo o curso da demanda do desenvolvimento de outras abordagens de soluções estratégicas para as organizações públicas e privadas.
HOLOS	A HOLOS é uma publicação online do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que tem como objetivo publicar artigos que contribuam para o estudo de temas interdisciplinares.
DIALEKTIKE	A Dialektike surgiu da necessidade de criar um novo espaço para a discussão e divulgação das pesquisas nos diversos domínios da Filosofia ou em áreas interdisciplinares que fazem uso do instrumental teórico filosófico. Seu objetivo primeiro é tornar-se uma plataforma na qual os pesquisadores dos IFs e das Universidades possam interagir e contribuir para a investigação filosófica nacional e internacional.
RBEPT	A Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo a publicação de artigos que contribuam com temas da área de Educação Profissional e Tecnológica.

4 Acesso aos periódicos a partir do link: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/index/index>>.

GEOCONEXÕES	A Geoconexões busca dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas na área de Geografia, estando aberta a contribuições de pesquisadores de outras instituições de pesquisa, com prioridade para a publicação de resultados de pesquisas concluídas. O acesso ao seu conteúdo é livre e imediato, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.
DIÁLOGOS DA EXTENSÃO	A Diálogos da Extensão apresenta artigos científicos, entrevistas e relatos de experiências a respeito dos projetos de extensão realizados no IFRN, é um esforço da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) em divulgar suas ações e mostrar a comunidade em geral os Projetos de Extensão que têm sido executados pelo IFRN em benefício da sociedade.

Ao longo dos últimos doze anos, a Editora acumula uma produção de livros expressiva que ultrapassa os 150 títulos publicados em todas as áreas do conhecimento. Por saber que a qualidade do conteúdo e da produção editorial geram livros diferenciados para a sociedade, esta é uma das propostas que a Editora IFRN persegue.

Nos últimos 12 anos, sua trajetória rumou para se firmar como uma editora universitária de qualidade e, atualmente, surgem novos desafios e a necessidade de se reestruturar para alcançar um patamar condizente com a realidade que o cenário nacional apresenta. Dessa forma, no período de 2016-2017, uma significativa reestruturação em seu fazer foi necessária, no âmbito político, administrativo e no operacional e, com isso, a Editora alavancou um processo de melhorias arraigado a um modelo emergente em que a perspectiva das publicações acadêmicas e técnico-científicas se

ancorava em um patamar de maior visibilidade no cenário nacional.

A despeito de figurar dentre as mais antigas editoras da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), os desafios de se profissionalizar e padronizar processos, bem como firmar parcerias interinstitucionais e de atuar com foco em linhas editoriais, foram dando o toque de ousadia e crescimento que se almejava. Uma das primeiras ações de relevância foi a construção do seu fluxo editorial, permitindo melhor entendimento sobre como ocorre o processo de editoração científica da Editora IFRN.

Atualmente, o fluxo editorial da Editora IFRN compreende 12 etapas, a começar pela submissão da obra por edital, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do fluxo editorial da Editora IFRN.

ETAPA EDITORIAL	DESCRIÇÃO
Edital de submissão	A Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN lança o edital para submissão, reservando as vagas e os requisitos necessários do material e o autor inscreve a obra, que seguirá para avaliação.
Análise antiplágio ⁵	As obras aprovadas na análise de plágio são pré-analisadas para fins de enquadramento em edital feita pela própria equipe técnica da Editora.
Análise de mérito	As obras pré-selecionadas vão para o conselho editorial, que providenciará a análise de parecer por pares que subsidiará o processo de seleção definitivo das obras.

Assinatura dos termos de cessão de direitos autorais	Realizada a seleção definitiva das obras, os termos de cessão de direitos autorais são celebrados entre os autores/organizadores das obras e o Instituto Federal, detentor dos direitos autorais das obras por um período de 05 (cinco) anos.
Revisão linguística, revisão textual e normalização	Após a revisão, as obras são enviadas aos autores para que esses aprovelem ou não as modificações/sugestões feitas pela equipe de revisão. Caso os autores tenham objeções, as obras voltam para a equipe para correções. Caso não haja necessidade de alterações, as obras seguem para a próxima etapa.
Diagramação	Na etapa de diagramação, cria-se todo o design e projeto gráfico do livro, além das capas. A equipe de diagramação busca realizar este trabalho em contato com os autores a fim de que o projeto gráfico do livro seja capaz de se coadunar ao seu conteúdo. Novamente, após a finalização das obras, elas são enviadas aos autores para que eles aprovelem os projetos criados, podendo, aqui, interferir com opiniões e melhorias. Caso haja alterações, as obras voltam para a equipe de diagramação. Se não, seguem para as próximas etapas.
Solicitação do ISBN e da Ficha Catalográfica	Finalizado o processo de “produção” do livro, seguem-se as etapas referentes ao registro. Solicitam-se, então, o registro ISBN (<i>International Standard Book Number</i>) e a ficha catalográfica de cada obra. Ressalte-se que o registro ISBN é solicitado para cada tipo de obra. Assim, se um mesmo título é editado em formato e-book e papel, possui dois registros ISBNs. Após os registros das obras, elas estão parcialmente finalizadas, sendo enviadas novamente ao Conselho Editorial.
Validação das obras e encaminhamento para impressão	O Conselho Editorial, por sua vez, valida as obras e atesta sua conclusão. No caso das obras impressas, os arquivos seguem para a gráfica para impressão do “boneco”. Já as obras em formato e-book são depositadas no repositório institucional ⁶ .

6 O repositório institucional do IFRN, o Memória, tem o objetivo de armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção intelectual do IFRN em formato digital e pode ser acessado por meio do link <http://memoria.ifrn.edu.br/>.

	Para as obras em formato eletrônico, o fluxo editorial já foi encerrado. As obras em formato impresso, no entanto, têm seus “bonecos” avaliados pelos autores e, caso haja correções a serem feitas, voltam para a equipe de diagramação. Após o fechamento do arquivo, as obras seguem para impressão definitiva
Distribuição	Além do depósito da obra no repositório institucional para acesso aberto de toda a comunidade, as obras são distribuídas de acordo com a seguinte distribuição: 3 livros para as bibliotecas dos campi do IFRN (21), totalizando 63 exemplares; 2 livros para envio à Biblioteca Nacional (BN); 2 livros para o acervo físico da Editora IFRN; mínimo de 10 livros para o evento de lançamento; mínimo de 20 livros para o estoque da Editora do IFRN (livros em disponibilidade para envio a eventos nacionais e internacionais, bem como para doação a bibliotecas de universidades e institutos do país, conforme demanda, entre outros); máximo de 20 livros para cada autor ou organizador do livro (respeitada a quantidade específica de autores/organizadores); máximo de 5 livros para cada coautor do livro (respeitada a quantidade específica de coautores).
Evento de lançamento	Recebidas as obras físicas por parte da gráfica, inicia-se o processo de preparação do evento de lançamento – que culmina o fluxo editorial – e dá-se continuidade na publicização e distribuição das obras impressas, que celebra nosso compromisso com a disseminação do conhecimento.

Além da reformulação do fluxo editorial, a construção da política editorial⁷ delimitou a atuação da editora no que se refere à padronização dos processos, à definição de diretrizes, às linhas editoriais e às competências do conselho editorial, entre outros.

⁷ <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/politica-editorial-1>

Art. 4º. São diretrizes da EDITORA IFRN: I – o aperfeiçoamento da qualidade editorial das obras através de editais; II – o incentivo à produção em formato digital; III – a definição da tiragem em função das condições de distribuição das obras; IV – a disponibilização das obras no repositório institucional do IFRN; V – a realização de ações para promoção das obras; VI – a divulgação do patrimônio cultural do Rio Grande do Norte.

Destarte, como ação imediata após a construção do fluxo editorial e da política editorial, o conselho da Editora IFRN foi revisto, tendo sido eleitos novos membros no ano de 2017 para compor um mandato de dois anos (2017-2019), tendo sido todo o processo realizado por meio de edital e eleição via SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública). O conselho, que possuía 06 membros até então, passou a ter 16 membros titulares e 16 membros suplentes, tendo em sua representação todas as oito áreas do conhecimento, além de representantes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e de pesquisadores nacionais e estrangeiros de instituições distintas. Atualmente, o conselho se reúne de forma constante, com uma média de 04 reuniões semestrais

para tratar de assuntos diversos, entre eles, seleção de obras via editais, criação de editais, coleções, banco de pareceristas *ad hoc* etc..

Com a reestruturação do conselho editorial, a Editora IFRN, ainda no ano de 2017, estreou o seu primeiro edital⁸ de seleção de obras para publicação, tendo sido selecionadas, mediante análise preliminar (etapa de enquadramento às exigências básicas de formatação e do edital) e análise de mérito (etapa em que há envolvimento de pareceristas *ad hoc* e do conselho editorial), dez obras oriundas das mais diversas áreas do conhecimento e contemplando todas as linhas editoriais, a saber:

- I. acadêmica - textos inéditos oriundos de pesquisas acadêmicas (teses, dissertações e monografias);
- II. técnico-científica - obras de divulgação de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos que não tenham caráter precipuamente didático;
- III. apoio didático-pedagógico - obras voltadas para o suporte às diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes de educação formal e informal, sobretudo às ações de ensino, pesquisa e extensão;
- IV.

8 <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editais/editais-2017/edital-14-selecao-de-propostas-de-livros-editora-ifrn/edital-14-2017-com-as-retificacoes>

artístico-literária - obras centradas no universo das artes em suas diversas linguagens, a saber: o artesanato, a pintura, o teatro, a dança, o cinema, a fotografia, a escultura, a música etc., bem como textos literários em verso e/ou em prosa de autores brasileiros (exceto potiguar, uma vez que estes devem ser contemplados na linha editorial constante do inciso V) e estrangeiros (desde que traduzidos para a língua portuguesa ou produzidos em edições bilíngues); V. cultural potiguar - obras que exploram os diversos elementos da cultura do estado do Rio Grande do Norte, nas diferentes linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, literatura, folclore, artesanato, música etc.).

Além de um histórico editorial sólido que veio a se consolidar nos últimos dois anos para se adequar a esse novo cenário e às suas próprias perspectivas, a Editora IFRN emplacou, ainda, ações de relevância estrutural ao estabelecer parcerias (interinstitucionais e interestaduais), publicações de coleções, reordenamento de prefixos/selos, homenagens (*Professus litteratus*), distribuição e gestão de estoques, doações e divulgação de livros, além de capacitação da equipe editorial, sendo

essas ações um legado de suma importância para os anos que virão.

Por fim, ao celebrar tantas ações que iniciaram com uma reestruturação no ano de 2016, a Editora IFRN publicou o seu primeiro catálogo⁹ que celebrou os 12 anos de sua história, reunindo, na forma de livros, a memória das produções científicas, técnicas e tecnológicas do IFRN, antigas e atuais. Vale salientar que a Editora IFRN, norteadas pela sua política editorial, não trabalha com a comercialização de livros. Desse modo, os livros produzidos pela Editora são distribuídos de acordo com uma política de doações cujas solicitações podem ser feitas pelo site¹⁰. Além disso, os livros ficam disponíveis em nosso estoque para envio e/ou participação em eventos nacionais e internacionais, doação a bibliotecas de universidades e institutos do país, entre outros. Atualmente, a Editora IFRN tem caminhado para trabalhar uma política de divulgação dos materiais produzidos por meio de mídias sociais, página oficial do Instituto Federal, Repositório Institucional e Bases de dados.

Alcançando, no ano de 2018, um reconhecimento em seu fazer, a Editora IFRN agrega em sua história marcas importantes que têm transformado a produção editorial na Instituição e expandido seu exemplo para outras editoras da RFEPT.

9 <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/docs/catalogo-12-anos-da-editora-ifrn>

10 <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/lateral/informacoes/como-adquirir>

O caso da Editora IFPB

A ideia de uma editora no IFPB surgiu em 1995, quando o IFPB ainda era Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), a partir de um grupo de professores que acreditou que poderia ser criada uma revista da instituição. Após o levantamento dos passos necessários para a criação da revista, esse mesmo grupo de professores foi provocado para a importância de se criar também uma editora.

Essa ideia se materializou em 1996, com a criação de um Projeto Editorial institucional, de um comitê Editorial e do cadastro na Biblioteca Nacional, tendo agora a ETFPB um prefixo editorial.

No mesmo ano, é lançado o primeiro veículo periódico de comunicação científica da ETFPB, a Revista Principia. Este nome é “uma homenagem à obra filosófica que deu início à ciência moderna no mundo ocidental, Principia Mathematica” (BANDEIRA, 2014, p.33).

Em 2007, é aprovado o primeiro Regimento Interno do Conselho Editorial (BANDEIRA, 2014), que tinha por objetivo:

- I - Definir, divulgar e cumprir calendários de publicação;
- II - Reordenar as normas de publicação sempre que necessário;
- III - Definir e organizar a Revista PRINCIPIA;
- IV - Organizar a publicação de livros;

- V - Revisar periodicamente as normas de avaliação dos artigos;
- VI - Definir prazos para o recebimento de artigos e livros;
- VII - Estabelecer os critérios para a composição do corpo revisor.

O surgimento em definitivo da Editora IFPB ocorre em 2013, com a aprovação de seu Regulamento Interno, pelo Conselho Superior do IFPB. Nesse regulamento interno cria-se, além do Conselho Editorial, a função de Diretoria Executiva, a fim de formalizar o caráter profissional da editora.

Após a aprovação do regulamento interno, a Editora começa a trabalhar com editais, lançados de 2013 a 2015, dos quais resultou a publicação de 15 livros. A partir de 2015, com a nomeação do primeiro Diretor Executivo, o aumento da equipe, que permitiu que os processos de produção fossem acelerados, e com a informatização de processos, a editora começa a ganhar corpo e crescer.

Já bastante comprometida com a produção da Revista Principia, a Editora IFPB deu início ao processo de informatização desse periódico¹¹. Assim, em 2015, teve início a publicação de artigos para a Principia por meio eletrônico. Todo o processo de produção, portanto, desde a submissão até a publicação do artigo, pode ser acompanhado *online*.

11 <http://periodicos.ifpb.edu.br>

O sistema permitiu à Editora mais agilidade nos processos de avaliação e produção da Revista, consequentemente o número de recepção e publicação de artigos aumentou consideravelmente. Todo esse progresso também se refletiu no aumento das áreas qualificadas junto à CAPES; em 2012 tínhamos apenas 4 áreas, passando para 21 em 2016. Destacam-se aqui as áreas de Ensino e Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo com qualis B3.

Com o funcionamento do sistema de periódicos, a Editora lança um Edital, no final de 2015, para inclusão de novos periódicos em sua estrutura organizacional. A partir desse incentivo, surgem dois novos periódicos, Revista Brasileira de Saúde e Segurança no Trabalho (REBRAST) e Revista Gestão e Organizações (REGOR). Em 2017 também começa a fazer parte do Portal de Periódicos do IFPB a Revista de Agroecologia no Semiárido.

Em dezembro de 2016, a Editora IFPB inicia o projeto do Portal de Livros da Editora¹². Com esse Portal, as submissões e publicações são realizadas de forma *online*. O novo sistema também flexibilizou a submissão de propostas de publicação de livros em fluxo contínuo, não sendo, portanto, dependentes de publicações de editais.

A partir de 2016 a Editora IFPB começa a expandir a sua marca por meio de parceria com novas instituições, entre elas a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

12 <http://editora.ifpb.edu.br>

e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com as quais organizou o Encontro Regional da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU) em 2017. Nesse evento foram geradas inúmeras discussões sobre as editoras dos Institutos Federais, com o objetivo de que essa Associação pudesse lhes dar maior apoio em seu crescimento.

Também houve parcerias com a UEPB e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) na forma de coedição de cinco (5) livros, publicados em 2017. Vale destacar aqui a publicação do livro “Programação para leigos com RASPBERRY PI” em coedição com a editora do IFES; essa produção se destaca no Portal da Editora IFPB, pelo registro de mais de 7000 acessos.

O trabalho de divulgação da Editora entre os Campi do IFPB e também entre outros Institutos Federais tem sido um de seus objetivos. Neste sentido, há sempre grande interesse em sua participação em eventos locais, nacionais e internacionais. Sua presença se deu, em 2015, com *stands* montados para exposição de sua produção, quando da realização do Encontro Internacional de Educação Profissional e I Simpósio de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (SIMPIF). Em 2017, a Editora IFPB também expôs sua produção, quando da realização da 41^a Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC), evento ao qual se somou o II SIMPIF. Além da publicação dos Anais desses eventos, a Editora IFPB também produziu e publicou

Anais relativos a eventos realizados em outros Campi do Instituto Federal da Paraíba.

Considerações Finais

A ciência precisa ser explorada, aplicada e, principalmente, expandida não só em sua potencialidade investigativa como também em sua divulgação. Cientes dessa ideia, os Institutos Federais tentam primar por suas pesquisas, executadas por seus corpos docente e discente, pesquisadores cujos estudos muito têm contribuído para a percepção de uma melhor atuação profissional, social e humanitária.

Com esse propósito, tais institutos buscam fortalecer seus órgãos estruturais, como as editoras, todas cônscias de sua responsabilidade, junto aos pesquisadores, na divulgação desses estudos.

Pelas experiências aqui relatadas, é possível constatar que as editoras universitárias têm atuado fortemente na produção científica, embora ainda carentes de muitos recursos, entre eles financeiros e humanos.

A maior parte do trabalho desses órgãos é feita com prestação de serviços voluntários, estagiários ou servidores, em boa parte professores, com carga horária dividida entre tempos de sala de aula e atuação na própria editora.

Este artigo buscou apresentar uma visão geral das editoras dos institutos federais, porém afunilou sua perspectiva sobre os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

Em seus históricos, essas duas instituições, reconhecem que, embora ainda sejam carentes de recursos, houve um crescimento no que se refere a suas instalações e fluxos de funcionamento. O IFRN conta com uma Editora cujo fluxo editorial compreende 12 etapas: Edital de submissão; análise antiplágio; análise de mérito; assinatura dos termos de cessão de direitos autorais; revisão linguística; revisão textual e normalização; diagramação; solicitação do ISBN e da ficha catalográfica; validação das obras e encaminhamento para impressão; distribuição e evento de lançamento.

Assim como a editora do IFRN, a do IFPB também evoluiu em sua proposta editorial. Para sua produção, esta última conta com as seguintes fases ou processos: Planejamento; Preenchimento de Formulário de Controle; Seleção de Originais; Contrato de cessão de direitos autorais; Setor de Editoração; Setor de produção (distribuição).

Vê-se que as fases das duas instituições mantêm um padrão quase uniforme, o que entendemos ser bastante produtor, já que tal similitude pode sinalizar para uma direção única na profissionalização das editoras.

Assim, ilustra-se, aqui o esboço das trajetórias das editoras das instituições IFRN e IFPB, com o objetivo de publicizar sua evolução, os motivos que as levaram a atuar junto aos pesquisadores, os obstáculos sempre

presentes e a tendência constante de avançar e assegurar seu espaço no universo da produção científica.

Referências

BANDEIRA, A. S. **EDITORA IFPB: Histórico e guia básico de gerenciamento**. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)–Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 06 fev. 2018.

BUFREM, L. S. **Política editorial universitária por uma crítica à prática**. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 fev. 2018.

BUFREM, L. S.; GARCIA, T. M. B. **A editora universitária e o compromisso da universidade com as práticas de divulgação do conhecimento produzido**. Em Questão, v. 20, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/>

index.php/EmQuestao/article/view/40816>. Acesso em 06 fev. 2018.

FREITAS e QUEIROZ, V. R. de; ROSA, O. R. M.; SOUZA, R. R. de.; INÁCIO, F. A.. **O trabalho editorial na Rede Federal:** das oficinas gráficas às editoras. In: SOUZA, R. R. de. (Org.). Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Goiânia: IFG. 2017. Cap. 13, p. 253-278.

GARCEZ, E. F.. **Sociedade da informação e escola:** contribuição das bibliotecas escolares. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 9-26, jan./jun., 2009. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/653/721>>. Acesso em 06 fev. 2018.

MARQUES NETO, J. C.. **A editora universitária, os livros do século XXI e seus leitores.** Interface (Botucatu), v. 4, n. 7, p. 167-172, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200025>. Acesso em 06 fev. 2018.

WERNECK, V. R.. **Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.14, n.51, p. 173-196, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2018.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PESQUISA DA REDE FEDERAL: analisando a questão do financiamento

Luzia Mota

Este capítulo condensa a avaliação de alguns indicadores relativos à implementação das atividades de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), mais particularmente a questão do financiamento. O estudo é amparado por levantamentos de dados, análise documental e por uma investigação empírica. O fio

condutor são as políticas estruturantes para a área na última década do século XX e primeira do século XXI, por ser esse o período agudo da institucionalização dessas atividades na Rede Federal. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, embora alguns conjuntos de dados quantitativos tenham sido empregados para melhor conduzir a análise realizada.

A primeira seção se inicia com a apresentação de considerações metodológicas sobre a avaliação de políticas públicas, tendo como referencial teórico o Enfoque de Análise de Política (EAP) para o último momento do ciclo de elaboração de políticas públicas. A segunda seção apresenta uma análise da estrutura político-administrativa da gestão de pesquisa na Rede Federal como um indicador de insumo da pesquisa. Foi realizada uma avaliação do perfil das Pró-Reitorias, com o objetivo de desvelar como a gestão da pesquisa se relaciona com o cumprimento da missão institucional. Nas seções seguintes, são apresentados indicadores de insumo e de processo das atividades de pesquisa na seguinte ordem: o financiamento externo e o financiamento interno. No fim, a meta foi construir um quadro avaliativo que colabore com a compreensão do atual estágio de implementação das políticas de pesquisa na Rede Federal.

O levantamento de dados foi realizado a partir dos sistemas de gerenciamento das atividades de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, desenvolvidos pela CAPES,

pelo CNPq e pelo MCT - FINEP. Foram também utilizados como base documental os Relatórios de Gestão das organizações envolvidas, Leis, Decretos, documentos oficiais, etc.. A análise dos dados ainda foi reforçada pelos resultados obtidos através da pesquisa empírica com Pró-Reitores de Pesquisa. A pesquisa empírica foi utilizada de modo complementar ao estudo documental e os resultados, como serão vistos, apresentam visões, às vezes complementares, às vezes contraditórias, sobre os elementos estruturantes da política de pesquisa. A técnica de coleta de informações usada na pesquisa empírica foi a de inquérito a partir de questionários fechados. Tal técnica é amplamente referenciada na literatura que trata de pesquisas do gênero. O diálogo principal sobre a metodologia empregada foi realizado com Tuckman (2005), que se tem dedicado ao estudo de investigações deste tipo na área de educação e, também, à construção de instrumentos e ao tratamento de informações semelhantes à pesquisa realizada neste trabalho. A população ou universo do estudo foi a comunidade de pesquisa das 41 instituições da Rede Federal que foram pesquisadas neste trabalho. A amostra foi composta pelos Pró-Reitores dessas instituições. A amostra escolhida possui, em grande amplitude, as características da população, por isso foi considerada representativa da comunidade estudada.

Considerações Metodológicas sobre a Análise de Políticas: a avaliação

O momento de avaliação da política pública esteve tradicionalmente ligado ao fechamento do ciclo da política. A avaliação *ex-post*, como ficou conhecida, sempre foi tratada como a última etapa do ciclo e realizada após o processo completo da implementação. Sua importância foi formalmente reconhecida a partir dos anos 60, com a expansão e fracasso das políticas sociais nos Estados Unidos (EUA)¹. Neste momento histórico, a função avaliativa da política teve um caráter formativo, e Cavalcanti (2007, p. 78) explica:

A avaliação formativa tem como função principal, como o próprio nome indica, dar forma, constituir, compor. O processo de 'formação' deve ocorrer durante a implementação do programa. Essa avaliação tem como objetivo acompanhar e fornecer informações acerca da maneira pela qual se desenvolve a implementação para aprimorar o funcionamento do programa (processo de gestão). A

1 Os EUA têm sido a principal escola de estudos sobre a avaliação de políticas públicas. Essa tradição foi reforçada com a avaliação dos grandes e polêmicos programas de combate à pobreza (War on Poverty e Great Society), desenvolvidos nos EUA nas décadas de 60 e 70 (FARIA, 2005).

avaliação formativa, portanto, refere-se aos procedimentos empregados para implementar o programa e está relacionada com a decisão de modificar ou revisar (aprimorar o que está sendo implementado).

Desse modo, a avaliação estava destinada a realizar o julgamento de um ciclo de ações públicas que se encerrava no tempo.

O objetivo da avaliação se configurava em exaltar os resultados da política; aprimorar a política; prestar contas à sociedade ou mesmo definir novas intervenções do governo nas áreas avaliadas. Metodologicamente, nesse período de forte institucionalização, a avaliação foi pensada em termos quantitativos, sendo realizada a partir de um desenho *top-down* e encarada como uma ferramenta de planejamento voltada para os formuladores e para os gerentes da política. Seu uso tinha caráter instrumental, isto é, os resultados da avaliação conformavam um conjunto de conhecimentos sobre a política, que deveriam ser utilizados racionalmente pelos tomadores de decisão para a melhoria e legitimação dos programas, projetos etc.. Concretamente, foi o modo encontrado pelos governos para justificar os gastos com as políticas sociais e também controlar sua efetividade.

A partir dos meados da década de 80, a avaliação ocupou um novo lugar no ciclo da política, tanto no que diz respeito a sua função quanto a seus métodos, objetivos e usos. As razões para a mudança na avaliação

das políticas públicas estão eminentemente ligadas às mudanças do papel do Estado nas democracias ocidentais:

A mudança de paradigma do Estado do Bem-Estar, para o neoliberalismo, engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utilizava para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 28)

Nessa perspectiva, a função da avaliação deixou de ser formativa e circunscrita à geração de conhecimento para o aprimoramento das políticas e passou a ter centralidade na realocação de recursos públicos e de legitimação da transferência de responsabilidades entre o Estado e a iniciativa privada (FARIA, 2005). A

sua função neste segundo momento foi definida, pelos autores do campo, como somativa, isto é, “tem como objetivo julgar o mérito do programa e comprovar os seus resultados finais. Sua finalidade é a de promover informações para a decisão de continuar ou acabar com o programa em curso [...] O resultado dessa avaliação se converte no principal indicador da eficácia do programa” (CAVALCANTI, 2007, p. 79). A função da avaliação passou a ter um caráter mais gerencial do que informativo.

Todavia, à medida que o processo avaliativo passou a ter uma função importante na administração pública, o conceito de avaliação foi agregando dimensões e foi sendo aperfeiçoado. O acúmulo de experiências e de pesquisas realizadas sobre o problema da avaliação de políticas, aliado a seu caráter multidisciplinar e multidimensional, ocasionou uma nova e promissora safra de abordagens metodológicas e conceituais no campo da avaliação (CAVALCANTI, 2007). Essa nova fase de interesse tem contribuído para o redirecionamento da avaliação ao seu propósito principal: “melhorar a qualidade das decisões e garantir a consecução dos objetivos definidos pelas políticas” (FARIA, 2005, p. 102).

O Enfoque de Análise de Políticas (EAP) inova ao tratar o momento da avaliação como associado aos momentos da formulação e da implementação, ao invés de considerá-la um processo autocontido e terminal como outros enfoques defendem². A avaliação assume,

2 Para uma discussão aprofundada sobre essa questão, ver Cavalcanti (2007).

então, uma dimensão permanente e integrada a todo o ciclo da política e pode ser realizada tanto *ex-ante* (antes de a política ser colocada em prática) quanto de modo concomitante (ocorre durante o processo de implementação).

Além disso, o EAP considera como primordiais, para a efetividade do processo avaliativo, elementos tais como: a natureza da política, o contexto, as organizações, a perspectiva dos atores envolvidos etc.. Essa visão mais pluralista apontou, em termos metodológicos, para avaliações mais qualitativas e desenhadas de “baixo para cima” em contraponto à predominância da rigidez dos estudos quantitativos e estruturados de “cima para baixo” (FARIA, 2005; CAVALCANTI, 2012).

Com isso, o uso da avaliação passou a ter um cunho mais conceitual e político e menos instrumental, ou seja, a avaliação deixou de estar associada simplesmente à verificação do cumprimento de metas e objetivos da política ou dos seus impactos diretos e passou a ter um valor próprio e essencial para a elaboração das políticas públicas: primeiro, porque gera conhecimento seguro sobre o desempenho da política; depois, porque origina aprendizagem sobre os processos de formulação, implementação e adaptação de políticas, além de esclarecer sobre o papel dos atores e de seus interesses subjacentes e, finalmente, porque fornece informações que portam soluções para futuras ações governamentais. Além disso, a comunicação pública da avaliação de uma política suscita discussões, críticas

e julgamentos da sociedade sobre o que os governos decidem fazer e o que de fato eles fazem.

Neste artigo, são apresentados os resultados de uma avaliação formativa, focada no processo de implementação da política de pesquisa da Rede Federal. A avaliação realizada pode ser classificada, em relação ao momento em que foi feita, como “concomitante”. O agente avaliador se enquadra como ator externo-interno, pois, ao mesmo tempo em que não possui responsabilidade direta sobre a política, é copartícipe³ da implementação da política de pesquisa nos níveis mais basais da implementação. A avaliação realizada aqui é de natureza, como foi dito, qualitativa, mas com uso de importantes dados quantitativos, o que a classifica como mista neste aspecto.

Em consequência, a avaliação aqui debatida vai de encontro ao senso comum da política de pesquisa implementada na Rede Federal, ao apontar para a necessidade de um alinhamento entre a missão institucional e a trajetória da pesquisa. Tendo essa realidade em vista e também reconhecendo o, ainda restrito, debate sobre o papel da pesquisa na Rede Federal e na sociedade, pondera-se que o uso dessa avaliação seria mais bem-sucedido como um instrumento conceitual de persuasão e de esclarecimento. Ou seja, é possível, com os resultados aqui apresentados, acumular descobertas e conhecimentos contextualizados sobre a

3 Enquanto membro da comunidade de pesquisa da Rede Federal.

natureza, sobre o modo de operação e sobre os impactos da trajetória de pesquisa hoje assumida, ao mesmo tempo em que se incumbe da tarefa de dar visibilidade a outras possíveis trajetórias de pesquisa para a Rede Federal.

Essas explicações são válidas porque esclarece o ponto de vista político-ideológico assumido para a realização da avaliação. Todos os critérios avaliativos foram construídos na intenção de verificar se a política de pesquisa assumida pela Rede Federal está de acordo com a sua missão institucional. Com isso, foi inevitável questionar, em vários níveis, se a política ora implementada é, de fato, preferível a qualquer outra política possível, e, complementando ainda essa questão, foi possível indagar se a Rede Federal, mantendo a trajetória inovacionista como a sua principal política de pesquisa, está, em termos da institucionalização da pesquisa, cumprindo sua função social e desenvolvendo todas as suas potencialidades.

A Estrutura da Gestão de Pesquisa

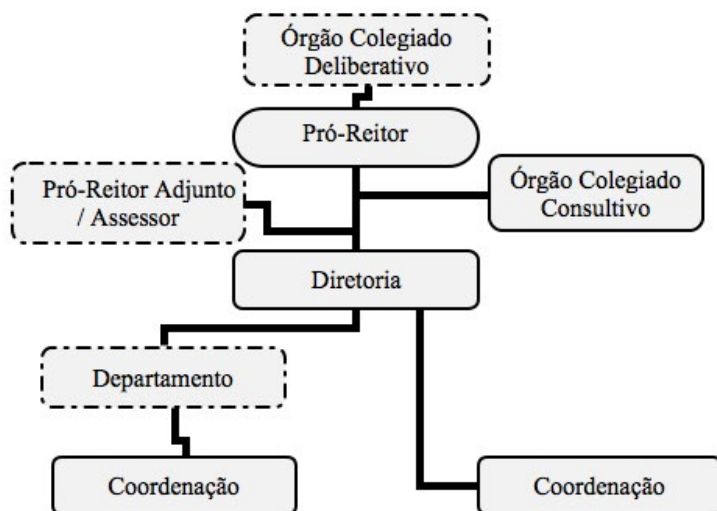
Nesta seção, é apresentada uma avaliação sobre o perfil político-administrativo das Pró-Reitorias, e os resultados da pesquisa empírica foram fundamentais para traçar este perfil. Em relação especificamente às Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos Institutos Federais (IF), pode ser dito que são organismos recentes, criados a partir de 2009 quando da criação

da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Antes disso, a gestão da pesquisa era realizada por diretorias e coordenações e, somente a partir de 2009, quase todos os IF passaram a contar com uma Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. As exceções são: 1 – o IF do Paraná e o IF do Sergipe que concentram em uma única Pró-Reitoria as atividades de extensão, pesquisa e inovação; 2 – dois CEFET não possuem Pró-Reitorias e, sim, Diretorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. No geral, as Pró-Reitorias possuem uma estrutura organizacional que pode ser vista no diagrama da Figura 1 apresentada na página seguinte. Das 37 instituições pesquisadas, 21 obedecem a uma estrutura formada pela Pró-Reitoria, diretorias (departamentos) e coordenações (departamentos).

Também ocorrem variações entrelaçadas do tipo: (i) um Instituto Federal e a Universidade Tecnológica possuem a figura do Pró-Reitor adjunto que se posicionaria logo abaixo ao Pró-Reitor; (ii) seis IF possuem a figura do assessor que ocuparia a mesma posição do Pró-Reitor Adjunto na estrutura; (iii) sete IF não possuem Diretorias, mas apenas coordenações; (iv) quatro IF possuem Departamentos e coordenações sem Diretorias; (v) quatro IF só possuem diretorias sem coordenações e, (vi) os CEFET não possuem Pró-Reitoria, apenas Diretoria e coordenações. Em relação à quantidade de diretorias e coordenações há uma homogeneização em torno de estruturas enxutas com

apenas uma diretoria e duas coordenações por Pró-Reitoria.

Figura 1 – Diagrama do Organograma-padrão das Pró-Reitorias dos Institutos Federais⁴.



Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo (ano base 2012).

Ao analisar de modo mais qualitativo o perfil das Pró-Reitorias na sua estrutura institucional, encontram-se elementos importantes sobre a concepção de pesquisa que norteia a formulação e a implementação desta

4 O organograma composto por caixas com linhas cheias é o mais comum na estrutura das Pró-Reitorias. As caixas tracejadas apresentam uma estrutura menos frequente, mas que existe em alguns Institutos Federais.

no interior das Instituições da Rede Federal. Uma apreciação mais profunda sobre os organismos que compõem as Pró-Reitorias (diretorias, departamentos e coordenações) expõe o forte viés assumido por essas instituições no apoio e fomento às ações de Inovação Tecnológica (IT). Até 2015, apenas três IF, dos 34 pesquisados, não possuíam, em suas Pró-Reitorias, alguma estrutura institucional de apoio e fomento à IT. Em contrapartida, dez institutos não possuíam estruturas para apoiar a pós-graduação e seis⁵ não possuíam nenhuma estrutura especial para apoio à pesquisa. Essas considerações são feitas tomando como referência apenas os três eixos abrigados no nome das Pró-Reitorias: Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Outro elemento igualmente importante é que nenhuma das 37 Pró-Reitorias pesquisadas possui uma estrutura institucional (departamento, coordenação, núcleo etc.) para o desenvolvimento de atividades de pesquisa voltadas para a inclusão social, desenvolvimento social ou mesmo para o desenvolvimento local, como prescreve a missão. É revelador que as Pró-Reitorias de Pesquisa da Rede Federal apoiem tão fortemente a IT. É, sem dúvida, um movimento associado à racionalidade assumida, a partir da década de 90, pela Política Científica e Tecnológica (PCT) brasileira:

5 Não foram contados os que não possuem estruturas de Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

Assim, é possível afirmar que a década de 1990 representa um importante período de transição para a política científica e tecnológica brasileira que, gradualmente, passa a perder seu caráter mais amplo e a efetivamente se converter em “política de inovação”, entendida como um conjunto de ações orientadas para o aumento da intensidade e da eficiência das atividades inovativas, que compreendem, por sua vez, a criação, adaptação e adoção de produtos, serviços ou processos novos ou aprimorados, de acordo com a definição apresentada por Huang *et al.* (2004). (DIAS, 2009, p. 89)

É também emblemática a rapidez com que essa racionalidade inovacionista foi capturada pela Rede Federal., considerando que a IT surgiu para essas instituições, basicamente, com a criação dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) referidos na Lei de Inovação (Lei 10.973/2004). Mas não é difícil explicar o volume de Núcleos de Inovação implantados na Rede Federal. A origem está no Ofício 1.556 de setembro de 2009, expedido pelo Gabinete da SETEC/MEC. Esse ofício teve a incumbência de convocar todas as Instituições da Rede Federal a submeterem planos de trabalho para implantação ou consolidação dos Núcleos de Inovação

Tecnológica. O ofício considera o disposto na Lei de criação dos IF para justificar o apoio à criação dos NIT:

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação SETEC/MEC, considerando o inciso VIII, do artigo 6º, da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, e a fim de fortalecer o potencial de geração de tecnologias da Rede, apoiará ações para implantação ou consolidação de Núcleos de Inovação Tecnológica nas instituições que compõem esta Rede. (BRASIL, 2009, p.1).

Através dos recursos disponibilizados a partir do Ofício 1.556/2009, trinta e três instituições da Rede Federal implantaram seus NIT⁶ entre 2009 e 2010. Os recursos foram da ordem de R\$ 75.000,00 para cada instituição, que poderia constituir apenas um Núcleo por IF. Esses Núcleos ficaram majoritariamente ligados às Pró-Reitorias de Pesquisa. No total, a SETEC descentralizou R\$ 1.548.538,66 para induzir processos inovativos nos IF. Medidas como a fomentada por esse ofício induziram e reforçaram o perfil político-

6 Informação constante no crédito para implantação dos NIT do Relatório de Gestão de 2010 da SETEC.

administrativo das Pró-Reitorias recém-formadas, que, por sua vez, vêm consolidando um padrão cognitivo inovacionista plenamente legitimado pela PCT brasileira, mas afastado do papel social estabelecido para a Rede Federal, tanto pelo marco legal quanto pelo discurso oficial. Analisando a Lei de criação da Rede Federal nos seus artigos 6º e 7º (citado pela SETEC como justificativa para o fomento aos NIT), nos incisos que tratam da pesquisa (BRASIL, 2008), algumas inquietações manifestam-se:

Artigo 6º

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Artigo 7º

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

É pertinente analisar os comentários feitos sobre esses incisos pelos gestores da SETEC à época:

Os incisos de VII a IX devem ser interpretados conjuntamente. Eles nos indicam um modelo institucional visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental. É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo. No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento pró-ativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos. [...]. Na maior parte de suas finalidades, observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação

transformadora com a sociedade.
(SILVA *et al.*, 2009, p.40).⁷

Na Lei 11.892 (BRASIL, 2008), a palavra “inovação” surge uma única vez ao tratar dos objetivos na oferta de cursos de pós-graduação (artigo 7º, inciso VI, alínea e⁸). O termo “transferência tecnológica” surge relacionado com tecnologias sociais (artigo 6, inciso IX), apesar disso, as reflexões dos autores, acima citados, referem-se ao modelo institucional dos IF como sendo “visceralmente ligados às questões da inovação tecnológica e da transferência tecnológica”, afirmação que, do ponto de vista deste trabalho, é contraditória tanto pela política proposta pelo governo para o modelo institucional dos IF, quanto pelas características pontuadas pelos autores no mesmo parágrafo citado acima.

As inquietações que surgem com as ações da SETEC e o perfil das Pró-Reitorias de Pesquisa estão relacionadas com a clara tomada de decisão do poder central e local da Rede Federal a favor do inovacionismo. Um exemplo é a presença, até 2016, de 33 NIT e mais 18 estruturas institucionais para a IT nas Pró-Reitorias, e a

7 Assinam esse livro Caetana Juracy Rezende Silva, Alexandre Martins Vidor, Eliezer Moreira Pacheco e Luiz Augusto Caldas Pereira, todos ocupantes de cargos na Secretaria de Educação Profissional (SETEC) à época, sendo Eliezer Moreira Pacheco, o Secretário da Pasta.

8 “[...] cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica”.

inexistência, por sua vez, de organismos que promovam sinergias entre as atividades de pesquisa e a superação da pobreza; entre a pesquisa e a inclusão dos segmentos menos favorecidos social, econômica e culturalmente nos locais de atuação dos IF.

Constituir estruturas de apoio à pesquisa ligadas ao desenvolvimento social não seria algo desconectado da pauta institucional e, muito menos, uma originalidade da Rede Federal, visto que estruturas com a função de desenvolver C&T para o Desenvolvimento Social (DS) existem no próprio MCT, que criou, em 2003, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS) e também na FINEP. Aqui, o entendimento é o de que apenas a criação de estruturas administrativas com esse propósito não seria suficiente para “inclinar” a Rede Federal para o desenvolvimento de atividades de pesquisa vinculadas, mais fortemente, ao DS, até porque poderia ocorrer a adoção de ações sem efetividade, com recursos insuficientes e com cunho apenas simbólico. Mas a defesa feita é de que, mesmo convivendo com as dificuldades inerentes às políticas contra-hegemônicas, criar essas estruturas seria um olhar sobre e um passo em direção à criação e à institucionalização de trajetórias de pesquisa em acordo com a missão da Rede Federal.

Fica evidente que os NIT se ocupam da Inovação Tecnológica Empresarial. Logo, a ação da SETEC de financiar os NIT foi uma opção pelo inovacionismo nos IF. Sempre é possível afirmar que, formalmente, essa opção não exclui outras possíveis, mas é indiscutível que, no mínimo, afasta a Rede Federal da política

pública a que ela se destina e limita as condições de desenvolvimento de trajetórias alternativas.

Esse argumento é fortalecido pela evidência de que não foi observado, desde 2008, nenhum financiamento, ação ou programa da SETEC visando fortalecer as relações entre as atividades de pesquisa e o DS. Apenas para exemplificar: as Tecnologias Sociais (TS) citadas no artigo 6º da Lei 11.892 e as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP)⁹, como um elemento extensionista, seriam nichos importantes para ações centrais de fomento a atividades de pesquisa voltadas para a inclusão social, mas nada, no limite temporal dessa pesquisa, no âmbito da SETEC ou em parceria com outros órgãos governamentais, foi encontrado.

As imbricações encontradas a partir da análise do perfil das Pró-Reitorias denotam algumas causas e consequências da adesão, por parte da Rede Federal, ao modelo político-cognitivo presente na PCT brasileira. A análise reconhece uma trajetória para a política de pesquisa que desfavorece a ação da Rede Federal na concretização de sua missão institucional. No sentido de reforçar essa tese, na próxima etapa, é apresentado o ambiente que vem se constituindo para a pesquisa na Rede Federal através da análise de indicadores relacionados ao Financiamento da Pesquisa. O intuito é acrescentar elementos e ampliar o debate sobre a

9 As ITCP de todo o Brasil são fomentadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) através da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), com o Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (PRONINC).

trajetória científico-tecnológica que está sendo adotada pela Rede Federal.

O Financiamento da Pesquisa

Esta seção analisa o fluxo de recursos utilizados para a pesquisa na Rede Federal na esfera externa, através de sua participação nos Fundos Setoriais, e na interna, observando as ações centrais de aporte de recursos para as atividades de pesquisa, com objetivo de apresentar um quadro sobre as fontes, as formas e as características do financiamento para pesquisa na Rede Federal.

Financiamento Externo

Os Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, conhecidos também como Fundos Setoriais (FS), de acordo com o MCT (BRASIL, 2012a), foram criados para garantir investimentos sólidos e permanentes na pesquisa científica e tecnológica do Brasil. Os FS foram aprovados pelo Congresso Nacional a partir de 1999, como instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no País¹⁰. É importante ressaltar, que no cenário atual, 2018, o financiamento para a C&T sofre contínuas

10 Foram criados 16 fundos setoriais através de instrumentos legais.

reduções que têm sido objeto de denúncia da comunidade científica brasileira.

Como os FS são instrumentos primordiais de financiamento da pesquisa brasileira, a participação e a obtenção de recursos a partir deles são consideradas, neste trabalho, como um indicador relevante de financiamento externo da pesquisa na Rede Federal. A título de caracterização, o estudo toma, como categorias de análise, a construção de uma série histórica da participação da Rede Federal nos Fundos Setoriais, a intensidade de participação por Fundos Setoriais e o volume de recursos destinados através dos FS aos projetos de pesquisa da Rede Federal.

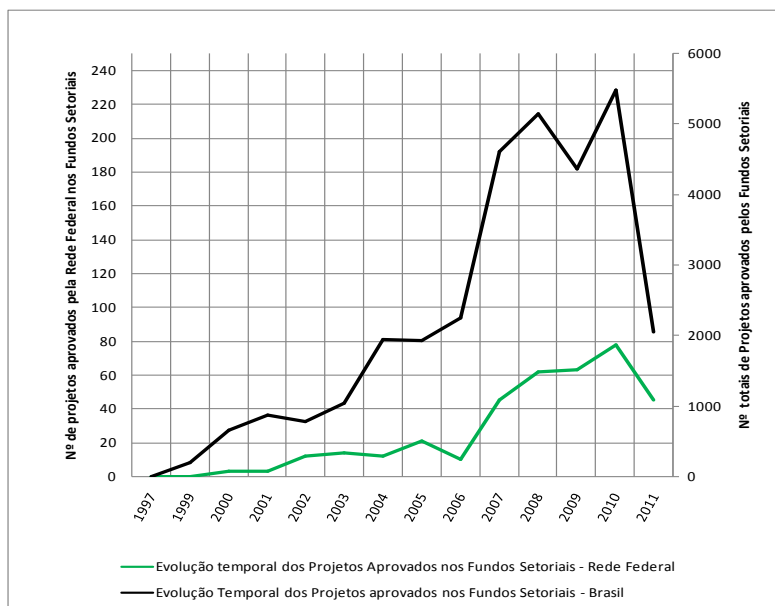
A participação no fundo ocorre através dos Grupos de Pesquisa que funcionam nas universidades públicas ou privadas do País, sem fins lucrativos, e institutos ou centros públicos e privados de pesquisas, também sem fins lucrativos, tratados pelos FS como Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT). As instituições podem participar individualmente ou associadas a empresas públicas ou privadas que possam tomar parte, técnica e financeiramente, dos projetos apoiados pelos FS. A associação com empresas ou grupo de empresas é preferencial nos processos de avaliação (BRASIL, 2012a).

Por conseguinte, qualquer instituição da Rede Federal, levando em conta os critérios apresentados acima, poderiam submeter propostas para qualquer um dos 16 Fundos Setoriais. As instituições podem ocupar diferentes lugares na submissão dos projetos, a depender do papel desempenhado por elas na condução destes. Dessa forma, as instituições podem ser dos seguintes tipos: proponente; executora (principal e parceira); de destino; interveniente ou cofinanciadora.

Para efeito do estudo aqui realizado, a evolução temporal da participação das instituições da Rede Federal nos FS foi construída considerando os projetos de que estas participam como instituições executoras ou de destino. Essa escolha não apresentou nenhum prejuízo para a análise, já que a quantidade de projetos nos quais as instituições da Rede participaram como parceiras é irrelevante¹¹. Esse resultado confirmou uma hipótese da pesquisa: a pequena capacidade de articulação dos Grupos de Pesquisa da Rede Federal, tanto internamente com instituições da própria Rede Federal, quanto externamente com outras ICT. A seguir, é mostrada, no gráfico da Figura 2, a evolução temporal da participação da Rede Federal nos Fundos Setoriais.

11 Foram encontrados apenas três projetos onde as instituições da Rede Federal participavam como parceiras. Mesmo nesse caso, a qualidade da parceria não foi registrada no objetivo do projeto.

Figura 2 – Gráfico da Evolução Histórica da Participação da Rede Federal nos Fundos Setoriais (em projetos).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MCT (ano base 2012).¹²

A apresentação dessa evolução temporal tem a vantagem de permitir a visualização, de modo sintético, da real capacidade da Rede Federal em conquistar financiamento, ao longo das décadas estudadas, nos FS. Esse período foi emblemático para a pesquisa na Rede Federal, porque foi nele que ocorreu a ampliação da capacidade instalada; o incremento da comunidade

¹² A base (base dezembro/2012): engloba 32.028 projetos, sendo 23.968 projetos do CNPq (1997 a 2012) e 8.060 projetos da FINEP (1999 a 2012).

de pesquisa; a melhoria da infraestrutura por meio de recursos dos próprios FS e algumas políticas estruturantes como a criação do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos Institutos Federais (FORPOG) e das Pró-Reitorias de Pesquisa. Além disso, esse período registrou principalmente as ações articuladas da comunidade de pesquisa em busca de capital científico e consequente ocupação de espaços institucionais. A comunidade de pesquisa buscou um lugar de referência e diferenciação no interior das instituições da Rede Federal.

A conquista do capital científico, nesse sentido, ocorre na medida em que a comunidade de pesquisa se alinha ao padrão nacional e melhora seus indicadores de C&T, tais como: consolidação dos Grupos de Pesquisa, criação de Programas de Pós-Graduação, incremento na qualificação técnico-docente, publicação em periódicos indexados, depósito de patentes etc.. A legitimação advém, por sua vez, primordialmente, da captação de recursos, uma das recompensas científicas mais valorizadas dentro das instituições de pesquisa e que aloca grande prestígio e autoridade aos pesquisadores (HAGSTROM, 1975). Entretanto, o desempenho da comunidade de pesquisa da Rede Federal, de acordo com as análises realizadas, tem sido pouco denso em relação a esse indicador.

Particularmente, a capacidade de atração de recursos por pesquisadores da Rede Federal em âmbito externo revela-se muito baixa, em comparação às outras ICT. Somando-se todos os projetos aprovados

por pesquisadores da Rede Federal desde o início dos FS até 2011¹³, estes representam apenas 1,2% (367 projetos) do volume total de projetos (31.321 projetos). Apenas para ilustrar, dos 21.539 docentes (entre estes, 2.110 doutores e 7.498 mestres) que atuaram na Rede Federal em 2011 (TRINDADE, 2011), apenas 45 (0,21%) conseguiram algum tipo de financiamento através dos FS. Vale dizer, porém, que a pequena parcela da comunidade de pesquisa que consegue integrar a seleta esfera dos captadores de recursos torna-se bem-conceituada, científica e politicamente, nas suas instituições e, caso o “efeito Mateus”¹⁴ não seja contrariado dentro das instituições da Rede Federal, é esse estrato da comunidade de pesquisa que

13 O último relatório de gestão disponível no site da FINEP é o de 2015, neste documento apenas seis instituições da Rede Federal conseguiram financiamento não reembolsáveis: IFRN, IFES, IFGO, IFSC, UTFPR e CEFET-MG.

14 A ideia de que a ciência é um sistema social estratificado, em que os cientistas se distinguem em função do maior ou menor reconhecimento alcançado foi apresentado pelo americano Merton, sociólogo da Ciência, que discutiu o importante elemento do “efeito das vantagens acumulativas” ou simplesmente “efeito Mateus”. Este é descrito por Merton como sendo “a acumulação do reconhecimento relativo às contribuições científicas particulares dos cientistas de reputação considerável, e a negação desse reconhecimento aos que ainda não se distinguiram”. Merton apresenta estudos de casos desses processos. No geral, a comunidade científica tende a favorecer pesquisadores já consolidados nas suas carreiras e em situação prestigiosa em relação aos seus pares. As vantagens competitivas e o lugar que ocupam no sistema de estratificação social interno da ciência tornam-se mais relevantes na distribuição das recompensas científicas do que o desempenho e a competência dos pesquisadores. Para aprofundar no estudo do efeito Mateus, ver “A distribuição do campo científico: a diversidade interna e a permeabilidade externa no campo científico” de Avila (1997).

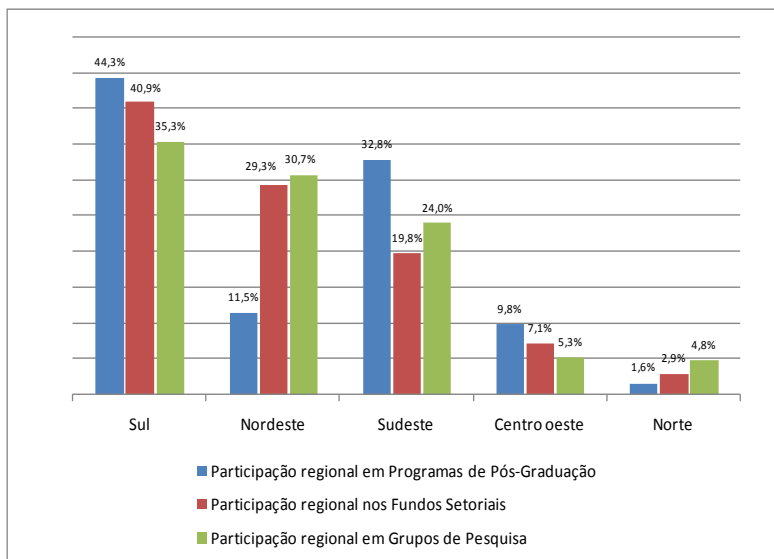
mais se beneficia das oportunidades internas para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma coisa levando a outra, são as instituições desse grupo de pesquisadores que possuem melhores níveis de publicações, maior envolvimento com a criação de Programas de Pós-Graduação, maior número de Grupos de Pesquisa, ou seja, melhor aparato para o desenvolvimento das atividades de pesquisa de acordo com o padrão dominante. As recompensas científicas, então, se acumulam e se distribuem desigualmente dentro das instituições da Rede Federal e, dentro destas, se disseminam, mantendo acentuadas as desigualdades entre pares e reforçando o ciclo de assimetrias. O gráfico da Figura 3, na página seguinte, dá uma ideia das diferenças regionais entre alguns indicadores de pesquisa.

A participação das instituições da Rede Federal nos Fundos Setoriais também guarda assimetrias importantes, e a Universidade Tecnológica mantém-se como a mais bem posicionada também nesse indicador: dos 378 projetos aprovados¹⁵, a UT é responsável por 128. É de longe, considerando os indicadores analisados, a instituição da Rede Federal mais intensa no desenvolvimento das atividades de pesquisa, de tal maneira que compará-la às outras instituições deixa algumas vezes de fazer sentido. A Universidade Tecnológica é seguida de longe pelo CEFET de Minas Gerais.

15 Número de projetos referentes a 2012, mas o quadro não apresenta significativas alterações no contexto atual.

Figura 3 – Gráfico da Participação Regional da Rede Federal nos Fundos Setoriais, nos Programas de Pós-Graduação e nos Grupos de Pesquisa.



Fonte: Elaboração própria com base em informações do GeoCAPES; MCT; e DGP-CNPQ.

Encerrando a discussão sobre o financiamento externo da pesquisa na Rede Federal, foi realizada uma avaliação da performance individual das instituições em relação aos recursos, podendo o resultado ser encontrado na Tabela 1, apesar de ser um retrato datado e os números possivelmente já estarem superados, as séries temporais realizadas mostram uma tendência que no cômputo geral não apresentam mudanças expressivas.

Tabela 1 – Recursos captados através dos Fundos Setoriais por instituições da Rede Federal no período 2000-2012

Nº	Instituição	Valor Contratado	Valor Desembolsado
1	UTFPR	14.050.003,17	9.143.269,82
2	IFES	8.370.636,22	3.161.164,16
3	IFRN	6.444.660,49	3.481.337,68
4	IFMA	5.396.618,74	3.099.816,33
5	IFCE	5.385.441,43	1.927.222,19
6	CEFETMG	3.459.389,24	2.098.081,32
7	IFBA	3.402.403,86	2.299.483,05
8	CEFETRJ	1.996.578,67	1.222.987,71
9	IFGOIANO	1.925.202,35	703.970,98
10	IFSERTÃO	1.725.786,89	1.175.269,29
11	IFPE	1.689.699,00	157.747,50
12	IFSUDESTE MG	1.179.100,70	506.745,32
13	IFAM	1.090.176,56	539.918,53
14	IFPB	873.664,37	455.040,56
15	IFSULRS	712.075,73	483.244,99
16	IFMT	566.919,39	158.453,80
17	IFF	426.558,44	351.539,14
18	IFSC	320.866,87	136.103,28
19	IFPA	309.144,68	215.128,56
20	IFCATARINENSE	274.064,05	195.286,68
21	IFRJ	224.970,54	145.396,21
22	IFSMG	186.742,00	83.771,00
23	IFAC	137.503,70	42.626,15
24	IFNMG	131.985,33	32.197,90
25	IFRS	127.358,82	87.258,11
26	IFBAIANO	123.476,33	88.545,25
27	IFARROUPILHA	102.549,95	99.975,15
28	IFGO	75.870,00	38.470,00
29	IFPR	50.586,99	16.730,97
30	IFPI	49.376,30	16.000,48
31	IFTM	40.000,00	40.000,00
32	IFMG	35.426,87	30.245,73
33	IFAL	31.100,00	9.600,00
34	IFSP	22.000,00	7.200,00
35	IFMS	11.225,25	3.612,50
36	IFTO	10.450,00	3.420,000
37	IFB	8.710,00	3.910,00
38	IFAP	0	0
39	IFRO	0	0
40	IFRR	0	0
41	IFSE	0	0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do MCT (ano base 2012).

Depreende-se que 10, entre as 41 instituições da Rede Federal analisadas, captaram 87,76% dos recursos liberados pelos FS. Os dez últimos Institutos Federais do *ranking* apresentado captaram juntos menos de R\$ 100.000,00 no período, além do que 4 deles não conseguiram captar nenhum recurso através dos FS (3 instituições do Norte e uma do Nordeste do País).

As 10 instituições que mais disputaram recursos nos Fundos Setoriais são também as que possuem os melhores indicadores, tanto em oferta de Programa de Pós-Graduação quanto nos números de Grupos de Pesquisa. Pode-se considerar esse resultado como uma verificação, em um ambiente micro (a Rede Federal), da reprodução do funcionamento assimétrico do desenvolvimento da pesquisa brasileira.

Financiamento Interno de Pesquisa da Rede Federal

O financiamento interno da pesquisa na Rede Federal, por sua vez, perpassa o orçamento de cada instituição. Cada instituição pode alocar recursos de sua matriz orçamentária, que engloba, além dos recursos advindos da União, as arrecadações de receitas próprias, para investir na institucionalização, expansão e funcionamento de suas atividades de pesquisa. A matriz orçamentária representa a quantidade de recursos que será efetivamente utilizada para a manutenção e o funcionamento de todas as ações daquele ano, e, apesar de os IF possuírem autonomia nos procedimentos

orçamentários e financeiros, a construção das suas matrizes orçamentárias anuais é normatizada pelo Decreto nº 7.313 (BRASIL, 2010).

Esse Decreto é um elemento-chave na implementação da política dos IF, e, por isso mesmo, é muito relevante apresentar os critérios que dizem respeito às atividades de pesquisa, que devem ser utilizados como parâmetros para a distribuição, pela União, dos recursos orçamentários para os IF, sendo eles:

VI – a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional e internacionalmente;

VII – a existência de núcleos de inovação tecnológica;

VIII – o número de registro e comercialização de patentes;

XI – a existência de programas de mestrado e doutorados, especialmente os profissionais, e seus respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Observa-se a nítida tendência para o fortalecimento da trajetória inovacionista e para a manutenção de um ambiente de pesquisa integrado à Pós-Graduação nos moldes impostos pela CAPES. Em síntese, o fortalecimento dos critérios descritos acima condiciona a

quantidade de recursos que serão destinados para cada Instituto Federal. A conclusão a que se chega é simples: os recursos internos (arrecadação própria) destinados para as atividades de pesquisa foram priorizados para o fomento dos indicadores presentes nos critérios do Decreto nº 7.313, que, por sua vez, aumentou o volume dos recursos orçamentários de acordo com o desempenho desses indicadores. É um ciclo baseado na retroalimentação.

Mas não deveria ser assim. Os recursos próprios deveriam ser utilizados como fonte de financiamento de pesquisas experimentais integradas ao desenvolvimento local e ao fomento de trajetórias de pesquisa próprias ligadas à identidade de cada instituição. Pelos resultados da pesquisa empreendida aqui, são poucas e pontuais as experiências nesse sentido.

Tecnicamente, os recursos próprios foram distribuídos através de editais que financiaram desde bolsas de iniciação científica para estudantes até incubação de empresas de base tecnológica. No estudo de campo, foi possível verificar que as Pró-Reitorias de Pesquisa lançam com recursos próprios pelo menos dois editais, em média, por ano de apoio à pesquisa institucional: 27 Pró-Reitores (77,14%) concordaram com essa afirmação e apenas 8 deles (22,86%) discordaram.

Foi possível constatar, a partir de uma coleta de informações nas páginas eletrônicas das instituições, que a natureza desses editais é muito semelhante nas várias instituições. Em maior número, estão os apoios à publicação de resultados de pesquisa em revistas,

livros e eventos; em seguida, aparecem os editais do tipo universal que apoiam todos os tipos de projeto de pesquisa e cujos recursos são descentralizados para aquisição de passagens, diárias, bens de custeio e capital; em terceiro lugar, surgem os editais de produtividade que disponibilizam bolsas para os pesquisadores; editais de apoio a projetos em áreas específicas surgem em menor número, sendo a inovação a área prioritária desses editais; os Grupos de Pesquisa também se beneficiam, mas, em menor escala, dos financiamentos internos distribuídos via editais.

Alguns editais internos de pesquisa são característicos de algumas instituições e têm como objetos, por exemplo: a) qualificação de servidores através de distribuição de bolsas; b) compra de equipamentos para laboratórios; c) desenvolvimento de infraestrutura para a pesquisa, d) fortalecimento das atividades de pesquisas nos *campi*; e) desenvolvimento de projetos didáticos pedagógicos; f) incubação de empresas de base tecnológicas e, também, g) geração de patentes. Esses tipos de editais, como dito antes, são pontuais e em número reduzido. Mas são experiências que poderiam ser ampliadas e disseminadas no âmbito da Rede Federal, levando em conta particularmente a identidade e missão das instituições.

O financiamento interno das atividades de pesquisa na Rede Federal reflete a preocupação com a produtividade da sua comunidade e com o fortalecimento da pesquisa interna. A materialização da missão institucional não está aparente nos objetivos dos financiamentos, e o

que surge da análise é um mimetismo com a lógica do financiamento externo que, como foi visto, realça as assimetrias ao invés de contorná-las.

Outra conclusão que surge da análise do padrão do financiamento interno é a centralidade da comunidade de pesquisa na distribuição dos recursos. Os editais são, na sua estrita maioria, voltados para o fortalecimento dessa comunidade (produtividade, infraestrutura, qualificação, grupos de pesquisa). No plano cognitivo, estampa-se o caráter ofertista do financiamento, isto é, a concepção de que, apoiando os pesquisadores com recursos, condições de trabalho e infraestrutura, os resultados alcançados por eles serão, linearmente, aproveitados em favor do desenvolvimento social, Dagnino e Dias (2006, p. 61) relacionam o modelo ofertista com o poder decisório da comunidade de pesquisa:

O vigor da concepção ofertista em ciência e tecnologia da América Latina decorre, de acordo com Thomas e Dagnino (1998), da centralidade da comunidade de pesquisa no processo decisório associado à Política Científica e Tecnológica (PCT). A força da visão instrumentalista que entende o avanço científico e tecnológico como motores do progresso, acaba por reforçar a concepção ofertista linear.

De acordo com essa visão, não há espaço para as demandas e sinais de referências de outros atores, tais como os dos movimentos sociais e até mesmo das empresas, pois a demanda não é o foco da política desenvolvida¹⁶.

Considerações Finais

Ao encerrar esta exposição, é correto considerar que, ao se avaliar de modo mais vertical a natureza dos projetos desenvolvidos pela Rede Federal, seja com financiamento interno ou externo, encontrar-se-á uma quantidade expressiva de investigações cujos objetivos localizam-se na perspectiva do desenvolvimento social dos seus locais de origem e muitos podem, de fato, contribuir com esse objetivo. Não há desacordo em relação a isso. Não obstante, quando se chama a atenção para a trajetória inovacionista, que ora é trilhada com maior amparo institucional, deseja-se refletir, à luz da questão que norteia este estudo, sobre a desarticulação sofrida entre a implementação da política pública formulada para a Rede Federal e o que há de mais importante nela: os objetivos a serem cumpridos. No caso da Rede Federal, esses objetivos surgem indubitavelmente na sua missão, na sua identidade e em todo o arcabouço

16 O Modelo Institucional Ofertista Linear já foi debatido aqui, mas, para aprofundar o debate sobre a questão, recomenda-se “A relação Pesquisa-Produção: em busca de um enfoque alternativo” de Dagnino (2002).

teórico e legal que cerca a criação da Rede Federal e de seus Institutos.

Neste artigo, foi realizada uma avaliação sobre a implementação da política de pesquisa da Rede Federal, nos aspectos julgados pertinentes para apresentar as características do desenvolvimento atual da pesquisa e as consequentes trajetórias científico-tecnológicas que estão sendo adotadas pela Rede Federal. Algum conhecimento novo foi descoberto e sistematizado neste caminho, especialmente sobre a gestão e sobre o financiamento da pesquisa na Rede Federal, que podem ser particularizados para cada elemento da Rede Federal e levar a reflexões locais sobre desempenho, efetividade e eficácia no desenvolvimento da pesquisa. Essa seria uma boa utilização para os resultados aqui apresentados.

Destacam-se também as possibilidades que cercam o uso das categorias de análise, da metodologia empregada e da forma de analisar os dados encontrados. Todo o desenho da avaliação pode contribuir para o melhor entendimento sobre as bases nas quais está apoiada a política de pesquisa da Rede Federal. Entretanto, o mais relevante em estudos deste tipo é a possibilidade democrática e honesta de debater ideias e trajetórias diferentes para políticas públicas. Neste sentido, Faria (2005, p. 105) completa:

Também passou a ser mais amplamente reconhecido o fato de que, para serem efetivamente utilizadas, as descobertas da avaliação devem

competir com outras propostas e outras fontes de informação pela atenção dos tomadores de decisão e demais envolvidos, tudo isso se dando em contextos e instâncias decisórias que talvez possam ser mais bem caracterizados como pluralistas.

Cautelosamente, este artigo é finalizado lembrando que o analista, ao realizar uma avaliação, forçosamente tende a prescrever cursos de ação: ora pela manutenção das políticas, ora pela adoção de políticas alternativas. Esse posicionamento, segundo Greene (1997), não contamina o processo avaliativo, ao contrário, demonstra uma adesão dos analistas a valores, a interesses e a projetos individuais ou coletivos. Esta “não-neutralidade” é aceita como natural, desejável e impossível de não ocorrer. O que demanda atenção neste processo é a necessidade de explicitação, por parte do analista, da opção política adotada nos resultados da avaliação. No caso aqui especificado, como já foi dito em outros pontos deste trabalho, a opção política da análise realizada está em completo acordo com o cumprimento da missão institucional que prevê como função da Rede Federal, o desenvolvimento local com empoderamento dos grupos sociais historicamente excluídos do desenvolvimento nacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT. **Relatórios**. 2012a. Disponível em: <<http://sigcti.mctic.gov.br/fundos/rel/ctl/ctl.php?act=portal.index#vazio>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício 1.556**. Trata de apoio a implantação e consolidação de Núcleos de Inovação Tecnológica nas instituições da Rede Federal. Brasília: SETEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **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, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7313.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CAVALCANTI, P. A.. **Sistematizando e comparando os Enfoques de Avaliação e de Análise de Políticas Públicas**: uma contribuição para a área educacional. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. **Análise de Políticas Públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: EDUNEB, 2012.

DAGNINO, R.; DIAS, R.. Sessenta anos do Relatório Science: the Endless Frontier. In: JORNADAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (ESOCITE), 6., 2006, Bogotá. **Anales...** Bogotá, 2006. p.1-15.

DIAS, R. D. B.. **A trajetória da Política Científica e Tecnológica brasileira**: um olhar a partir da análise de Política. Campinas: Unicamp, 2009.

DIAS SOBRINHO, J.. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.. In: FREITAS, L. C. D.. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FARIA, C. A. P. D.. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, 2005.

GREENE, J. C.. Evaluation as advocacy. **Evaluation Practice**, v. 18, n. 1, 1997

HAGSTROM, W. O.. **The scientific community**. Illinois: Southern Illinois University Press, 1975.

SILVA, C. J. R.; VIDOR, A. M.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.. **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008, comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

TRINDADE, A,. **Ações e perspectivas para Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2011.

TUCKMAN, B. W.. **Manual de investigação em Educação**: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

O PAPEL DA EXTENSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRODUÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA: pensando o IFRJ

Maylta Brandão dos Anjos
Francisco José Montório Sobral

Ao falar de extensão em instituições de ensino, uma situação que vem à mente é o aspecto da responsabilidade humano-social que essa prática envolve no seu objetivo maior. Tendo em vista que essas instituições devam cumprir seu princípio basilar e mantenedor da tríade ensino, pesquisa e extensão, o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 é definido e faz jus ao sentido de igualdade como condição *sine qua non* para a existência

de instituições educacionais. É nesse aspecto que a extensão se torna um amálgama da tríade, porque é por via dela que ouvimos as vozes da comunidade e trocamos conhecimentos que podem modificar olhares que antes não estavam atentos às problemáticas social e humana que se localizam no campo de disputas estabelecidas no seio da sociedade.

A extensão permite um contato com a população, proporcionando ao aluno um mergulho na realidade, o que muitos talvez não teriam, caso essa prática que aproxima universos e cenários não acontecesse. Nessa perspectiva, a extensão pode se apresentar como proporcionadora de diferentes diagnósticos sobre reais necessidades formativas, bem como pode indicar que tipo de pesquisa pode ser realizada objetivando o atendimento de necessidades e demandas de práticas e ações que indiquem a possibilidade de uma formação emancipatória.

Como direito constitucional, a existência da extensão extravasa a conceitos restritos de disponibilizar conhecimento ou trabalhar teoria, isso porque ela é troca e oxigenação das instituições nos espaços em que está erigida e exige que ambos, teoria e prática, se retroalimentem e complementem no sentido da práxis.

Destacamos nesse artigo as singularidades e interdependência entre as funções que cada sustento do tripé ensino, pesquisa e extensão exercem. Assim, o ensino, ao corresponder às atividades de formação profissional, deve pensar o significado da formação humana e compreensão dessa formação a bem da

sociedade; a pesquisa ao trabalhar a produção de conhecimento, deve diagnosticar demandas, voltando à população com resoluções realizadas a partir de diagnósticos em que a extensão assinala e se compromete com atividades sociais, reconhecendo os saberes populares e respeitando o conhecimento obtido nas vivências e nas culturas de seu povo. O que, por sua vez, empresta à extensão o sentido de poder ser um amálgama das relações que se estabelecem dentro e fora dos espaços formais produtores de saber.

Esse artigo tem como cenário o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), por este possuir singularidades e especificidades próprias e por se tratar de um instituto que forma a partir do ensino básico e oferece cursos até o doutorado, tendo na extensão uma possibilidade de liga, coalizão, que no seu sentido *stricto*, provoque a interação entre a instituição e os diversos setores da coletividade na produção de conhecimentos e saberes, nos diferentes níveis de ensino por ela praticado.

São os influxos realizados pela extensão que retroalimentam o IFRJ, que levantam anseios e demandas de conhecimento que redundarão em pesquisa e se consubstanciarão na sala de aula em ensino. O caráter e a missão capilar de ir onde o povo está é função e condição precípua dessa instituição que está presente em vários “rincões” desse país. Por isso, a metodologia da pesquisa em ação, da pesquisa-ação, nos é cara, nos é vital e nos configura e constitui no que pretendemos ser, um formador de cidadãos que pensam e fazem ciência e tecnologia à bem da sociedade.

Essas são somente algumas ações postas em palavras que traduzem ideais que podemos trabalhar no campo educacional, estendendo ao outro, por via da extensão, a intenção da contribuição socioeducacional.

Marco teórico

A extensão, num viés crítico e participativo, que iremos trabalhar neste artigo, estreita os laços entre a comunidade e os conhecimentos produzidos pela pesquisa e pelo ensino, socializando o que se fez, difundindo a prática e reconhecendo saberes genuínos que, nascidos do seio social, retornam em observações e novas pesquisas para as instituições, à bem atender a comunidade, no reconhecimento que nasce dela um empirismo próprio e redundante em conexão de saber.

É no contato com a realidade local, regional ou nacional que se revigoram ações, estratégias de ensino que envolvam a teoria com a prática, à indispensável práxis propalada por Gramsci e Freire que requer, segundo os autores, o sentimento de alteridade com os oprimidos, com quem sofrem e são vítimas das perversões sociais. Tal fato nos posiciona na cena política de forma reflexiva e numa intencionalidade que propugna o bem coletivo e não o que é particularizado e individualizado e vivido por poucos que detêm a máquina da produção dos bens materiais em suas mãos.

A educação como força de transformação social atia a consciência participativa, provoca reflexão, leva

ao campo de ação. Refaz e percorre outros tipos de relações mais igualitárias e que causem menos flagelos humanos. Essa nova força emerge de senso político para cooperação de um projeto de sociedade em que ética e respeito não são moedas de trocas e, sim, sentimentos refinados de vivência própria e convicções de vida.

A extensão, quando comprometida com o sentido atávico da igualdade, aguça a consciência crítica e política, colocando em foco o sentido do rompimento com a opressão para que se dê a conquista da autonomia responsável de si, responsável do coletivo e cidadã no aspecto inclusivo, acessível e possível. É dessa forma, que tanto Gramsci quanto Freire se tornaram os autores referenciados na extensão por terem despertado, em suas sensibilidades, as possibilidades da educação ser trabalhada em escola e ensaiadas em experiências que dão e se comunicam em vida. Nessa união entre comunidade e instituições acadêmicas e escolares, a palavra é a mediadora de ideias e ações e apresenta toda a sua densidade histórica e política; é nela que conceituações devem ser efetuadas, levando-se em conta o contexto cultural e histórico (GRAMSCI, 1975).

Em Cadernos do Cárcere, Gramsci explicita categorias de reflexões acerca da “atitude de cada indivíduo físico no homem coletivo”. Tal fato nos leva a repensar as estratégias educacionais que consolidariam realidades intensificadoras da “cultura para aprofundar a consciência crítica” (GRAMSCI, 1975 p. 301), e é essa que defende, amplia e consolida a democracia. Nesse sentido, a extensão comprometida com o sentido de

alteridade acontece quando há propostas que adensem as questões democráticas, no que, sobretudo se relacione “do povo, para o povo”. Reconhecendo essa vocação, cai por terra um discurso que se baseia na questão da neutralidade científica e no distanciamento das questões que afligem a sociedade. Dessa forma não é possível, frente à realidade, se manter neutro, não se posicionar. Não produzir juízos acerca daquilo que é aviltante ao ser humano e o coloca em condições de indigência e absoluta necessidade. Portanto, investir na extensão torna o universo do saber menos restrito, elitista e apartado do nascedouro da vida popular. Aproxima olhares. Transforma seres que seriam apáticos às injustiças do mundo em seres que lutam, quando diante da cruel realidade e frente a mais absoluta necessidade do outro, também se sentem afetados. Talvez seja essa experiência de “sentido” que adentre mais fortemente nossas posições de mudança e transformação. Assim, a extensão, vista dentro dessa lógica, aproxima pesquisa e ensino daqueles que não teriam a oportunidade de acerrar-se ou sentirem e perceberem outro signo de realidade, porque o encastelamento e a produção de saber apartados do solo da vida em inteiro, não lhes permitiria.

Assim, Gramsci crê que a prática pedagógica é uma ação baseada na vida e na cultura “presentificadas” em ação e fazer. E a vida acontece na rua, nas relações, nos papos e diálogos, nas horas de observações e vivências desse mundo. É essa vida que dá sentido ao mundo e à existência por via da palavra. Para Freire, “é

necessário dar a palavra aos miseráveis para que eles possam ‘pronunciar’ o mundo” (FREIRE, 1978, p. 62). Na extensão, podemos pronunciar esse mundo que nos leva a sabermos, também dono e participe dele, sentido permitido pelo estabelecimento da autonomia em nós.

Acreditamos, e disso não temos dúvidas, que a educação se compõe, também, como uma forte força que pode ser fonte libertadora de opressão e injustiças, pois “o homem não se liberta sozinho” (FREIRE, 2006, p. 85), e a educação é, por natureza, comunitária e por natureza agregadora de seres. O sujeito se liberta com e para o outro. Com e para o ambiente em que vive. Com e para a vida nos seus diversos significados. Recupera-se de si quando conquista sua voz. Quando se comunica e pratica sua escuta. A libertação é processo subjetivo e comunitário, como nos aponta Freire: “os homens se libertam na medida em que se unem uns com os outros”. E a extensão é proposta de união, de resgate, de afirmação e de diálogo. É procura de estar junto, agir junto nos fazeres e afazeres que nos constitui em sociedade.

Freire, ao ser trazido para o nosso diálogo sobre extensão, enriquece o sentido teórico e metodológico porque põe pensamentos e críticas num processo evolutivo de vida. Por isso, se tornou um árduo defensor da extensão crítica e engajada, assinalando a importância de ir ao campo de pesquisa e fazer da teoria ação, e da ação a teoria de sentido próprio que percebe as necessidades desse campo para atuar nele, sobre ele e a partir dele.

Há, assim, um ritmo que remete à música de Milton Nascimento, “Nos bailes da vida”. É verdade que “Todo artista tem de ir aonde o povo está”, assim como toda a extensão também. Ir aonde o povo está é condição precípua da nossa vocação de professores, pesquisadores e extensionistas, e nossa alma corresponde a isso no significado do agir docente. E numa instituição que pretende a formação do sujeito-profissional por inteiro, não dá para ser uma coisa só. Não dá para ser diferente!

Se a extensão nasce na intenção da difusão e aplicação da pesquisa, no seu propósito ela é transformadora porque não somente apropriada por aquele que tem, vai atender àquele que nada tem. Na crítica, ela trabalha o universo da cultura local na oralidade do possível. Cria e fortalece identidades. Na extensão, os conceitos e teorias acontecem com a aplicação e é nesse interim que o artigo 207 da Constituição ganha tónus. É no “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” que nos vemos fortes academicamente. E, ao recortar a extensão nas suas defesas e desafios, vimos que é por meio dela que a difusão, socialização e democratização do conhecimento evocam novas descobertas, aprimorando e produzindo novos conhecimentos, os quais devem ser vistos de forma sistêmica, complexas e significantes.

O ensino carece da extensão para sua consolidação, para atender aplicações práticas que indicam novos rumos complementares, que vão além da sala, tornando acessível a participação da comunidade. A extensão deve ser tomada por todos, deve romper barreiras, transpor, possibilitar oportunidades, estender, difundir, provocar

participação, análise crítica e inserção social. Deve, assim, ser um evocador de justas ações, de reparação e reconhecimento histórico, de aproximação de povos. É grandiosa a sua missão, tal qual são as missões do ensino e da pesquisa.

No conjunto dos objetivos de ação dos Institutos Federais importa apontar que na extensão temos a dimensão de criar projetos desenvolvidos e aplicados na interação com a população e apropriados por ela, que representem soluções para inclusão social, relações etnorraciais, geração de oportunidade e melhorias das condições de vida.

Partindo do que observamos na condição cotidiana, e em um instituto verticalizado como o nosso, as singularidades que nos aporta é a de atender o entorno com atividades e envolvimento que emergem da vocação de suprir as demandas sociais reprimidas há séculos. “Nascemos” na missão da capilaridade, de romper muros, barreiras, buscando um projeto democrático de atendimento nos diferentes territórios do país. Por via da extensão encontramos a face maior de visibilidade e contato com a população.

Na união cada vez mais necessária entre o tripé que nos perfaz na perspectiva da extensão, a ciência emergente se constitui em ponto fulcral no debate que remete ao conceito realizado por Santos (2000; 2003; 2010) sobre questões da sociedade, ciência e desenvolvimento tecnológico. O autor aborda práticas de produção do conhecimento científico, a importância de seus usos sociais. É na inspiração de seus estudos

que vemos que na ciência emergente há uma proposta de que o autoconhecimento humano aconteça como componente básico da construção social. Vemos no autor uma clara defesa para a proposta de que a ciência não fique confinada aos laboratórios que não proporcionam interação com a realidade cotidiana e com as demandas dela.

Nessa ciência que emerge da concretude da vida, criam-se novos pensamentos para difundir o conhecimento, como horizonte e totalidade universal estendido às comunidades nos seus projetos de realização e de superação das necessidades. Ciência e conhecimento avançam à medida que os seus objetos se ampliam, pela diferenciação e pelo alastramento das suas emergências em busca de novas e mais variadas interfaces que tenham correspondências com os apelos vividos pela sociedade.

Parte das pesquisas realizadas nas instituições tem na extensão seu início. O campo de emergência é levantado pelo território estudado, e é a extensão o ponto de união, interseção, interações, complementaridade e amálgama da pesquisa, que se concretiza em ensino, saber e transformação. Isso porque não acreditamos numa instituição de ensino em que a extensão não esteja presente e não seja fonte para pesquisa e aprendizado. Se nosso compromisso e missão são sociais, como prescindir ou hierarquizar como “menor” o que em sua base é grande, existente e concretiza a prática escolar e acadêmica?

A identidade maior do IFRJ está em atender àqueles que estão em regiões que foram negligenciadas ao longo da história. São nessas regiões que nossas marcas identitárias nos constituem como formadores de um ensino politécnico mais vocacionado para a prática, prática essa que não prescinde da teoria, muito pelo contrário, a fortalece e orienta a inovação, aplicação e o desenvolvimento do saber, que acontece num processo de inserção que busca resoluções de problemas concretos.

É no campo de ação que nos despertamos para as verdades reveladas. Nele se refina o senso ideológico de compromisso com o bem, justo, bom, adequado, solidário e humano. Tais fatos são o que nos colocam na sala de aula, no extramuros da instituição, nos laboratórios, lapidando nossos olhares e dedos para efetivação das pesquisas. Recuperar esse ânimo nos torna vivos, jovens, úteis, felizes e não obliterados pelos discursos de autocomiserações e impossibilidades que querem nos imputar os cruéis mantenedores da “*ordem quo*”.

O desenho que o *status quo* propõe para as instituições educacionais ameaça, na sua raiz, a ação difusora da educação que tem no liame do ensino, da pesquisa e da extensão como fatores geradores de um movimento de integração e de um processo de produção e socialização do saber científico às comunidades, fazendo com que o conhecimento historicamente e culturalmente produzido não conste na pesquisa como produção de observações científicas e acadêmicas, não atendendo às demandas da prática social, que tem na extensão um

processo de estreitamentos de relações institucionais e de intervenções nas grandes lacunas comunitárias. É a prática consolidada num engajamento crítico-social que irá provocar e evidenciar a identificação de ações que demarcam novas pesquisas à bem da coletividade.

Somente para tornar mais salutar a análise de que é na extensão que o conhecimento ganha significado, reafirmamos que é nas práticas que se fazem concretas e que se acentuam a compreensão e entendimento dos fenômenos e fatos que nos cercam na cena coletiva, comunitária e vivencial de nossas experiências e observação. Portanto, é nessa perspectiva que ela – a extensão – se constitui em fator desencadeador do processo de ensino, dos conhecimentos já produzidos, da aprendizagem e do levantamento das lacunas, que se transformam em pesquisa, difusão, divulgação e ensino que novamente retornam ao conjunto social próximo sob a forma de novos conhecimentos, que serão adotados pela extensão e assim sucessivamente, num movimento constante e interativo entre as três funções precípuas das instituições.

É o “tripé”, a “trindade”, “os três poderes” institucionais que fundamentam a construção de um conhecimento de qualidade e com eficiência na formação educacional, não apenas realizando a transferência de saberes e formando aptidões, mas sim realizando uma reflexão crítica do conhecimento e efetuando uma participação para o desenvolvimento da sociedade. Uma vez que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 21).

Freire também evidencia a importância de fazer uma relação entre o ensino com a pesquisa de forma a aprofundar as contradições e conflitos, para superá-los. Não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem extensão. Não há ensino que prescindia a extensão. Esses “que-fazer” se encontram um no outro, um no corpo do outro. Estão emaranhados, são carne e unha, e quando se tenta dissociá-los os prejuízos se fazem na baixa cultura, na alienação e na maior exploração do outro, no aumento da miséria e na dilapidação do ser. Sentimos, em sintonia o que Freire (2006, p. 20) já havia dito:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

E pesquisamos para que outros usem os estudos e sejam beneficiados pelas descobertas, pelas observações apuradas de algo, pela criação de implementos que encurtam trabalhos e aproximam as vidas. No diálogo com o pensamento freireano, e para fechar em considerações as nossas análises, nos remetemos ao livro “Extensão

ou Comunicação” em que Freire (2010) critica uma visão de extensão assistencialista, burocrática e a serviço da política de consenso. Dessa forma, nos leva a buscar o sentido do termo extensão sob uma outra ocorrência que não pode ser assumida por intenções ou categorias que correspondam ao messianismo, à transmissão absorvente, ao mecanismo esvaziado de sentidos, à invasão cultural e a manipulação das ideias e ideais. É no oposto a essas adjetivações que as instituições devem caminhar. Em Freire, podemos inferir o rompimento com as adjetivações usurpadoras da salutar prática extensionista, o caráter a ser assumido deve ser a de uma ação educativa democrática e libertadora. Assinala a importância da presença curiosa do sujeito em face do mundo, que num estado de consciência desse mundo requer a ação transformadora sobre a realidade.

A extensão, nesse sentido, implica invenção e reinvenção onde se faz necessário abrir mão da definição assistencialista e trabalhar a partir do diálogo. Portanto, o que perfaz o teor da necessidade, de perceber os traços que estão explícitos ou implícitos no ensino. A capacidade reflexiva é ponto de conquista do ensino socialmente engajado. Se no ensino reflexivo as críticas têm como interlocutores as influências ou interferências externas ou internas, a extensão no seu desenvolvimento também os tem. Destarte que ela já preparava esse caminho de amálgama entre ensino e pesquisa. A extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico e, no caso do IFRJ, também escolar, que favorece a aproximação entre instituição

e sociedade, na autorreflexão crítica, na emancipação teórica e prática dos estudantes, assim como o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos que se referenciam na avaliação institucional e que não sejam protocolares, mas dinamizadores, empoderadores e emancipadores.

Para conquistarmos o ideal impresso na Constituição de 1988, há que se romper com a prática de uma extensão que nasceu sem identidade e de forma protocolar, meramente circunstancial, deixando, assim, que fosse “a menos nobre”, “a menos importante” da relação estabelecida na tríade. À extensão foi atribuído um grau mais baixo de distanciamento dos princípios de ensino e pesquisa (OLIVEIRA, 2010). Vemos perpetuar esse olhar e essa prática utilitarista em muitos sentidos nas instituições, o que levou, como já argumentado por Oliveira, a não permanência e consolidação do conceito de indissociabilidade nas discussões acadêmicas, uma vez que sucessivos decretos deixaram flancos ao exercício da extensão.

Conforme argumentam Fávero e Segenreich (2008), esses decretos não somente se voltam à definição de Centro Universitário de 1997, que colocaram suas ações exclusivamente no ensino, deslocando pesquisa e extensão, mas demonstram o apoio à noção mercadológica de ensino que deixa a deriva a complementaridade da formação. Os decretos enfatizaram o ensino sem menção à indissociabilidade entre ele e a pesquisa e a extensão. O que mostra uma clara intencionalidade de destituir o

caráter nascedouro das universidades e de pulverizar os discursos que nascem da crítica e da participação social.

Esse fator não foi algo isolado, ele fez parte de uma política maior de ajustes em áreas como a educação em que o processo de sua produção assumia outro significado na vida social, através de questões voltadas muito mais para as dimensões econômicas do que sociais. Esse cenário entra em xeque e novas perspectivas futuras são pensadas. Aqui, recortamos um de seus pontos como a ciência emergente, já assinalada em trechos anteriores, que nasce da prática, de uma ação possibilitada pela função da extensão. Ainda que tenha sido limitada, por essa lógica de visão mais voltada ao mercado, a concretização efetiva dos princípios ensino, pesquisa e extensão nas instituições, o princípio da indissociabilidade deve ser pensado no âmbito da inserção na sociedade e a inserção da sociedade na instituição, razão essa fundamental na sustentação dos princípios que erigem ensino, pesquisa e extensão com consonância e qualidade para gerar novas discussões, debates, diálogos, capacidades e convicções no sentido da formação inovadora e recheada de responsabilidade e empatia acerca da existência humana.

Faz-se necessário ressaltar que a extensão, em muitas instituições, termina por ser relegada a um lugar secundário, no que pode ser observado na graduação e na pós-graduação, favorecendo, assim, práticas de pesquisa e ensino dissociadas da realidade do entorno, gerando pesquisas que não retornam em resultados às populações e que não contribuem para o benefício

coletivo. Essa realidade precisa ser diferente. Para isso, a criação de meios para que isso ocorra deve acontecer no sentido de recuperar a legitimação da indissociabilidade entre os três eixos basilares das instituições acadêmicas e escolares.

Assim, concordamos com Melo Neto (2002), que relata que a extensão deve apresentar-se como uma estrada de mão dupla, segundo a qual exista uma troca entre os conhecimentos universitários e os comunitários, diante das reais necessidades, ansiedades e desejos sociais. Nessa perspectiva, a extensão é prática estratégica para promover saberes integrados entre as várias áreas da ciência, entre os diferentes cursos das instituições, aproximando diferentes sujeitos em diferentes possibilidades de atuação. Com isso, soma-se à formação desses sujeitos, maior capacidade empática, participativa, cultural, intelectual, social e maior engajamento a favor do outro. Esse pleito torna os sujeitos que vivenciam práticas em comunidades mais aptos para o desenvolvimento de uma consciência cidadã ativa, crítica e justa.

Além disso, faz-se necessário uma constatação da realidade por parte daqueles que detêm o poder e têm autonomia e suficiência para mudar tal realidade. Mais do que isso, alunos e docentes da educação superior devem unir-se em favor dessa causa, e construir uma relação de dependência e cooperação para que o ensino, pesquisa e extensão de fato se materializem.

De acordo com essas observações, podemos perceber que para a concretização deste fato, tanto na extensão

quanto na pesquisa e no ensino, a busca por uma unidade de ação que seja complementar nos aspectos teóricos e metodológicos deve rejeitar possíveis segregações, apartamentos, cisões, relegações e preconceitos que possam acontecer.

Os discursos e as práticas científicas não prescindem das relações de poderes que articulam a ciência produzida nos diferentes campos de produção de saberes, sejam elas na via do ensino, da pesquisa propriamente dita ou da extensão. É nessa última que a análise das interações entre instituição e sociedade se dá de forma mais aplicada na garantia da legitimidade e da competência das intervenções no entorno dos cenários acadêmicos e escolares.

Ao provocar a inserção e a interação entre o “povo de dentro” e o “de fora”, as instituições, por meio da extensão, produzem além da ação, e a partir delas, um campo de análise contextualizado na ideia de autonomia científica, na ideia de reconfigurar e fortalecer as pesquisas de base e de mediação. Esse pensamento contempla as ideias de Schön (1995; 2000) sobre a importância da formação reflexiva na prática profissional. Aponta o autor que, ao criar um repertório de soluções, o conhecimento trabalhado mobiliza situações que nos fazem lidar com as novas respostas no que agora é criado, abrindo espaço para diversos temas de investigação. As propostas desse autor incluem a prática da “reflexão na ação” – o que a nosso ver, pode contribuir em um dos temas mais intensos e fundamentais à prática da extensão, já que essa exige uma abordagem que leva em conta o

conhecimento a partir dos olhares que se tem, do que ficou impregnado no processo de vivência, processo esse que compõe o itinerário de aprendizagem, e se dá num *modus continuun*.

Segundo Schön, uma nova ação propositiva de educação calcada numa etapa de ampla reflexão rompe com situações que possam cercear a autonomia dos sujeitos, e, para tanto, há a necessidade da “busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 1995, p. 80). É nessa origem que o ensino reflexivo tem no “olhar” ao passado, um momento de revisão que caminha desde seus troncos ao que desencadeou chamarmos de conflito epistemológico, que tem por base analisar de que forma uma interpretação dos fatos e situações geram desencontros, desacertos e retrocessos para que posteriores reinserções e construções possam acontecer.

Ainda em Schön, há que se montar um quadro lógico-explicativo, que fique clara a ligação existente entre o passado e o que origina o conflito epistemológico. Da maneira como é usada por Schön, a expressão conflito epistemológico indica um arranjo conceitual, que tem nas formas do conflito social, político e existencial o momento de rupturas na área educacional. Assim assinala: “o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que desponta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 1995, p. 80). Em seguida, ele tenta esclarecer as dimensões que ela adquiriu no ensino: “na educação,

esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHÖN, 1995, p.80). Mesmo que o autor tenha se restringido à área de ensino, percebemos que a crise é bem mais ampla, ela se estende às práticas sócio-político-econômicas às quais, num cômputo maior, se ligam à extensão.

Reportando à Gramsci quando assinala a concepção orgânica, o campo da ação irá evidenciar um *status* que diferencia o desenvolvimento das práticas pedagógicas. No campo, há uma fundamentação orgânica que diferencia o desenvolvimento das práticas extensionistas. Nessa a intencionalidade tem na sensibilidade ética, consciência política um eixo estruturado de práticas sociais investidas a bem do coletivo. Essas balizam reflexões no bojo das ações, formando teias de compreensão das necessidades sociais e ideológicas de onde se constrói o saber e por ele é julgado. É orgânico o trabalho em extensão e o orgânico não se faz e torna-se sem a complexidade que lhe é própria. O orgânico requer a sensibilidade aguçada e a educação pode refinar essa sensibilidade, quiçá a aguace sempre!

Metodologia

Por se tratar de uma ensaio conjugado com um pequeno relato de experiência, destacamos nossas inquietações e o que apreendemos no campo. De uma forma despretensiosa, mas não menos responsável,

nos enlaçamos para confecção desse artigo. Nesses escritos, evocamos nossas memórias que se fizeram presentes em palavras; há muito do observado e vivido pelo que perpetramos no espaço educacional. Além de estarmos fincados nessa realidade, buscamos apoios que dialogaram na concordância ou na réplica àquilo que pensamos, isso porque o que nos interessava era, restritamente, trabalhar de forma leve e dialogal o que entendemos como extensão numa instituição de ensino que originariamente não a possuía. Buscamos verificar as ações do ensino, da pesquisa e da extensão nas concepções epistemológicas que sustentam uma compreensão de escola como produtora de conhecimento de trocas dialógicas entre o instituto ao qual atuamos como docentes, pesquisadores e extensionistas e a comunidade. Dessa forma, autores como Freire e Gramsci nos deram luz, uma vez que a análise da realidade colabora para a construção da identidade. Entretanto, e ainda que as discussões atuais tecessem uma crítica ao que se resolveu caçar da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, que foi propugnada por via constitucional, observamos que há um hiato entre elas e que merece e deve ser discutido, no sentido de “varrer hierarquias” que não contribuirão para a atuação do IFRJ na comunidade.

Averiguamos que uma relação utilitarista, protocolar e “normativa” necessita ser revista como ponto de crítica para ser superada. Para tanto, caminhamos num trilho de “caça” às possibilidades de diminuição da dicotomia IFRJ e comunidade, bem como para a

superação de uma relação assistencialista que distancia os alunos de trabalhos que seriam de engajamentos, empoderamentos e transformações. Por isso e para isso, pretendemos caminhar no sentido amplo da viabilidade e da concretização do tripé ensino-pesquisa-extensão. Isso acontece por entendermos que a educação é agente fundamental da existência humana e fator decisivo para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que, em sua autonomia, se tornam capazes de contribuir ativamente para sociedade.

Visando a esse intento, a extensão no IFRJ hoje está responsável por dezenas de cursos oferecidos na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária superior a 160 horas-aula por curso, bem como inúmeros cursos de extensão de carga horária menor. Há também sob sua responsabilidade os núcleos de estudos afro-brasileiros, indígenas, gênero e diversidade, ações culturais e esportivas, que, através de programas fomentados com bolsas, realiza encontros e seminários internos objetivando aproximar aluno e comunidade.

Por termos singularidades próprias que se somam às características de uma instituição que busca na capilaridade do atendimento às regiões de difícil acesso, onde antes não era atendida por cursos regulares, tanto escolares quanto acadêmicos, a extensão se configurou como peça chave e motriz no eixo estruturante de nossa educação que nasce como apelo da sociedade e para atendê-la em suas expectativas e necessidades. É no contato com o extramuros que a participação e a

aplicabilidade da pesquisa e do ensino se concretizam, onde as cores do trabalho humano ganham forma em vozes e ação. Passam pelo crivo da crítica e do aceite, ou não aceite popular. É nesse “tête-à-tête” que os resultados do que se experimentou nos bancos escolares e acadêmicos se tornam mais sólidos. Por isso, viver a extensão é dar luz a um plano de inserção socioeducacional.

Nesse sentido, também há necessidade de mudanças acadêmicas que integrem ações, provoquem e instiguem fazeres participativos, comprometidos com o bem comum, em especial com as urgências e faltas a que estão sujeitas às comunidades populares, direcionando com convicções suas pesquisas e produções científicas para atender as súplicas das camadas que emprestam seus braços à construção e manutenção do país. Tal fato exige repensarmos que é na educação que se formam cidadãos capazes de contribuir com os avanços da sociedade como sujeitos ativos, autônomos, em um processo contínuo e constante de questionar discursos, conceitos, princípios, realidades, através da construção de argumentos que possam reconstruir outros signos de dinâmicas políticos, sociais e educacionais.

Essa visão metodológica procura romper relações utilitaristas e verticais e coloca em mesmo solo os sujeitos da vida social. Na centralidade histórica que lhes cabem e no aprofundamento de fazeres, ganha sentido a ação extensionista, ganha sentido uma nova visão de mundo que considere a concepção histórica, num conjunto de ideias que põe luz na construção das

possibilidades de interação entre os agentes sociais, legitimando posições ou transformando a sociedade. Para tanto é em Gramsci (1978) e em Freire (2006) que encontramos o eco de nossos anseios de saberes, pois, “conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2006, p. 36).

Sendo assim, nosso caminho metodológico foi o de proporcionar, como já assinalado, inspirações de se pensar e problematizar a ação fulcral da extensão no IFRJ, porque entendemos que pensar essa instituição é pensar os sujeitos que dela fazem parte e os sujeitos que dela necessitam, não somente para a sua formação profissional, mas também para sua formação humana, cultural e social. Cabe à extensão a disseminação de conhecimentos. Para tanto, a diversidade conceitual e prática dessa extensão extrapola o que se convém ou o que se pretende ao poder econômico de apequenar-lhe em sua ação, fazendo com que ela se relacione, unicamente, a realização de cursos, serviços, assistência, numa missão “redentora da assistência social”. Não é essa extensão que pretendemos. O que queremos é problematizar e entender seu amplo espectro de ação e pensar numa prática institucional cidadã que ressignifique a extensão nas relações acadêmicas e escolares. Queremos, com ela pensar no laço maior que a une à comunidade intra e extramuros.

Avaliamos que a chave metodológica que demarcou nossa pesquisa possui um campo que se compõe, frente

à reflexão de uma ação educacional, no espírito da crítica e da inserção social realizada por essa crítica. Tal questão contribui para pensarmos que não dá para nos descolarmos do que acreditamos. A verdade nos aponta o caminho. E ser genuíno, fiel e verdadeiro naquilo que pensamos faz a diferença na constituição do que somos e na constituição do que somos nas instituições. E o que somos, nossa questão identitária, resvala para a constituição das instituições. A extensão que vivenciamos e que pretendemos se fundamenta na prática da crítica porque é nela que o corpo a corpo acontece e a educação se estrutura de forma social, dialógica e inclusiva, apresentando o contexto social em que estão presentes a pesquisa e o ensino.

O trinômio mobilizador e estruturador do IFRJ se faz cada vez mais fundamental em nossa instituição, seja no seu aspecto estrutural, seja no seu papel social e político. Sua função social na formação do estudante como cidadão conhecedor da realidade social, da cultura e dos problemas existentes, o faz mais comprometido com a busca de soluções para superação de situações limites. É nesse ponto que buscamos capacitar o corpo discente para fazer através do trabalho extensionista a liga certa que abre visões e transformam o fazer para o bem coletivo.

Soma-se à metodologia utilizada por essa pesquisa um relato de vivência que tem no cunho participativo e, fundamentalmente, qualitativo o seu campo de análise de uma prática revista, que se traduz num passear pelos ideais e pensamentos aqui expostos em palavras e frases

a cada linha escrita. Portanto, nesse relato está presente que a extensão vivenciada pelos pesquisadores se dá, também, num polo de resistência na perspectiva de rupturas paradigmáticas com a racionalidade utilitarista e disciplinar. A extensão se constitui no nosso campo de estudo, e isso avivou em nós uma linguagem própria para o uso social da ciência. Para tanto, requereu uma ação educativa de qualidade que nos colocou num cenário de insegurança, medo e de profundo respeito e seriedade por vivê-la.

Tivemos claro que ela derivou da epistemologia da prática que requer consonância, relação e harmonia entre os três eixos acadêmicos que confere aos coletivos sociais pesos relativos das ações, que colocaram os três elementos em contato. O procedimento de análise percorrido por nós mostrou que a educação e o *modus operandi* pode ser alterado segundo a intencionalidade da ação educativa. Esse fato redundava de uma ciência que é produção cultural. E dentro dessa cultura cabem várias visões e práticas. Mas entendendo que toda formação é também autoformação, investigamos como a extensão, como forma estratégica que potencializa as ações políticas dentro da academia e da escola, pode e deve ser trabalhada no sentido da transformação, ação, engajamento e prática. Verificamos que ela estimula atividades coletivas. Isso porque o conhecimento provém de uma prática social que retorna a ela como conhecimento e empreendimento coletivo.

Na tentativa da não dissociação teoria e prática, inferimos que a extensão favorece à prática artesanal e

cognitiva, aumentando a capacidade de reflexão a partir do campo. Dessa forma, é consonante com o ensino e a pesquisa numa ação propositiva de construção social, a partir da realidade vivida. É nessa esteira que a confluência dos saberes acadêmicos e escolares não se desvincula da ideia ou do grupo social que o produz. A tríade costura e imbrica as relações que se estabelecem no ensino, na pesquisa e na extensão, trazendo a produção de conhecimento de fora para dentro e levando de dentro para fora. Assim, trabalhando concepções que os constructos se dão na troca entre agentes em que a trama se dá na subjetividade do ato de se fazer ciência, aliando o saber numa condição subjetiva em que a reflexividade determina novas atividades.

Temos claro, por via de nossa análise e vivência, que é no campo da prática que os conflitos são vividos e as inquietudes se dão de forma mais sensorial, e é nele, também que acontece de modo mais próximo, a superação da dicotomia que se atribuiu à teoria e à prática. Ambas – a teoria e a prática – não podem ser e estar descoladas porque aprendemos o saber a partir da prática que se dá aliada à teoria num pluralismo de ações que estão relacionadas aos condicionantes sociais e históricos. E é dessa ligação, que parece ter nascido na forma gemelar e siamesa, que a ciência emerge. É no campo de atuação universitária e escolar que a concepção de unidade e conexão nos leva a crer que a ciência emergente surge da concretude e das faltas sociais, apresentada em propostas de resoluções e superações aos liames da herança moderna que leva

à beira do colapso o fazer investigativo disciplinar, para a nova visão unitária do mundo. Isso porque o cenário atual não comporta mais uma ciência partida. Ela requer compor confluências de pesquisa e de interesses socioculturais.

Nos movimentos da sociedade que militam na educação, há reconhecimento do poder exercido pela população e o quanto ela está inserida em tudo que se pretende para uma boa extensão que gere pesquisa, divulgação e proximidade entre os sujeitos, para que dessa forma os conhecimentos e saberes sejam consolidados no campo e a partir do próprio campo, que se traduz numa construção coletiva de novas propostas e métodos para a melhoria da práxis e para consolidação da ciência emergente.

Analizamos que a prática reflexiva e crítica é senso de busca na extensão e coloca em risco o ensino verticalizado, conservador e dogmático. Esse último não forma o novo e não provoca avanços ao longo do tempo. Observamos e “experenciemos” que é na crítica ao conceito da ação conservadora acerca da extensão que afirmamos a condição vital da extensão ser partícipe de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo, no intra e extramuros das instituições. Vimos e experimentamos, em pele, o que Freire disse acerca de que a prática conservadora e meramente assistencialista produz uma extensão verticalizada, antidialógica e manipuladora. Essa precisa entrar em colapso, precisa ser substituída por outras visões e intenções, porque

novas lentes, postas em críticas, conseguem enxergar os efeitos deletérios deixados no rastro positivista e disciplinar; deixados em seu lastro de segregação e segmentação. Em contraposição a essa prática nos aportamos, novamente, em Freire que num acender teórico nos propõe uma nova forma de ação que surge de discussões pertinentes e catalisam movimentos de caráter sistemático, sistêmico, consequente e dialógico, retroalimentando outras realidades.

A empreitada desenvolvida na extensão precisa de vozes que trabalhem a dimensão exata do sentimento, ocasionando a todos o transbordamento de forma generosa e gentil. Que todos percebam a dimensão da doação de seu tempo, da doação do saber, da vontade, da partilha, do conhecimento, da expertise, do amor e da competência aos que acreditam no gosto do sonho, na vontade de transformação pelo que de melhor temos na vida: o sentimento! E a educação é veículo de viver e fazer o que acreditamos, é ingrediente de mudança, sabor de contação e escuta. Cabe-nos, dentro dessa prática e desse relato, que evoca estender e estar com o outro na condição de igualdade, acionar no momento certo os saberes à bem do outro. Isso para nós é viver e sentir a extensão por meio de uma prática metodológica ativa que leve à reflexividade no campo das ciências.

Há na extensão uma metodologia a qual se adéqua mais a essa prática, ao que nos já referimos: o modelo da associação, conexão e trocas de saberes, integração, interação e participação. Entendemos que ele se faz na pesquisa-ação, termo esse utilizado e apropriado por

muitos pesquisadores contemporâneos, como Thiollent (2010) e Barbier (2005), entre outros, que veem na capacidade de inserção da pesquisa a possibilidade de reversão de uma visão científica que se dá como conhecimento somente experimental em laboratórios e em fenômenos controláveis.

Há todo um campo de experimentação extramuros que também forma o palco da extensão, onde conversam grupos imediatos de pesquisa e ensino, que têm como base o campo empírico, “experencial” e “vivencial”. A extensão proporciona que o ensino e a pesquisa se deem com e através da comunidade. Ela requer posicionamentos que sejam propulsores do diálogo entre instituição e sociedade. Portanto, a extensão não isola nem encastela, muito menos alimenta caprichos e vaidades vãs; sua existência é de conectar e facilitar o simples diálogo num território de igualdade e respeito pelos saberes e pelas trocas dos saberes populares e científicos.

Considerações

As atividades de extensão acadêmica e escolar são imprescindíveis à existência e composição da missão das instituições educacionais, pois nelas ocorrem a liga entre o ensino e a pesquisa, a escuta e prática em mão dupla do que se cria nesses espaços produtores de saber e ciência. Dentro de uma concepção de lógica social que se estende a quem está nas pontas desse processo,

diagnósticos das demandas regionais levantados pelas ações extensionistas sinalizam elementos para possíveis pesquisas e fortalecem o ensino pela difusão, aplicação e socialização do conhecimento produzido por ela. Por meio da extensão os sujeitos, em sua formação escolar, universitária e profissional, entram em contato com a realidade da comunidade, na possibilidade de diagnosticar outras ações que retroalimentarão o ensino, prestando à comunidade seus serviços. Além dos benefícios elencados até aqui, a extensão pode auxiliar na formação de novos pesquisadores críticos e comprometidos com os processos de inserção social.

O que pretendemos no IFRJ, ao colocar em grau de igualdade e tonicidade o tripé mantenedor da instituição, é que na extensão possamos romper com o modelo da transmissão vertical do conhecimento e que faça que esse seja superado numa ação sócio-comunitária tornada concreta na vida de sua história e de seu projeto pedagógico. Por essa instituição trabalhar com o currículo integrado, que têm objetivos pedagógicos de esclarecer os liames entre o geral e particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, deve-se propiciar na extensão um pensar relacionado com e ao outro.

Por entender que as “verdades” científicas são provisórias e se localizam num campo que sofre revisão constante, e que essa revisão pode refutar as “verdades”, enfatizamos que elas - “verdades” - ao serem recontextualizadas, operam outros sentidos de ciência. Nesses outros sentidos deve estar presente um conteúdo

explicitado que tem, no contato proporcionado pela extensão, fatores que nos apontam uma teoria que faz sentido com a prática. É nesse sentido que, segundo Freire, a extensão deve acontecer como sinônimo de comunicação porque ela pressupõe a partilha, o partilhamento da ação e do conhecimento. Esses dois conceitos “nascem colados”.

A experiência e a vivência se transformam em marcas da extensão e da comunicação, ambas num ritmo, na raiz e na solidez de nossos conjuntos de valores, quando nos formamos sujeitos que vivem e sentem o problema do outro como o seu. A extensão nos coloca diante do outro que nos faz pensar acerca dos nossos valores e do que somos ali, no que podemos fazer em processo de continuidade de nós nos outros. Ela deixa em nós uma marca que nos faz mais humanos, tornando mais inteligível o campo das disputas político-sociais.

Inovação, divulgação e concretização da ciência e da tecnologia são elementos para a conquista da relação dialética e dialógica no eixo temático das instituições de ensino no modo verticalizado e integrado como o IFRJ, e tal fato propugna a construção do conhecimento praticado pelo sujeito, portanto, explícitas, as ações comunitárias devem acontecer num currículo que dê sabor e tom ao trabalho acadêmico e à vocação e missão institucional. Ainda que a instituição apenas oriente caminhos, ela cria estímulos e favorece às reflexões que vão para um campo de formação que requer pensar as interações sociais. Nesse intuito, a prática de uma metodologia ativa leva a refletir a complexidade do

campo das ciências. Para tanto, indagações de como romper a inflexão do pensamento distanciado entre prática e conhecimento se traduz num novo desafio para construir novos vínculos que deem voz à subjetividade e à identidade, num ambiente que questiona o conflito e que pensa as limitações que possuímos na teoria em ação e na ação em teoria.

Pensar as limitações da ação institucional, num movimento de desafio para ampliar atuação da extensão, fortalece os elementos que desestruturam a lógica do controle e da opressão. Essa é uma grande missão defendida por Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire, pilares da teoria que reacende novas práticas e metodologias que ampliam e nos apresentam as teias estreitas da complexidade acadêmica e escolar.

Passeando pelas vertentes apresentadas por esses autores, vemos que as amálgamas do conhecimento amarram em compreensões a circularidade dos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, na intenção que esses sejam consolidados numa ação em que o plano teórico e prático sejam ampliados. A pesquisa-ação, nesse interim, aumenta a possibilidade das articulações entre as instituições e a sociedade, no pleno propósito de sua existência e da articulação do tripé. Eis aí um propósito próprio em sincronizar objetivos e fazeres no campo da extensão. Cremos, portanto, que as relações se ampliam e conceitos cotidianos se aproximam na extensão.

Por fim, há que se fortalecerem as dinâmicas da prática extensionista nos campos produtores dos

saberes para que a esperança nos revigore, a luta nos mantenha vivos, a alteridade nos mobilize e a justiça nos guie na busca da transformação e da igualdade, aparentemente utópicas, mas visceralmente existentes. Por isso, carecemos de humanos, HUMANOS como Freire, Boaventura e Gramsci que pensaram o mundo para todos e não somente para si. Eis aí o sentido mais simples e explicativo da força da extensão, como grande ânimo propulsor, articulador e filosófico entre a sociedade, a escola e a academia no estabelecimento do diálogo entre saber acadêmico e popular. São essas convicções que preconizam os professores, pesquisadores e extensionistas que escreveram esse breve artigo. Despedimos-nos afirmando o que nos move à luta, e esperamos encontrá-los nos campos de nossas ações.

Referências

BARBIER, R.. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988.

FÁVERO, M. de L. A.; SEGENREICH, S. C. D. Universidades e centros universitários pós LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.;

MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

GRAMSCI, A. **Scritti giovanili**. Torino: Einaudi, 1975.

_____. **Sotto la Mole**. Torino : Einaudi Ed., 1978.

MELO NETO, J. F.. **Extensão Universitária: bases ontológicas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

OLIVEIRA, C. B.. Ensino, pesquisa, extensão: indissociáveis ou não? **EFDeportes.com, Revista Digital**, ano 14, n. 140, 2010.

SANTOS, B. de S.. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Aforamento, 2003.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2010.

O PAPEL DOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NO IFRJ: desafios identitários

Priscila Cardoso Moraes de Souza

Simone Corrêa

Os apontamentos aqui modestamente discutidos tratam-se decerto de um campo pouco explorado, não apenas no que tange as subjetividades presentes nas atribuições do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), cargo este inserido na categoria dos Técnicos Administrativos da Educação¹, mas sobretudo pela recente discussão acerca dos desafios para a

1 O corpo técnico-administrativo é constituído pelos servidores integrantes do quadro permanente de pessoal do IFRJ, regidos pelo Regime Jurídico Único, que exerçam atividades de apoio técnico, administrativo e operacional (Art. 41 do Estatuto do IFRJ. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/493).

consolidação da carreira frente às reais atribuições institucionais postas, simultaneamente à construção da identidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) nos últimos 10 anos, tendo em vista a sua nova roupagem a partir da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº.11892/2008)².

A abordagem desse capítulo configura-se a partir do olhar de nossa prática e de nossas vivências como Técnicas em Assuntos Educacionais, por aproximadamente uma década, ambas pedagogas e mestres em ensino de ciências, tendo sido esta última titulação adquirida no próprio IFRJ, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (PROPEC), o que nos permite um olhar sobre o assunto enquanto servidoras efetivas, fortalecido pelos processos formativos construídos na trajetória acadêmica no Instituto, que certamente nos aprimoraram como profissionais da educação, aguçando-nos a pesquisar sobre a carreira e refletir (permanentemente) sobre nossa prática profissional.

Considerando a proposta desse livro de apresentar reflexões sobre questões estruturais dos institutos federais em diferentes perspectivas, dando voz aos diversos atores sociais, vimo-nos motivadas à desafiadora tarefa de refletir sobre nossas próprias funções, vislumbrando possibilidades e limitações de atuação do TAE no cenário institucional. A partir de

2 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

nossa experiência nesse espaço e da análise crítica a qual nos propusemos a fazer, defendemos a relevância do papel do TAE, cujas atribuições, predominantemente educacionais, muitas vezes são silenciadas nos espaços organizacionais, apontando desafios para a superação de uma atuação generalizada e para o seu potencial enquanto especialista em educação; como aquele capaz de discutir temas vinculados à educação, de seus processos, problematizando-os frente às novas e dinâmicas demandas institucionais.

Assim, abordaremos a questão da consolidação do perfil profissional do TAE partindo do pressuposto de que “a identidade profissional é uma das formas identitárias sociais” (DUBAR, 2005 apud PIO, 2012, p. 131) em um movimento de permanente construção.

“Técnicos” em “Assuntos Educacionais”: fragilidades e desafios

Refletindo sobre a consolidação do cargo de TAE, através do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos da Educação (PCCTAE), estruturado no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério da Educação (Lei nº 11.091/2005)³, julgamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que seja minimamente delineada uma

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm

identidade para a categoria, apesar dos apelos recentes na literatura. Os TAE fazem parte da categoria referente aos profissionais de educação, entretanto ainda não estão inscritos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)⁴, do Ministério do Trabalho (Portaria MTb nº 397 de 09 de outubro de 2002), embora este documento tenha como objetivo apresentar as profissões do país, conforme a seguir:

Acompanhando o dinamismo das ocupações, a CBO tem por filosofia sua atualização constante de forma a expor, com a maior fidelidade possível, as diversas atividades profissionais existentes em todo o país, sem diferenciação entre as profissões regulamentadas e as de livre exercício profissional. A CBO tem o reconhecimento no sentido classificatório da existência de determinada ocupação e não da sua regulamentação.

4 A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro. Foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10.10.2002. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/servicos-do-ministerio/servicos-do-trabalho/para-o-trabalhador/classificacao-brasileira-de-ocupacoes-cbo>>.

Embora a classificação seja uma ferramenta básica da CBO para, dentre outras significações, contribuir com o planejamento da educação profissional, no caso da função do TAE, esse, por muitas vezes, agrega atribuições de outros Técnicos Administrativos da Educação, ora pela ambiguidade gerada em decorrência da denominação “técnico”, que faz alusão aos profissionais concursados de nível médio (como os Assistentes em Administração), ora pela similaridade de formação, comparados aos Pedagogos.

Não obstante, codificação e classificação de um modo mais amplo pressupõem ações inerentes à personificação, ou seja, a moldes estruturais acabados de funções, no contexto da CBO essa noção configura-se mais flexível, ou até mesmo paradoxal pois a metodologia deste documento demonstra que as descrições agregam, por similaridades, cargos com funções elásticas, formando múltiplas intersecções, justapondo descrições sumárias de cargos, tornando as atribuições e, conseqüentemente, as identidades desses profissionais significativamente híbridas. Dessa forma, a CBO torna-se um fio condutor identitário profissional que retrata a modernidade líquida de Bauman (2005), onde as identidades transfiguram-se instáveis em um processo de construção perene e de incompletude. Acerca desse pensamento, é importante ressaltar ainda que

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação”

das estruturas e instituições sociais. Estamos passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido não há como saber, se o que nos espera é uma enchente ou uma seca. (BAUMAN, 2005, p.. 57)

Trazendo essa ótica para a realidade do IFRJ, no que tange à formação de nossa cultura institucional ao longo desses quase 10 anos nessa nova configuração (desde a transformação em Instituto Federal), concomitantemente à formação identitária dos Técnicos em Assuntos Educacionais e usufruindo das metáforas apontadas por Bauman, observamos que as subjetividades expressas nas funções dos TAE conduzem também a uma bifurcação que merece um olhar atento. De um lado a característica líquida apresentada nessas funções poderão conduzir os profissionais a uma postura/conduta bastante generalista, o que de certa forma pode transmitir uma ideia de amplitude de atuação e de conhecimento. Por outro lado, essa fluidez poderá remeter à noção de absorção de funções de outros profissionais, conforme sinalizado anteriormente, visto

que “assuntos educacionais” por si só é uma expressão demasiadamente abrangente.

Dessa forma, é importante que se atente para esse movimento de amplitude de funções, pois isso implicará certamente em movimentos de limitação de outras, posto que os 1º e 2º parágrafos do Art. 8º do PCCTAE proporcionam autonomia às instituições federais no que se refere às possíveis interpretações da objetividade de funções, que podem e devem ser descritas em regulamento institucional próprio, conforme suas estruturas organizacionais. Ou seja, o TAE, em consonância com o que for estabelecido em regulamento institucional, terá determinadas suas funções de acordo com as necessidades da Instituição, dentro do contexto subjetivo “assuntos educacionais”. Neste aspecto observamos que o Regimento do IFRJ (seção XIV, Art. 129 e 130)⁵ carece de um olhar mais crítico a respeito da identidade desses profissionais, visto que, conforme descrito no referido Regimento, o raio de atuação dos TAE torna-se visível unicamente nas Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP).

Nesta ótica, podemos inferir que finalidade precípua do cargo de TAE ficará sujeita ao entendimento expresso em regulamento construído como iniciativa da gestão institucional como parte de suas políticas. Podemos ainda pressupor em um contexto macro que a tendência profissional na “modernidade líquida” vai ao encontro de outros cargos de nomenclaturas igualmente abrangentes

e subjetivas, o que provocará elasticidade em outros perfis profissionais.

Cabe dizer que a exigência para a investidura no cargo de TAE no IFRJ é a formação em Pedagogia ou qualquer licenciatura, ou seja, profissionais de múltiplas áreas com habilitação para o magistério estarão aptos a tratar de “assuntos educacionais”. Nesta lógica, a fim de aguçar nossas reflexões sobre a problemática do tema, podemos supor que aparecerão cargos híbridos em outras áreas? Poderão surgir, por exemplo, “Técnicos em Assuntos de Saúde” ou “Técnicos em Assuntos Médicos”? Será esta uma tendência “líquida” das profissões de um modo geral? Ou esta mazela/fragilidade ficará restrita ao âmbito educacional?

De que forma podemos colaborar na construção da descrição do cargo e consequentemente na moldura identitária dos TAE, tendo em vista as subjetividades implícitas na expressão “assuntos educacionais”? Tendo como motivação esse questionamento e a fim de contextualizarmos nossas inquietudes sobre as atribuições subjetivas dos TAE, apresentamos, a seguir, um panorama do que pudemos observar ao longo de nossa trajetória profissional no decorrer dos 10 anos de IFRJ, com vistas a buscar respostas minimamente sedativas para as indagações tão subjetivas.

Panorama da atuação do Técnico em Assuntos Educacionais no IFRJ: identidade profissional em construção?

Com a transformação do Cefet Química de Nilópolis em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro em 2008 e o decorrente processo de expansão da Rede Federal desencadeado nesse período, observou-se um aumento significativo do número de vagas para contratação de servidores docentes e técnico-administrativos visando atender às novas demandas institucionais.; dentre eles, os Técnicos em Assuntos Educacionais, aumentando, por um lado, a capacidade institucional relacionada aos recursos humanos para o trato das questões educacionais, mas, por outro, distribuindo o quantitativo desses profissionais de modo pulverizado na instituição, fazendo-o atuar (de modo pouco planejado) em diferentes contextos e espaços organizacionais, muitas vezes com atribuições genéricas, pouco coadunadas com as atribuições previstas para o cargo, que, como anteriormente mencionado, consistem em: coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando essas atividades de forma a assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo (texto extraído do Edital 42/2006 do processo seletivo para carreira técnico-administrativa do IFRJ).

Vale destacar que nesse cenário de transformação institucional, os Institutos Federais passaram a ter, dentre outras finalidades, a oferta de educação

profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Art. 6º da Lei nº 11.892/2008). Sob essa nova lógica, criou-se um modelo institucional inovador em termos de proposta político-pedagógica, baseado em um conceito de educação sem similar em nenhum outro país, constituindo-se, conceitualmente, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

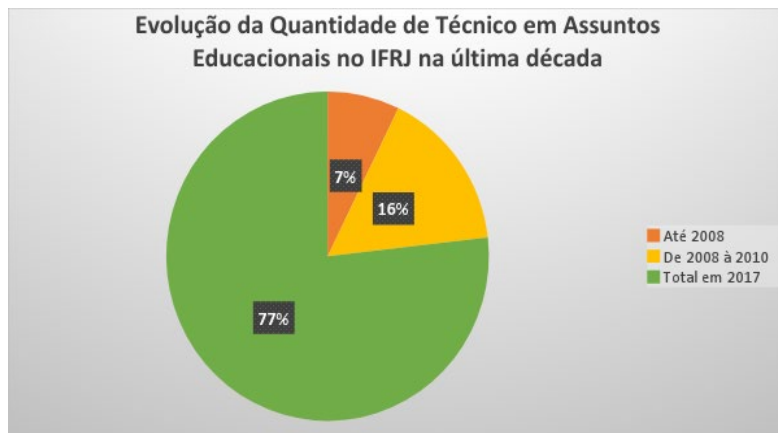
Nessa perspectiva, ao se falar em otimização dos quadros de pessoal como uma das finalidades institucionais, observa-se a relevância da discussão aqui proposta, uma vez que entendemos “otimização” sob a ótica qualitativa da melhor utilização dos recursos humanos existentes, potencializando e valorizando a atuação profissional diversificada existente, no presente caso, do TAE, nos espaços organizacionais onde seu trabalho, predominantemente educacional, contribua para o desenvolvimento institucional de modo relevante e não acessório. Nesse cenário, esses profissionais

ocupam papel relevante na atuação institucional e, muito embora não atuem na docência diretamente, são parte significativa e indispensável do fazer educativo de um espaço educacional que se pretenda plural e democrático.

Nesse enfoque, sob a perspectiva crítica apontada no tópico anterior, cabe destacar que a própria nomenclatura “Técnico em ‘Assuntos’ Educacionais” traz consigo um sentido pouco específico, já que a própria compreensão do que sejam “assuntos educacionais” permite diferentes interpretações e concepções sobre o bojo do trabalho ao qual estaria diretamente vinculada a ação do TAE.

O gráfico na página seguinte representa o aumento significativo de TAE, a partir de 2008, ou seja, na última década, o que ratifica nosso pressuposto de que o aumento do quantitativo desse profissional em um espaço de tempo relativamente curto, reforçado pela identidade ainda não consolidada de sua atuação, colaboraram para o não planejamento ou pela pouca reflexão sobre as suas atribuições no âmbito do IFRJ.

Figura 1 – Evolução da quantidade de Técnicos em Assuntos Educacionais no IFRJ na última década



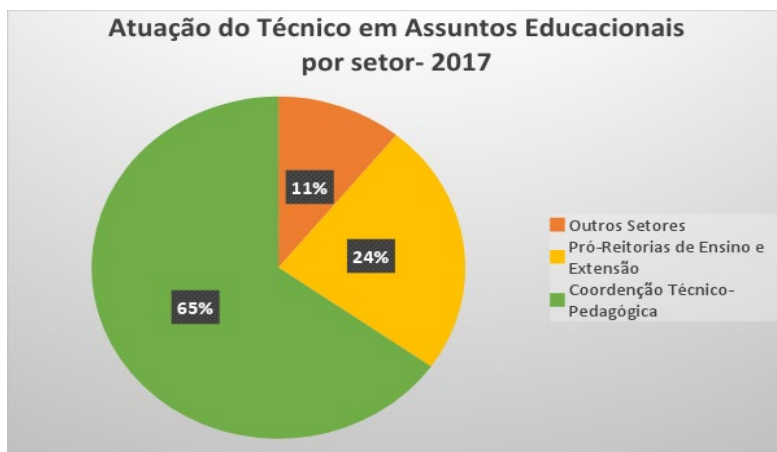
Fonte: Diretoria de Administração Funcional do IFRJ (DAF).

Cabe destacar que, atualmente, nos documentos oficiais do IFRJ, a atuação do TAE encontra-se presente apenas no Regimento Geral, no Capítulo que descreve as atribuições das Coordenações Técnico-Pedagógicas, conduzindo à constatação de que, nesse contexto, a atuação do TAE no IFRJ, na última década, se manifestou, predominantemente nessas coordenações, conforme mencionado pela previsão do próprio Regimento Geral⁶,

6 Segundo o regimento geral compete às CoTPs, dentre outras finalidades: participar do processo de implantação do Projeto Pedagógico do IFRJ; subsidiar a reflexão constante sobre o processo ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino ministradas na instituição, acompanhamento pedagógico do desenvolvimento dos currículos dos cursos; identificar os motivos de solicitações de transferências, trancamento de cursos,

que em seu Artigo nº 129 preconiza que o Técnico em Assuntos Educacionais deverá compor a equipe multidisciplinar das CoTP, juntamente com Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos. Em menor presença, observa-se sua atuação nas Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, para a atuação mais direta com os programas e projetos vinculados à respectiva Pró-Reitoria, como representamos graficamente abaixo:

Figura 2 – Atuação do Técnico em Assuntos Educacionais por Setor em 2017 no IFRJ



Fonte: Diretoria de Administração Funcional do IFRJ (DAF).

bem como o cancelamento de matrícula ou disciplina; contribuir para a melhor integração do aluno através de diagnóstico social, psicológico e psicopedagógico buscando meios e alternativas (programas e projetos) para as situações apresentadas.

Nas CoTP, cujo trabalho consiste essencialmente no atendimento multidisciplinar ao corpo discente, professores e comunidade escolar como um todo, o trabalho do TAE nos parece, em uma primeira análise, de uma forma mais delineada e menos genérica, até pelo que preconiza o Regimento Geral do Instituto. Cabe exemplificar, através de Fontes (2002, p. 43) em trabalho no qual descreve sua atuação como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Técnico-Pedagógica do Campus Rio de Janeiro do IFRJ, destacando que a CoTP

desenvolve diversas atividades como: atendimento de alunos, pais e/ou responsáveis, professores; organização, presidência e secretariado de Conselhos de Classe; realização de atividades educativas em sala de aula com os alunos; organização de eventos como ciclo de palestras na área da Educação, manutenção de programas de apoio ao aluno como monitoria e assistência estudantil.

Considerando o caráter multidisciplinar do setor, podemos observar que algumas das atribuições destacadas constituem-se em desdobramentos do que prevê o regimento, sendo ações integradas entre os profissionais que compõem a CoTP e não especificamente a ação individual do TAE que, nessa perspectiva, deverá

atuar de modo articulado com os demais profissionais. Por outro lado, percebe-se, no supracitado trabalho, o interesse da autora em incrementar seu trabalho no setor, enquanto TAE, quando diz que

desde 2011 passei a ser coordenadora da CoTP e além das atividades que já eram realizadas, procurei agregar mais algumas que julgo importantes para o bom funcionamento do setor, trazendo contribuições para os alunos, professores e o campus/ Instituição como um todo. (FONTES, 2012, p. 43)

A fala da servidora reflete tanto o interesse com trabalho e compromisso institucional, como traz a perspectiva da valorização e reflexão sobre o próprio trabalho, enfatizando uma atuação específica no campo educacional, em um movimento de reafirmar a relevância e a especificidade do trabalho do TAE no cotidiano institucional.

Sob diferente perspectiva, observa-se a atuação do TAE nas Pró-Reitorias de ensino (ensino médio-técnico; ensino de graduação e pós-graduação) e de extensão do IFRJ. Nessas esferas, a atuação do TAE se dá na interface entre o “suporte” pedagógico às ações diretamente vinculadas ao ensino que se concretiza nas salas de aulas dos Campi e a atuação na coordenação de programas e projetos, ainda que se possa afirmar

que no desempenho dessas atribuições, muitas vezes predominem ações operacionais genéricas, de cunho estritamente administrativo, em decorrência do pouco delineamento do cargo e da elasticidade de funções que abarcam na realidade institucional.

Em relação aos outros setores do IFRJ de atuação dos TAE, não denominados no gráfico da Figura 2, podemos citar o gabinete da Reitoria, o gabinete da Direção-Geral dos Campi, Diretorias de Ensino, Diretoria da Rede de Assistência Estudantil Secretarias Acadêmicas ou setores afins, o que nos permite afirmar que nesses locais, pela própria finalidade regimental, a atuação genérica do TAE se mostre mais evidente, tornando-se ainda mais necessários a reflexão e o delineamento de atribuições com vistas à consolidação da identidade profissional do Técnico em Assuntos Educacionais.

Considerações finais: caminhos a percorrer...

As breves considerações aqui tecidas e a reflexão proposta convidam-nos, em um futuro próximo, ao aprofundamento das questões levantadas junto aos próprios sujeitos Técnicos em Assuntos Educacionais que compõem o quadro efetivo da Instituição, que hoje totalizam 52 servidores, distribuídos em nossos 16 Campi.

Dar vez e voz a esses sujeitos é a melhor, senão a única, forma representativa de identificar de modo contundente caminhos para a consolidação do

cargo/carreira frente às novas demandas institucionais, incluindo nessa consolidação, como condição *sine qua non*, um posicionamento mais crítico dos próprios gestores, que, de modo geral, são os responsáveis pela delegação/distribuição de tarefas e atribuições na estrutura de funcionamento institucional, de modo que ampliem concepções e rompam com os estereótipos do profissional “curinga”⁷, enxergando-o como profissional da educação por formação, como preceitua a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando elenca em seu Artigo 61⁸ as exigências mínimas do “profissional da educação”, ou seja, aquele profissional que, por formação, possui capacidade técnico-conceitual para tratar do processo educativo de modo especializado, em todos os seus desdobramentos e dimensões.

Sob esse olhar, não pretendendo, como já dito, esgotar o assunto, dada a sua complexidade na esfera prática e teórica, nos propusemos, nessa reflexão inicial, situar o trabalho do TAE no IFRJ, apresentando o notório

7 Expressão utilizada para definir o indivíduo versátil que se presta a múltiplas e diferentes funções.

8 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9394/1996) consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

aumento do quantitativo desses profissionais na última década, aparentemente em um esforço institucional de acompanhar o crescimento do próprio instituto nesse período, através da ampliação dos recursos humanos com qualificação/formação de nível superior e, sobretudo, com formação pedagógica, dada a exigência de curso superior de Pedagogia e, nos editais dos últimos anos, abrangendo para os profissionais que possuam alguma licenciatura para investidura no cargo.

Assim, na limitação observada de delineamento da atuação e identidade do TAE, reside também nosso maior desafio: ocupar os espaços que nos cabem, de modo algum na perspectiva de embate profissional com os demais (e tão importantes) atores que compõem esse cenário, mas na perspectiva da busca legítima de consolidação de uma identidade, destacando que, quando falamos em consolidação de identidade, não partimos de uma concepção unificada e padronizada de modos de trabalho, o que seria inviável e incoerente em uma instituição que se afirme plural, multicultural e democrática.

Quando defendemos essa consolidação, falamos do seu reafirmar em real sentido educacional; na definição mais objetiva de atribuições que impeça seu atuar generalista e superficial ou (na pior hipótese) restrito a atribuições exclusivamente burocráticas e operacionais, que, embora necessárias, distanciam-se do “lugar” educacional, em suas especificidades cotidianas. Nesse enfoque, vemos na oportunidade dessa reflexão um, ainda tímido, evocar por mudanças, por consolidação

de nossa carreira, em decorrência, sobretudo, de uma maior valorização dos profissionais da educação, o que reflete, significativamente, o valor atribuído à educação pela própria sociedade.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. 2005.

_____. **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. 2008.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. **Portaria nº 397**, de 09 de outubro de 2002 - Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações

- CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. 2002.

FONTES, M. A. **O Trabalho do Servidor Público Federal no IFRJ**: experiências, atuações e reflexões. Rio de Janeiro: IFRJ, 2012.

PIO, A. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II**: história, identidade e limites de atuação. Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012. Dissertação (mestrado) – UFRJ/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

O LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM UM INSTITUTO FEDERAL: narrativas cotidianas

Evelyn Morgan Monteiro

Pâmella Passos

Vinícius Carvalho Lima

O IFRJ no contexto dos Institutos Federais: em busca de uma identidade

“Vocês são a Antiga Federal de Química?”. “Vocês são o Colégio Agrícola da UFF?”. Essas são perguntas recorrentes para @s professor@s, alun@s e técnic@s administrativ@s do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – o IFRJ. A origem do que hoje é nomeado IFRJ remonta a fusão de duas

instituições referendadas no campo da educação técnica e profissional, a saber: a Escola Técnica Federal de Química e o Colégio Agrícola Nilo Peçanha. A primeira tem suas origens no curso de Química Industrial que funcionava na Universidade do Brasil, atualmente UFRJ, na década de 1940 e que ao longo do tempo foi sendo expandida até conquistar uma unidade própria na região do Maracanã no município do Rio de Janeiro e, posteriormente outra unidade no município de Nilópolis na Baixada Fluminense, tornando-se então o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ, CEFET Química de Nilópolis). A segunda é uma instituição centenária cuja fundação data de 1909 também como Escola Técnica com foco nas áreas agrícolas e veterinária, sendo futuramente incorporada a Universidade Federal Fluminense (UFF) na qualidade de Colégio Agrícola.

O IFRJ traz em si anos de História com múltiplas versões sobre os caminhos que trouxeram a instituição até aqui. Atualmente distribuído em 15 *Campi*, mais a sede da reitoria, oferta vagas de ensino na educação básica, na graduação e na pós-graduação. Mas quem somos nós? Qual a relação que os Institutos Federais estabeleceram com a formação profissional?

Cabe antes uma apresentação do lugar de onde falamos. Somos três professor@s da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), lotados em diferentes *Campi* do IFRJ e atuando na área de Ciências Humanas, sendo duas professoras de História e um professor de Sociologia, todos lecionando no Ensino Médio e Técnico,

modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com intuito de apresentar nosso campo de atuação, falaremos brevemente, sobre a história dos Institutos Federais (IF)¹. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sua origem no início do século XX, com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, que ofereciam ensino profissional primário. A despeito de serem transformados em Liceus Industriais, no fim da década de 1930, a mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições (MANFREDI, 2002). A partir de 1942, com a Reforma Capanema, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário². No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais. Em 2008, os CEFET contavam com

1 Ressaltamos que no volume 1 desta série um panorama mais aprofundado da criação e funcionamento dos IF foi apresentado, no entanto, optamos por indicar um breve panorama para facilitar a compreensão de nossos leitores.

2 Quase simultaneamente a criação da Lei Orgânica assinada no dia 30 de janeiro sob o nº 4.073 que cria o ensino secundário, também foi criado o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que instituía o SENAI. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000)

uma rede de 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFET com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), 32 Escolas Vinculadas, uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal (OTRANTO, 2010).

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a) que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional vinculada ao Ministério da Educação constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Apesar da proposta da criação dos IF ter como resultado imediato a expansão da rede federal de ensino – o que obviamente aumenta o número de vagas para docentes e discentes –, ao ampliar a oferta de cursos em localidades muitas vezes afastadas dos grandes centros urbanos fica a importante ressalva de que os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais e a criação de novos *campi*, o que leva a diferenças internas importantes.

Como exemplo, este artigo é escrito por três docentes de realidades bastantes distintas e ambas internas ao IFRJ. A primeira docente, licenciada em História, é lotada no Campus Arraial do Cabo, situado na Região

dos Lagos, que por sua característica geográfica litorânea é uma reserva extrativista de pesca artesanal com forte presença do turismo. A segunda professora, também formada em História, atua no Campus Rio de Janeiro, localizado no bairro do Maracanã, região urbana do município do Rio de Janeiro, vivenciando um forte histórico da tradição da formação técnica em Química. Formado em Ciências Sociais, o terceiro professor leciona Sociologia no Campus Pinheral, unidade que possui as dimensões de uma fazenda situada no Sul-Fluminense, bem como um forte enraizamento da formação agrícola.

Partindo então de nossa pluralidade, destacamos algumas diferenças que atravessam a tensão entre particularidade e generalização. Qualquer narrativa de experiências vividas se encerra em um local e um tempo específicos e a sua representação corre o risco de simplificar realidades complexas (GADDIS, 2003). Aceitamos o desafio para trazer algumas diferenças entre os campi³. A estrutura (equipamentos e espaço físico) disponibilizada para realização de pesquisa é bastante diferenciada entre os campi e, sobretudo, entre as áreas de conhecimento. Fruto da herança na formação técnica, muitos laboratórios de ensino/pesquisa foram montados a partir das ações, demandas

3 Ressaltamos que nos referimos aqui sobre a experiência específica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Esse também foi criado, como citado acima, de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e a integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense.

e conquistas deste corpo docente e discente que, em suas áreas do conhecimento, conquistaram recursos internos e externos para consolidar sua atuação para além da sala de aula. Porém, os projetos de pesquisa e extensão na área de Ciências Humanas têm conseguido espaço físico e estrutura no contexto do IFRJ?

Acreditamos que há avanços, mas não o bastante. A realidade pós-lei de criação dos IF foi a entrada maciça de docentes mestres e doutores com experiência e desejo no fazer pesquisa e extensão. Assim, os editais internos de incentivo e fomento à Pesquisa e Extensão (PIBIC, Prociência, PIBIEX e Pró-extensão) foram sendo cada vez mais disputados e, a cada projeto contemplado, novas mudanças práticas foram sendo impostas, tais como a simples ampliação de exemplos de gastos permitidos para que esses não mencionassem apenas vidrarias, reagentes químicos e insumos laboratoriais. Ao ocupar os espaços e ao construir juntos, a pesquisa e extensão em Ciências Humanas no IFRJ vêm crescendo. Dois dos autores deste artigo orientam pesquisa de iniciação científica e projeto de extensão, lutando também em seus cotidianos para que esse trabalho seja reconhecido em sua carga horária e não compreendido como “algo que deve ser feito se sobrar tempo ou se for vontade d@professor@”.

Em nossas múltiplas realidades, algumas unidades possuem gestão na qual há o incentivo e reconhecimento às ações de pesquisa e extensão em Ciências Humanas, enquanto em outras essa se torna uma prática de resistência. Como “política geral” temos os editais

que, mesmo limitados, tornam-se brechas que nos permitem o *status* de “pesquisa institucional na área de Ciências Humanas”. É bem verdade que tal *status* não é garantidor de condições de trabalho, como espaço para realizar reuniões de orientação e/ou leituras e escrita, mas é um passo à frente, uma demarcação, um reconhecimento.

No que tange ao Ensino, para refletir acerca do papel d@ professor@ de Ciências Humanas no Ensino Médio e Técnico, precisamos aprofundar um pouco mais em nossas especificidades: o ensino integrado entre as disciplinas técnicas e de ensino médio. Quais os desafios dessa cultura escolar em relação às Ciências Humanas? Alvo de reformas ao longo da história da educação, quais as práticas cotidianas desse conjunto de disciplinas na rede federal? Passemos a uma discussão acerca das Ciências Humanas no Ensino Técnico.

Ciências humanas e ensino técnico: entre macro e micro- análises

Jogos de escala, mudar a objetiva. A escolha narrativa não é apenas uma questão estética, é um procedimento de pesquisa que valoriza o diálogo entre o micro e macro. Alternar a lente de observação produz efeitos que transformam o conteúdo da representação e do que é eleito como representável. O local como categoria de análise elabora uma trama de questões mais amplas, uma nova densidade para a lupa do pesquisador. Sua

escala, própria análise, não se opõe ao macro, pelo contrário, no micro também estão presentes as margens, os constrangimentos, as regras (REVEL, 1998). Nesta seção em que iremos discutir o papel das Ciências Humanas no ensino técnico e na conjuntura escolar, nossa ideia é tentar investigar rapidamente teóricos que discorram sobre o tema em questão e apresentar também, paralelamente, as nossas convicções.

No entanto, antes de adentrarmos nas questões específicas sobre as Ciências Humanas devemos realizar um alerta – quase um clichê do vocabulário das humanas quando tratamos de ensino/educação –o currículo é um campo de disputa. Estudos críticos e modernos (APPLE, 2000a; 2000b; GOODSON, 1996) sobre o currículo escolar nos apontam que esse sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro: é resultado de lutas, conflitos e negociações⁴.

Fruto desta dialética, compartilhamos questões pertinentes às nossas respectivas práticas enquanto docentes do ensino médio integrado ao ensino técnico, angústias cotidianas como: O que ensinamos? O que noss@s alun@s aprendem? Há diálogo entre os currículos escolares e as práticas sociais d@s alun@s do Ensino Médio Técnico, em sua maioria jovens?

4 No espaço deste artigo não será possível aprofundar nas teorias que nos orientam em relação as Ciências Humanas da Educação Técnica, assim optamos por apresentar alguns conceitos e autores que dialogam mais intensamente com nossas ações.

Em seus estudos sobre juventudes e escola, o educador Juarez Dayrell (2007) indica que atualmente vivenciamos um período de reinstitucionalização permanente, caracterizado pela passagem da sociedade disciplinar para sociedade do controle, em que o dentro e o fora estão cada vez mais indissociáveis. Nessa conjuntura, não somente os jovens devem ser analisados, mas, sobretudo, a escola deve ser problematizada.

Assim como Freire (2013), acreditamos que a escola e seu currículo devem buscar se aproximar/conectar ao mundo concreto d@ estudante, de modo a respeitar suas identidades culturais e compreender o valor dos sentimentos e emoções, que vão se modificando durante a aprendizagem.

Tal aproximação prescinde de conhecimento, escuta, alteridade. Conhecer noss@s alun@s vai muito além de reconhecê-los pelo nome na lista de chamada. Leão, Dayrell e Reis (2011), em seus estudos sobre juventudes e escola tendo como foco de análise o Ensino Médio, criticam a imposição de uma invisibilidade da origem social, de gênero, de etnia, entre outros, das juventudes que cursam o ensino médio. Toda esta gama de informações primordiais que constituem e formam tais sujeitos parecem ficar fora dos muros da escola. Mas seriam esses muros tão poderosos? E dentro das mochilas, sapatos, bolsas, bonés, turbantes, colares, *pen drives* etc., o que entra e sai da escola e não é percebido? O que faz currículos, ainda que não esteja planejado ou registrado como tal?

Em nossas metodologias de debates, jûris simulados, saraus, elaboração de temas transversais, entre outros, forjamos espaços-tempos para alteridade. Nesse movimento, afirmamos um mundo do trabalho bem mais amplo que um mercado voraz que espera noss@s alun@s, futuros técnic@s.

De acordo com Saviani (2007), educação e trabalho são atributos do homem, no entanto, a escola moderna e sua configuração, fruto da divisão de classes inerente ao processo produtivo, mexe profundamente com os processos educativos, favorecendo a divisão entre trabalho e educação – principalmente no que diz respeito a promoção, via escola, do contato interclassista através de uma escolarização igualitária. A educação, portanto, se divide e se diferencia entre as classes apesar do protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

O papel da escola de nível médio, notadamente aquela voltado ao ensino técnico, será recuperar essa relação entre o conhecimento e prática do trabalho. Para Saviani (2007), o caminho está na formação de politécnicos. Esta noção de politecnia – união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo – tem suas origens nas proposições de Gramsci (1978) em busca de uma escola do tipo desinteressado, ativo, criativo, única para as classes sociais, com educand@s atingindo a autonomia e com possibilidades de acesso às práticas do trabalho, em oposição ao formato escolar burguês dominante, com vistas à formação para o mercado de trabalho e a competitividade.

A noção de politecnia, portanto, se encaminha na tentativa de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, o que nos aponta um caminho para pensar o papel das ciências humanas no ensino técnico, à medida que essas auxiliam a superar a dicotomia acima e promover mecanismos de reflexividade crítica⁵ acerca da formação e profissão técnica, promovendo o debate sobre as contradições existentes na integração na escola entre cultura, educação e trabalho.

Nesse sentido, cabe às Ciências Humanas, no currículo, desvelar a presença implícita ou explícita do trabalho e suas contradições em todas as etapas do processo de aprendizagem escolar. A sociedade moderna generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção em detrimento da

5 Usamos o conceito de reflexividade crítica de Bourdieu (NOGUEIRA e CATANI, 1998) como fenômeno que constitui o mundo social como potencial dialógico de transformação e de manutenção da vida social. A reflexividade crítica tornaria os agentes sociais com maior autonomia frente ao mundo social e reside nos processos de desnaturalização dos fenômenos que são socialmente criados (como é o caso do mundo social). Em outras palavras, as ciências humanas podem auxiliar a formação técnica no sentido em que problematizam o mundo social e a partir disso tornaria os estudantes teoricamente “livres” para se apresentar ao mundo social transformando-o criativamente, em oposição aqueles que serão somente “reflexos” de estruturas estruturadas (fixadas) e estruturantes (em processo de transformação).

grande maioria, os trabalhadores, que só possuem sua força de trabalho.

No entanto, apesar de vivermos num mundo de propriedades privadas, os trabalhadores não podem ser expropriados dos conhecimentos e isso se reflete na escola na medida que o sistema capitalista propõe que o trabalhador tem que dominar o mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes, mas não devem ultrapassar um limite que está na base do ensino técnico: a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, entre aquelas que concebem e executam o trabalho.

As Ciências Humanas, no currículo da escola técnica, tem como objetivo maior contrapor com este ideário, auxiliando o discente (e em aspecto mais amplo, as unidades escolares) a pensar o processo de trabalho como unidade indissolúvel entre aspectos manuais e intelectuais, e que há, na verdade, a concomitância entre os dois aspectos.

Nossas disciplinas aparecem no currículo contemporâneo como elementos para o entendimento das contradições da sociedade capitalista, avançando na direção de sua superação. Nesse sentido, essas disciplinas, com maior ou menor sucesso, procuram auxiliar na formação de estudantes e futur@s trabalhador@s que estejam em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter e sua essência (FRIGOTTO, 1995).

Nossa principal motivação é a formação do discente para sensibilidade teórica e prática acerca do

conhecimento rumo à reflexão de como a ciência e a sociedade são produzidas e reproduzidas, permitindo ver seu funcionamento. A necessidade de compreensão da sociedade e suas contradições, no que diz respeito ao trabalho, encontra-se hoje em momento nevrálgico, pois o capitalismo neoliberal, não por acaso, estimula a confusão entre o trabalho produtivo (tudo aquilo que é produzido pelo homem) e o neoliberal (competência, mérito, esforço).

Frigotto (1995) afirma que o ideário pedagógico vai reafirmar, nesse contexto, as noções de polivalência, qualidade total, habilidades e competências e empregabilidade do cidadão produtivo – trabalhador que maximize a produtividade, enquanto dos direitos do cidadão⁶ são mínimos. Esse panorama é especialmente preocupante no currículo do ensino médio-técnico, se os cursos se coadunarem com redução do conhecimento a técnicas operacionais, valores pautados pelo individualismo e pela competitividade. Esse ambiente competitivo gera um desinteresse em relação às ciências humanas, pois é essa área do conhecimento, em geral, que irá problematizar o conteúdo das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar como o apelo a rigidez, a punição banalizada e ao cumprimento de regras

6 O próprio trabalho com o conceito de cidadania no Brasil é uma contribuição das ciências humanas ao currículo técnico. A noção de que os cidadãos são historicamente de fato estão excluídos de diversas instâncias da vida social tendo negados seus direitos auxilia na reivindicação de um tipo de cidadania coletiva com direitos sob a forma de concessão de bens e serviços e não apenas pela inscrição desses direitos em lei.

estabelecidas, mas não discutidas com a comunidade escolar.

Nesta seara, acreditamos que as ciências humanas podem contribuir na construção de um tipo de educação que se aproxime, como propõe Morin (2007), da lógica do vivente: valorizar a totalidade do sujeito, sua iniciativa e sua criatividade, o micro, a convergência e a solidariedade; destacando a importância do diálogo na comunidade escolar para a construção de sujeitos do conhecimento. Em outras palavras, não basta somente transferir conteúdos.

Por fim, reafirmamos que nosso papel nesse diálogo é ajudar a definir novos padrões normativos para as escolas e regras definidas em conjunto, mais do que pensadas de forma estanque, como disciplinas fragmentadas, acreditamos que como área de conhecimento podemos complexificar o currículo de maneira a apreender a dimensão dos problemas sociais e ajudar a resolvê-los.

Porém, nossa realidade no IFRJ é de disciplinas fragmentas em um currículo integrado. A sentença é no mínimo paradoxal aos olhos do leitor, mas certamente familiar aos docentes e discentes dos *campi* que formam o IFRJ e experimentam um currículo integrado apenas na justaposição de disciplinas propedêuticas e técnicas sem significar uma relação pedagógica⁷. Quais os

7 Sabemos que muitos professores por afinidades eletivas ou por construção entre seus pares conseguem romper com essa prática e fazer trabalhos integrados e multidisciplinares. Apontar essa característica para o IFRJ é mais uma vez se arriscar entre a generalidade e a particularidade que não dá conta de das realidades complexas de cada campus. Contudo, são nos espaços coletivos de

desafios do currículo integrado? Quais as tensões entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico na cultura escolar?

Em uma escola técnica as disciplinas do chamado núcleo comum representam um campo de disputa. Disputas por carga horária, por exemplo, pois a matriz integrada não permite a mesma quantidade de horas que aquelas disciplinas teriam em um ensino médio regular. O catálogo nacional dos cursos técnicos do SISTEC-MEC indica uma carga horária para as disciplinas técnicas e básicas, essas últimas reduzidas para não prolongar a formação do estudante, o que é um debate importante, mas que precisa ser feito com muito cuidado e não podendo apenas afetar as disciplinas do propedêutico. Assim, a despeito da proposta de currículo integrado, pilar da criação dos IF, observamos uma prática cotidiana diferente do que significaria um grande avanço que pressupõe o fim da hierarquização de campos de conhecimento.

Há um tensionamento/hierarquização velada entre as disciplinas. A implementação da Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008b), que estabeleceu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio é um exemplo disso. Mesmo com a argumentação d@s professor@s das disciplinas, muitas foram as resistências a adequar o currículo, garantir condições dignas de trabalho aos docentes, e no momento de revisão da matriz curricular os comentários

Sala dos Professores, Conselhos de Classe e Conselhos Acadêmicos que observamos que a cultura da fragmentação das disciplinas ainda é uma realidade que precisa ser discutida.

e expediente de desqualificação das disciplinas fizeram parte da conjuntura. Outro exemplo são os Conselhos de Classe, ocasião em que, teoricamente, estaríamos abertos a discutir com @s professor@s sobre a situação dos discentes, notamos como a reprovação de um alun@ causa estranheza muito maior no grupo quando é somente em uma disciplina da área de ciências humanas, fato banal se ocorrer em uma única matéria técnica. Sobre alegações como “el@ não poderá ser um técnico@ se não for bem nesta disciplina” ou “é natural a reprovação nas séries iniciais porque os estudantes chegam das outras escolas sem base”, seguimos reproduzindo modelos – como o uso da reprovação como um “filtro” – saindo queixos@s dos Conselhos de Classe, mas com poucos espaços de discussão/transformação pedagógica efetiva.

Precisamos refletir sobre nossas práticas. O dia-a-dia, as rotinas e os conflitos nos impõem o constante diálogo com os textos de educação que fazem parte das leituras de nossa formação como educador@s para que, assim, possamos problematizar o que se aplica em nossa realidade e como essa pode e deve ser fruto de recriações contínuas. Ao propor uma narrativa sobre o ensino e o cotidiano escolar, não desejamos cair no lugar da comparação ou do lamento, propomos narrar a prática para pensar a prática, em uma aposta de reflexão sobre o ensino de Ciências Humanas (CERTEAU, 1994).

“Um bolo não se faz sem receita”: a importância de compartilhar experiências do fazer pedagógico

A frase acima atravessou o campo de pesquisa de Andrade (2011) quando a pesquisadora produzia sua tese de doutorado sobre práticas do cotidiano escolar. As palavras saídas da boca de uma professora da educação básica de rede pública impeliram de curiosidade e desejo essa “acadêmica do chão da escola” que, ao vasculhar os cadernos de receita de sua mãe, encontrou a chave para essa reflexão.

A professora que reclama receitas para a educação não pede um manual passo a passo do que fazer com os alunos. Ela reclama sugestões, propostas, ideias que reconheçam a importância de se pensar a educação na concretude das práticas cotidianas (ANDRADE, 2011, p.75).

Assim como as receitas de sua mãe continham dicas e inúmeras brechas para mudanças e acréscimos de ingredientes, as “receitas pedagógicas” nada mais são que cenas de uma elaboração prática num espaço-tempo.

Convocad@s pelas palavras desta professora, compartilharemos algumas cenas de nossa prática no cotidiano do IFRJ e, para tal, faremos o relato em

primeira pessoa, colocando-nos como sujeitos atuantes nesse processo.

Cena 1 – Pesquisa de jovens para jovens

Como é de amplo conhecimento, a Sociologia na escola é algo recente nos anos 2000, se considerarmos sua saída do currículo escolar na década de 1940. Nossa história enquanto disciplinar escolar é marcada pela intermitência e por múltiplos sentidos em disputa: ideário conservador/progressista, a formação cívica dos jovens, a retração do mercado de trabalho, a luta relacionada à cidadania e a própria importância social da formação em ciências sociais (MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000).

Para além de todas as dificuldades de inserção da disciplina no currículo do IFRJ – como o amplo desinteresse da instituição em contratar novos profissionais para as áreas e a inclusão realizada de forma precária com um tempo de 45 minutos na maioria dos períodos – conseguimos, através da pesquisa, encontrar mais caminhos possíveis para a realização de um trabalho de maior escopo, utilizando o arcabouço teórico e empírico da disciplina.

Nesse sentido que foi pensado e realizado o projeto de pesquisa intitulado “As relações da juventude com o Estado brasileiro (ou “Como o Estado vê a juventude brasileira”). Nosso objetivo foi analisar as relações da juventude com o Estado brasileiro, tendo como base para pesquisa de campo, a região sul-fluminense do

estado do Rio de Janeiro, especificamente o município de Pinheiral, marcado pela distância da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ) que impacta o acesso à educação, cultura, transporte público, pela carência de oportunidades de trabalho e de formação intelectual, sobretudo dos jovens. Como campo primordial de atuação do Estado, elegemos em conjunto a Educação para análise.

Propomos a realização de uma pesquisa que valoriza o protagonismo da juventude no desvendamento de possíveis intervenções urbanas que reduzam as desigualdades sociais, a fragmentação territorial e as diversas formas de espoliação que se repetem no cotidiano de municípios da região sul- fluminense do Rio de Janeiro.

No processo de pesquisa, valorizamos fortemente também o protagonismo juvenil através da formação como pesquisador, já que realizamos, através da orientação sociológica, uma pesquisa feita de jovens para jovens. Num primeiro momento, através das reuniões e debates de pesquisa estabelecemos junto com alun@s do ensino médio do Campus Pinheiral do IFRJ como abordar os jovens, que perguntas realizar aos mesmos e também quais estratégias realizar.

Nossa primeira ação foi buscar coletivamente examinar publicações selecionadas sobre o tema em tela, o que foi realizado no primeiro ano do projeto, e, com isso, realizamos intensas discussões sobre os conceitos de juventude, educação e Estado.

Depois, lemos mais autor@s e elaboramos reflexões sobre a ida ao campo e a elaboração de um questionário que deverá indagar os jovens sobre seus anseios e expectativas sobre a utilização do espaço urbano e escolar. Elaboramos um questionário inicial de 30 questões a serem aplicadas no campus como teste, sua aplicação foi bem sucedida no que diz respeito às respostas adquiridas, mas @s bolsistas, a partir da reflexão anterior, levantaram a necessidade de diminuir o tamanho das perguntas e do questionário, de forma a não cansar @s entrevistad@s e obter um melhor resultado. Interessante notar o amadurecimento frente as primeiras reuniões que realizamos, com muita mais iniciativa e envolvimento com o projeto e suas questões.

Realizadas mudanças no questionário partimos ao encontro d@s estudantes das escolas públicas de Pinheiral. Aplicamos questionários em duas escolas: no CIEP Dom Martinho Schlude e no Colégio Estadual Celio Barbosa Anchite. Antes de adentrar nas reflexões mais amplas, acho importante ressaltar que definimos a produção e uso, de um caderno de campo para coleta de nossas visões acerca dos espaços escolares que iríamos pesquisar. Deste modo é interessante notar as comparações estabelecidas pelos estudantes entre o campus Pinheiral e as escolas visitadas.

Essas diferenças tornaram-se evidentes a medida que aplicamos o questionário, processo que ficam as fraturas e desigualdades sociais que marcam a região sul-fluminense. Descobrimos, por exemplo, que há diferenças marcantes no que diz respeito a diferença

de renda e usufruto de programas governamentais como bolsa família; divergência na relação entre @s alun@s e o ensino e sua relação com @s docentes; o interesse no ensino técnico; diferença considerável entre a educação federal e estadual; a qualificação d@s professor@s; a visão d@s alun@s sobre o espaço escolar; e perspectivas sobre formação e futuro que divergem entre si.

Nesse sentido acredito que a pesquisa contribuiu para melhor conhecimento sobre os laços de sociabilidade estabelecidos na cidade de Pinheiral. Identificamos coletivamente barreiras físicas e socioculturais, que reduzem as perspectivas de futuro da juventude a um “aqui e agora” precário e incerto que impactam a maneira que é pensada a atuação juvenil nestes municípios.

Nossa tentativa foi construir através d@ jovem “vivente” e d@ jovem “pesquisador@” novas percepções acerca do seu local de moradia, as suas possibilidades de construção autônoma - que precisam ser reconhecidas para que este amplie a sua capacidade de ação – para a caminhada rumo a conquista de mais direitos sociais. Caminhada esta, que acreditamos - com as ações do IFRJ em conjunto as reflexões e projetos de Ciências Humanas – possa ser encurtada.

Cena 2 – Olimpíadas de História em Arraial do Cabo

“Escola, lugar de História” foi o tema da 8ª edição da Olimpíada Nacional de História do Brasil, organizada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2016. Lugar de nosso cotidiano. Tema que dialoga

com as reflexões pensadas neste artigo e, por isso, narrativa sobre uma prática de ensino experimentada em equipe.

Foi a primeira vez que o IFRJ, *campus* Arraial do Cabo, inscreveu uma equipe, motivada por uma iniciativa pessoal. Sou a única professora de História do *campus* e mesmo que desejasse convidar outr@ professor da área de Ciências Humanas entre as regras da Olimpíada outr@s professor@s só podem participar se estiveram deslocados lecionando a disciplina de História, como acontece em algumas escolas do estado. Fui até a Direção de Ensino e a Direção Geral da escola que se mostraram interessadas na ideia, mas não consegui verba para pagar a inscrição porque as rubricas em Instituições públicas são lentas e destinadas. Optei por pagar de meu bolso o valor, que era módico para escola pública (R\$45,00 reais), afinal, se eu esperasse iria perder o prazo de inscrição.

Imprimi cartazes do evento, coloquei nos murais, passei nas salas das turmas do curso técnico em informática e do curso técnico em montagem e suporte em informática, na modalidade EJA. Poucas perguntas foram feitas quando eu anunciava na sala, logo achei que a procura seria baixíssima. São afinidades eletivas e sei que alguns alun@s realmente gostam da área. Uma lista de inscrição foi colocada na secretaria da escola, por uma semana. No segundo dia já fui perguntar se alguém havia se inscrito! Frustrada recebo a notícia que somente um@ alun@ havia se candidatado. Aguardei o prazo estipulado de uma semana e para minha surpresa

17 estudantes se mostraram interessados, afinal a equipe só poderia ter três integrantes, que deveriam estar disponíveis em dois dias de contra turno sem nenhum auxílio.

Coletivamente decidimos qual seria a forma de seleção para entrar equipe: minha proposta era uma entrevista e os estudantes foram unânimes em apontar uma prova como a melhor forma de escolha. Naquele momento me questionei como a escola formata. @s alun@s tão queixos@s do excesso e rigidez de avaliações reproduzem o modelo mesmo em outros espaços. Questionei como seria o processo da Olimpíada, experiência nova para mim enquanto docente, estaria estimulando a competitividade? Depois de uma conversa optamos por duas etapas, entrevista e prova para que pudessem se expressar oralmente e por escrito, afinal haviam alun@s inscritos que ainda não haviam estudado História em sua matriz.⁸

Selecionadas as três integrantes do curso técnico em informática Natasha Fernandes (INF 141), Glória Duarte (INF 151) e Paola Lana (INF 151) começamos a pensar o nome da equipe. Pedi que cada uma indicasse dois nomes e imagens que fossem significativas e que pudessem representar a equipe. Elas estavam tão comprometidas que me surpreendi! Eu esperava nomes derivados de IFRJ Arraial, mas foi um engano. Elas fizeram uma busca e elencaram nomes ligados a cultura indígena

8 Devido ao currículo integrado, e a necessidade de fazer adaptações na matriz curricular, a disciplina de História pode ser dada em períodos diferenciados nos diferentes cursos.

e afro-brasileira para, segundo elas, dar visibilidade a essa parte da história ainda tão pouco representada. Em relação a imagem uma delas faria um desenho a partir do nome que o sistema aceitasse (não poderia ter nomes de equipes repetidas no concurso). Depois de ver o comprometimento já na primeira reunião fui contagiada por elas. São práticas cotidianas como essa que realmente dão significado o meu ofício.

A Olimpíada é composta por cinco fases eliminatórias *online* e uma final em que as equipes fazem as provas de maneira presencial em Campinas. A cada etapa a prova era divulgada na segunda-feira e a equipe poderia enviar as suas respostas até a sexta-feira da mesma semana. Ao iniciar com 10 questões de múltipla escolha e uma tarefa as avaliações iam ficando um pouco mais complexas, com mais perguntas conforme as etapas avançavam. Como mencionamos a Escola era um eixo de reflexão: a ocupação das escolas, a escola de samba e seus enredos ou o uso de um boletim escolar alinhavam o tema geral com algumas perguntas. Questões contemporâneas eram apresentadas aos alunos para pensar os usos do passado, uma questão causou particular impacto na equipe, pois comparava a repercussão da morte de dois meninos em 2015, um branco e um indígena. A comoção internacional em torno da morte do menino sírio afogado após o naufrágio de uma embarcação de refugiados, apresentada através de uma foto, e a invisibilidade da morte de um bebê indígena assassinado em Santa Catarina, que sequer saiu nas fotos dos jornais, problematizava como os índios são alegoria

do passado. A discussão trouxe para equipe uma reflexão importante de como no presente os indígenas são invisíveis e incomodam por ocuparem terras ricas. São empecilhos ao “progresso”, questionados sobre sua autenticidade e só tem lugar na memória, como uma gravura de livro. Todos lamentaram a morte a do menino sírio, mas quem chorou pelo curumim? Como sugere o título: 1500 é o ano que não terminou.

Enfrentamos alguns problemas estruturais, como a falta de laboratório adequado e tínhamos que pular de sala em sala no contra turno. A internet da escola que caía e a necessidade de marcar outro encontro na semana, porque a prova tinha que ser enviada até sexta. Só poderíamos fazer um *login* para responder a prova e, como a imagem do data show as vezes perdia a qualidade na hora de ampliar os documentos, dividir um computador para três era terrível. Mais uma vez questionamos a falta de espaço para um laboratório de humanidades que ainda não está pronto no *campus*.

O diferencial da Olimpíada é a possibilidade dos estudantes se sentirem verdadeir@s historiador@s. Toda a prova era pautada sobre a análise de documentos, sempre eram disponibilizados textos obrigatórios para responder e links extras para contribuir, que variavam entre músicas, imagens, documentários, artigos científicos entre outros. Uma característica interessante era o fato de haver, assim como na pesquisa historiográfica, mais de uma resposta/versão correta com pontuações diferentes. Enquanto professora, era difícil orientar sem interferir nas respostas, a equipe

discutia muito sobre as fontes e conjecturava sobre as ausências, dilemas da tarefa historiográfica. A quantidade de informação dos documentos nem sempre ajudava, muitas vezes os longos textos cansavam e geravam dúvidas.

A equipe foi fundamental para discutir as análises das questões. Aprender a ouvir, buscar consenso, ajudar em vez de competir foi um aprendizado sobre como fazer uma avaliação de uma perspectiva diferente. A tolerância de argumentar, e compreender o outro, é um exercício da inteligência, significado do nome de nossa equipe: Nambiquara.

Infelizmente fomos eliminadas e não chegamos na terceira fase, mas a experiência foi tão exitosa que este ano alguns alunos já me perguntaram se haverá uma nova equipe. Senti falta de ter outr@ profess@r para trocar, mais de uma equipe para orientar (cada professor só pode orientar uma). Pergunto-me se não poderia ter dividido de outras formas sobre esta prova que foi singular. Em tempo, compartilho esta narrativa em que a Olimpíada, lugar da competitividade, cedeu espaço a uma prática de ensino colaborativa e muito prazerosa.

Cena 3 – Pesquisa de jovens para jovens

Lembro-me até hoje do dia em que contei a minha mãe que faria vestibular para História, pois queria ser professora. Ela, professora alfabetizadora, ou ainda normalista como eram chamadas, não escondeu a tristeza e disse “tão inteligente, porque não faz outra

coisa, vai trabalhar muito e ganhar mal”. Confesso que eu esperava um sorriso ou incentivo neste momento, mas consegui compreender sua preocupação materna e como aconchego para minha escolha, apeguei-me nas lembranças de quando ela me deixava rodar seu mimeógrafo para preparar os exercícios de suas turmas, ou mesmo quando eu folheava seus cadernos de planejamento sempre tão coloridos e caprichados que me inspiravam nas brincadeiras de escolhinha.

Pois bem, fui fazer História para ser professora, essa era uma certeza que sempre tive, e atenta as observações de minha mãe, desde as primeiras semanas faculdade engajei-me nas lutas pela educação pública e de qualidade. Em minha atuação docente a busca pela superação das desigualdades sempre foi uma marca bastante característica e por isso, neste artigo resolvi compartilhar uma cena bastante desafiadora de meu ofício como professora da Educação de Jovens e Adultos no IFRJ.

Sou professora do IFRJ desde 2007 quando ainda era substituta, tendo sido aprovada no concurso público e efetivada em 2008, nessa época estava no mestrado em História Política na UERJ e tinha me formado há apenas 2 anos, nesse contexto assumi diversas turmas no Campus Rio de Janeiro onde sou professora até hoje. Eram alunos dos mais diferentes cursos técnicos: Farmácia, Biotecnologia, Química, Meio Ambiente, Alimentos e Manutenção e Suporte em informática, este último oferecido na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Como dar aulas para alun@s da mesma idade que eu, ou na maioria dos casos mais velh@s? Que Ensino de História faz sentido para esses jovens e adult@s em sua maioria trabalhador@s. Confesso que a EJA sempre foi meu maior desafio pedagógico. Enquanto as turmas do diurno quase sempre demandavam informações e conteúdos, o noturno exigia sentido, didática criativa, atenção para tratar a polêmica de forma histórica sem ficar no senso comum.

E é sobre esse meu inquietante desafio que quero falar aqui. No segundo semestre de 2016 assumi duas turmas da EJA, uma com 4 alun@s e outra com apenas uma aluna. Nas páginas deste artigo não poderei esmiuçar as múltiplas causas deste esvaziamento fruto de uma baixa procura oriunda de fatores complexos e uma evasão, a meu ver, pouco analisada e combatida institucionalmente.

Resistindo bravamente, a EJA no Campus Rio de Janeiro do IFRJ seguiu o semestre e nela eu estava lecionando História para duas turmas. Marcadas pelos atrasos e cansaços característicos de alun@s-trabalhador@s tais turmas tiveram seu semestre interrompido por uma greve de quase 2 meses. A luta contra a Projeto de Emenda Constitucional que previa o congelamento de recursos para Saúde e Educação (PEC 241 e posterior PEC 55) fazia urgente e necessária a mobilização de toda a comunidade escolar.

Enquanto professora e defensora da educação pública de qualidade somei meus esforços a essa luta, ainda que tivesse avaliações distintas sobre o momento

ou ainda o recurso do instrumento de greve. Não havia outra escolha senão lutar contra a PEC, mas e os alunos da EJA?

Apesar de um intenso calendário de mobilizações que garantiram atividades noturnas para o público da Educação de Jovens e Adultos do IFRJ Campus Rio de Janeiro, o que percebi em minhas turmas foi mais desânimo e esvaziamento. Ao retornar da greve, infelizmente a notícia era a PEC aprovada, o congelamento de 20 anos para setores como saúde e educação e a reposição do calendário com aulas em janeiro, durante o escaldante verão carioca.

Somado a tudo isto, a evasão de mais um aluno. A turma de 4 alunos agora tinham apenas 3. Novamente me vi procurando sentidos, para eles e para mim, algo que desse razão aos nossos encontros. E foi então que num lampejo propus uma ida ao teatro.

Pelos acasos do destino, descobri que a peça “Pão e Pedra⁹” que aborda a temática na greve operária no ABC paulista em 1979 teria uma apresentação especial em uma segunda-feira de fevereiro. O dia de minhas aulas de História nas turmas da EJA, assim seria mais fácil conseguir a participação de tod@s.

Prontamente mandei um email ao Centro Cultural Banco do Brasil pedindo a doação de ingressos por se tratar de alun@s de uma escola pública. Não sabia se conseguiria, mas tinha que tentar, pois para estes

9 Informações sobre a peça: <http://www.companhiadolatao.com.br/site/o-pao-e-a-pedra/>

alun@s a questão financeira é crucial. Horas depois a resposta chegava em meu email, consegui os ingressos, os passos seguintes foram combinar com a turma, convidar duas outras professoras, pedir liberação de outr@s professor@s que lecionavam no mesmo dia nessas turmas e assim seguimos para nossa ida ao teatro.

Com as reposições e feriados o semestre estava curto, eu ainda tinha que aplicar avaliações e a bem da verdade a temática histórica da peça já tinha sido tralhada na turma de uma aluna e não constava na ementa na turma com 3 alunos. O que fazer? Seguir a ementa e ignorar a ausência de desejo e empatia d@s alun@s? Que avaliações eram possíveis nesse contexto?

Lembrei-me da máxima de que “a História estuda as ações dos Homens ao longo do Tempo” e assim, assumi a ida ao teatro como avaliação final e a partir de uma produção textual sobre a experiência de ter assistido a peça Pão e Pedra conheci ainda mais meus alun@s. Nenhum@ del@s tinha entrado antes no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) apesar de já ter passado em frente, ir ao teatro é algo bem raro em seus cotidianos, quase tod@s relataram só ter ido na infância.

A peça, ao falar da luta de uma operária que se passa por homem para tentar ter um salário melhor e assim conseguir tirar seu filho de um orfanato é o fio condutor para compreender a importância das lutas de combate as desigualdades, mas ao mesmo tempo compreender as urgências e limites de cada um.

Entremeando textos bíblicos, cenas engraçadas e outras tocantes o espetáculo prendeu a atenção dess@ alun@s trabalhador@s por quase 3 horas, muito além do que eu jamais conseguiria. Eram os seus, os nossos cotidianos postos ali, no palco, para que pudéssemos observá-los com um distanciamento que nos permitisse compreender e sentir.

As avaliações dos alun@s narravam o prazer em assistir a peça e afirmam que isso deve ser repetido, eu como docente, também cansada dos desmandos e descasos dos governos tomo esta experiência como energizante, como um momento de encontro de forças e de lutas pois assistir essa peça lado a lado com @s alun@s foi assistir nossa luta história de forma conjunta.

Táticas cotidianas, prática de resistência

Referenciando-se em Certeau e seus estudos sobre o cotidiano, Andrade (2011) nos apresenta as táticas como aquelas que são produzidas quando não se tem uma visão total de uma dada situação, o que somente seria possível numa dimensão estratégica. Assim, o autor nomeia de táticas o enfrentamento às circunstâncias que não se tem domínio, ou ainda, o movimento dentro do campo de visão do inimigo (ANDRADE, 2011, p. 31).

Nestas páginas buscamos apresentar nossas experiências como professor@s de Ciências Humanas em um Instituto Federal, compreendendo o IFRJ como um

terreno onde fazemos emergir nossas táticas cotidianas como práticas de resistência, pois como afirma a autora:

Neste sentido, posso inferir que as táticas não são revolucionárias na medida em que não transformam o estatuto do poder, não destituem determinados grupos do poder, mas obrigam àqueles que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias. As táticas, portanto, são transformadoras das relações sociais. (ANDRADE, 2011, p. 33)

Seguimos tentando transformar as relações sociais, ainda que a conjuntura esteja desfavorável e que os grupos de poder hegemônicos se mantenham no poder. De nossa prática fazemos resistência, diferença, brechas...

Referências

ANDRADE, N. M. da S.. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

APPLE, M. W.. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000b.

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. 2008a.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008 - Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.. 2008b.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAYRELL, J.. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADDIS, J. L.. **Paisagens da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GOODSON, I.. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEÃO, G.; DAYRELL, J..; REIS, J. B. dos. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, 2011.

MACHADO, C. S. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, 1987.

MANFREDI. S. M.. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEUCCI, S.. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MORIN, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A.. (Org.) **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

OTRANTO, C. R.. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, nº1, jan-jun 2010.

REVEL, J.. Microanálise e construção do social. In: _____. (Org.). **Jogos de escalas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H; COSTA, V.. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

O LUGAR DA CULTURA EM UM INSTITUTO FEDERAL

Eline Decacche-Maia

João Guerreiro

Jorge Caê Rodrigues

A relação entre as ciências exatas/naturais com as sociais/humanas nunca foi harmônica. Desde a constituição da ciência moderna, no século XVII, que a cisão entre as diversas áreas do conhecimento foi se estabelecendo. As ciências exatas/naturais vão se constituindo como saberes legitimados por apresentarem resultados concretos e, por conseguinte, mais diretamente influenciadores da vida da população, sendo consideradas, cada vez mais, como produtora de conhecimento e de ação (JAPIASSU, 1997) e como paradigma de cientificidade.

O surgimento no século XIX das ciências sociais/humanas¹ dentro do modelo científico que se impunha, passa a se configurar como área do conhecimento que, inicialmente, se espelhava no modelo das ciências exatas/naturais, a partir de uma perspectiva positivista, que logo será superada com o avanço das discussões no seu interior. Aos poucos vai se dando a compreensão da especificidade dessa área do conhecimento que reivindica uma cientificidade de outra ordem, como pode ser conferido a seguir:

As ciências humanas podem, portanto, empregar procedimentos científicos, sem que isso implique a redução do homem a essa forma de estudo. Existem, obviamente, processos e fenômenos humanos objetiváveis, mas o homem não é inteiramente objetivável. No âmbito das ciências humanas, não há como evitar inteiramente as conotações valorativas, ideológicas, subjetivas; a identidade parcial entre o sujeito e o objeto de estudo por si só já inviabiliza a efetivação do ideal positivista de

1 Segundo Chauí (2000) todas as ciências são humanas, pelo simples fato de serem elaboração do pensamento humano, no entanto as ciências humanas se constituem naquelas que têm o ser humano como objeto de interesse. Esse interesse se expressará com maior força no século XIX.

objetividade. O sociólogo não pode se colocar de fora da sociedade para estudá-la; o mesmo acontece com o historiador em relação à história, com o linguista em relação à língua, e assim por diante. (RODRIGO, 2007, p. 77)

Entretanto, a constituição do campo científico (BOURDIEU, 1994) criará hierarquias de saberes que colocará as ciências ditas exatas/naturais no topo. Por serem consideradas mais objetivas e mais aplicáveis, serão vistas como as que apresentam melhores resultados. Aos poucos, uma dicotomia ganhará formato mais definido e as ciências exatas/naturais serão consideradas pelos pesquisadores desta área do conhecimento como as “ciências duras” e as ciências sociais/humanas vistas como as “ciências moles”. Essas denominações, carregadas de significados eminentemente políticos, estabelecerão uma representação pejorativa das áreas sociais/humanas, cujo sentido pressupõe pouca precisão e, por conseguinte, serão vistas como menos ciência. Por serem pouco precisas, essas ciências foram sendo colocadas sempre como não prioritárias nas políticas públicas relacionadas aos recursos para o desenvolvimento de pesquisas. E isso durará muitas décadas para que, aos poucos essa ideia seja dissipada, ou melhor, discutida.

É possível perceber na história da constituição do campo científico uma clara tendência etnocêntrica. As ciências exatas/naturais foram incapazes de compreender as ciências sociais/humanas dentro de sua própria lógica², atribuindo as mesmas um olhar que resultou na sua ininteligibilidade e, por isso, foram classificadas como opositoras da forma de seu conhecimento – duro/mole; exata/inexata; objetiva/subjetiva – e não, simplesmente, vistas como um modo diferente de se conhecer a realidade. Uma forma que impunha flexibilidade, sobretudo no que se refere a ideia de verdade, tão cara às ciências ditas “duras”. Só faltou as ciências denominadas “moles” serem classificadas como pré-lógicas, tal qual o fez Lévy-Bruhl (2008), na virada do século XIX para o XX, ao classificar a mentalidade dos povos primitivos.

Atualmente, podemos dizer que esta discussão ganha novos contornos. Hoje assistimos uma maior aproximação entre as diferentes áreas, em que a troca de conhecimentos e metodologias se colocam como um modo de enriquecimento na forma de ver e interpretar o mundo. Os diferentes saberes são considerados como complementares e auxiliares no entendimento da realidade, em todos os seus sentidos. Apesar disso, as disputas não foram extintas, embora mitigadas, elas ressurgem quando o que está em jogo são aportes

2 Importante frisar que as próprias ciências humanas/sociais no seu surgimento foram incapazes de ver a sua especificidade, buscando obter status de ciência usando o modelo das ciências exatas/naturais.

financeiros e espaciais, especialmente quando os mesmos são escassos.

O preâmbulo até aqui apresentado pretendeu fornecer um pano de fundo da realidade do que foi encontrado por profissionais que fizeram parte do projeto de implementação do curso de Produção Cultural, em uma instituição cuja tradição remetia a uma área pertencente às ciências exatas/naturais, o CEFET de Química de Nilópolis (CEFETEQ). Diferente do embate entre as ciências exatas/naturais e humanas/sociais, a Produção Cultural encontra-se em situação ainda mais delicada porque nem status de ciência possui.

O acolhimento do curso de Produção Cultural não foi feito sem alguns impasses, mas a sua existência resultou em acréscimo à riqueza de uma realidade que tendia a ser “padronizada”. O curso trouxe para a realidade do Campus disciplinas como Sociologia, Antropologia, História da Arte, Divulgação Científica, Ciência e Arte, dentre tantas outras, que acabaram se constituindo em opções também estendidas a todos os cursos existentes no Campus Nilópolis do hoje Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ, antigo CEFETEQ). Apesar de ser ainda pouca a adesão, muito porque os cursos de licenciatura de Física, Química e Matemática são ofertados a noite e o de Produção Cultural durante o dia, temos assistido alunos dos cursos dessas licenciaturas se inscrevendo em disciplinas como Divulgação Científica e Ciência e Arte etc. Essa possibilidade só vem a se constituir em uma excelente oportunidade de diálogo entre diversos saberes. No entanto, para que fosse possível obtermos

o cenário atual, um processo de 14 anos foi vivido buscando dirimir as dificuldades enfrentadas.

Apesar de não se tratar de uma ciência no molde tradicional aqui apresentado, se constituindo em um curso voltado para a prática profissional na área da cultura, a Produção Cultural desenvolve a construção de saberes se apoiando em metodologias inspiradas nas ciências humanas. Por esse motivo, essas ciências são fundamentais para a formação de um profissional mais preparado para perceber tendências e caminhos a seguir.

São atributos do Produtor Cultural:

- formatar projetos para leis de incentivo, editais públicos e programas privados;
- implementar projetos de produção de espetáculos artísticos e culturais (teatro, dança, ópera, exposições e outros), audiovisuais (cinema, vídeo, televisão, rádio e produção musical) e multimídia;
- organizar e operacionalizar eventos e projetos de entretenimento;
- trabalhar em atividades culturais, recreativas, desportivas, em empresas públicas ou privadas, como empregados ou prestadores de serviços;
- organizar atividades de cultura como recurso em programas, projetos e ações de

responsabilidade socioambiental, educação, saúde, esporte, promoção da cidadania, direitos humanos e bem estar; organizar, programar, administrar e gerir equipamentos culturais/pontos de cultura; □ realizar atividades intermediárias nas diferentes fases da cadeia produtiva da cultura (produção, distribuição, comercialização e consumo de bens e serviços culturais); □ projetar, captar recursos, executar e fazer pós-produção de projetos e eventos; □ organizar e fazer gestão de carreiras artísticas (também conhecidas como carreiras criativas), indústrias criativas e pesquisas nos campos da economia da cultura e de políticas públicas de cultura, entre outras funções. (GUERREIRO, NUNES e MACIEL, 2014, p. 6)

Em meio à aprendizagem do “como fazer” das práticas acima mencionadas, a criatividade/intuição passam a ser elementos importantes, da mesma maneira que o são para a pesquisa científica.

A tão propalada interdisciplinaridade, colocada como ponte para diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e, quem sabe, para a destruição das

rígidas fronteiras disciplinares, só vem a ganhar com a inclusão do curso de Produção Cultural em um ambiente que até então só contava com as ciências exatas/naturais. A vida do Campus Nilópolis ficou mais rica com a cultura adentrando os seus espaços, seja como área de conhecimento, seja como expressão que surge nas diversas produções culturais que os estudantes do curso realizam à guisa de construir sua formação. O Campus com certeza pulsa mais forte, mas nem sempre foi assim.

O surgimento do curso

A criação de um curso de Produção Cultural numa instituição que tinha como tradição o ensino de química, não foi uma das tarefas mais fáceis de concretizar. Estamos falando de um curso que poucas pessoas conheciam e os próprios órgãos legitimadores governamentais não davam a devida atenção. A formação institucionalizada para um produtor cultural já existia em outra IES. Ele tinha sido criado na Universidade Federal Fluminense em 1996 pelo departamento de Artes. Não era o caso do curso do CEFETEQ.

O Campus Nilópolis foi criado em março de 1994, como uma Unidade de Ensino Descentralizada da antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), oferecendo os cursos Técnicos de Química e de Saneamento, não existindo cursos de graduação. A partir de 1999, o campus passou a ser a sede do

CEFETEQ e criou, em 2002, o Espaço Ciência Interativa, um espaço destinado à formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas. Em 2003, o campus passou a ter o Ensino de Graduação. O CEFET de Química de Nilópolis/RJ passa a oferecer à sua comunidade quatro cursos de nível superior: Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Curso Superior de Tecnologia em Química de Produtos Naturais e o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural.

No começo da década de 1990, várias mudanças sociais aconteceram relacionadas com serviços em diferentes órgãos do serviço público federal. Um número grande de professores e servidores foi deslocado de seus habitat originais para diferentes setores do governo. Em consequência dessa situação, o recém-criado Campus de Nilópolis acolheu vários desses profissionais, e muitos professores vinham da área de lazer/esporte.

Pensando na inserção desses profissionais na estrutura curricular do campus, foi que o prof. Dr. Luiz Edmundo Aguiar, à época diretor geral do CEFETEQ, resolveu, junto com os docentes recém-chegados, criar o Curso Superior Tecnológico em Produção Cultural. O que é um Curso Superior de Tecnologia? É um curso de graduação que abrange métodos e teorias orientadas às investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia,

na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.

Os cursos Superiores de Tecnologia – formação em Tecnólogo foram aprovados em abril de 2001. De acordo com o parecer CNE/CES nº 436/2001,

conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta. (BRASIL, 2001)

Ainda neste mesmo decreto, lê-se,

O Art. 8º dispõe que os Centros Federais de Educação Tecnológica gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, este último de nível superior, definidos no Decreto 2208/97. As demais modalidades de cursos superiores e de pós-

graduação continuaram a depender de autorização específica, nos termos do Decreto nº 2306/97. (BRASIL, 2001)

Nesse sentido, o IFRJ teve papel pioneiro por atuar nessa profissionalização e especialização, primeiramente, via o CST em Produção Cultural. Um Curso Superior de Tecnologia promove a formação em campos de conhecimento bastante específicos e delimitados, além de objetivar aos indivíduos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Desta forma, em 2003, o IFRJ campus Nilópolis passa a oferecer o Curso Superior Tecnológico em Produção Cultural. A partir da idéia de relacionar Ciência, Artes e Esportes (criando um tripé que seria a base do curso). O primeiro currículo tinha 5 semestres de duração e fora oferecido somente a noite. Esse primeiro momento durou apenas 3 anos. Esse currículo tinha disciplinas muito voltadas para uma formação direcionada para formar um animador cultural mais do que um produtor cultural. Existia um grande número de disciplinas voltadas para a área da saúde que muito pouco, ou quase nada, acrescentavam ao fazer de um futuro produtor. O que faz um Produtor cultural? Foi uma pergunta que demorou a ser respondida pelos criadores do curso. Sendo a maioria deles vinda da área da educação física e ou da literatura, a idéia de entretenimento e lazer era

o que dava a tônica do curso. Não obstante, o curso foi muito procurado. Foi com muita dificuldade que o curso começou. Não havia os laboratórios necessários para disciplinas com maior teor prático; a infraestrutura física e psicológica do campus não tinha sido concebida para um curso de humanas; o corpo discente sofria um *bullying* silencioso por parte dos outros alunos. A partir de 2006, observando as dificuldades encontradas na primeira turma, o curso teve sua primeira mudança. Primeiramente ele passa a ser oferecido pela manhã (a maioria dos produtores culturais trabalham à noite); o currículo sofre sua primeira mudança e o curso passa a ter 6 semestres. A biblioteca passa a ter livros mais direcionados ao curso.

Durante os próximos anos o curso de Produção Cultural começa a ganhar visibilidade dentro e fora do campus. Esse organismo inicialmente estranho agora chama atenção pelas ações, pelo seu corpo discente e por seu campo de atuação e pesquisa. E a necessidade de novas mudanças é premente. Conforme nos diz Eagleton (2005, p. 11),

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entraram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer,

mudança e identidade, o dado e o criado.

E foram essas questões apontadas por Eagleton que o curso teve que enfrentar para se afirmar. Numa instituição acostumada com certo pragmatismo cartesiano, as discussões acadêmicas, sociais e comportamentais trazidas pelo curso (envolvendo aí corpo docente e discente) provocaram grandes debates. Que só ajudou não só ao curso, como principalmente ao *campus*. O curso torna-se referencia para além de Nilópolis.

A partir de 2008 o curso começou um novo processo, - sua transformação de CST para Bacharelado. Um trabalho que envolveu duas coordenações e muito suor. Os alunos CST de Produção Cultural eram discriminados em algumas empresas no momento de procurar estágio. A maioria das empresas exigia a formação em Bacharelado, diga-se que até em empresas governamentais. O que era um grande contrassenso visto que os CST eram criações do governo. Além disso, com as mudanças ocorridas no CST, o curso tinha ganhado uma face híbrida, o que o MEC a época chamou de minibacharelado. Tínhamos que aparar as arestas. Desta forma o processo de transformação foi longo. Pois tivemos que apresentar argumentos não só para a comunidade do IFRJ, mas, também para o MEC.

Obedecendo aos critérios que diferenciam um CST de um Bacharelado, um grupo de docentes se encarregou

de fazer as mudanças. Um dos grandes desafios foi tirar do currículo as disciplinas vinculadas à área da saúde. Não tinha razão em manter disciplinas, como *Primeiros socorros*, *Recreação*, *Introdução ao lazer* entre outras na grade. Precisávamos aprimorar o curso criando disciplinas que envolvesse os discentes e que pudessemos formar profissionais que operassem do plano mais elementar ao mais sofisticado no processo da produção. Conforme Rubin, “a cultura precisa de elementos de organização tanto quanto de elementos de criação, de preservação, de fusão (RUBIM, 2010, p. 13). E foi desta forma que procuramos construir o Bacharelado. Preenchendo as lacunas que o CST não tinha preenchido, trazendo novas disciplinas para o currículo, apresentando novas eletivas.

Em maio de 2011, o Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ foi aprovado pelo conselho superior e em agosto de 2011 autorizado pela Resolução do Conselho Diretor. Porém, devido ao processo de avaliação do CST em Produção Cultural no primeiro semestre de 2012, a primeira turma do Bacharelado entra em Nilópolis no segundo semestre desse ano.

Hoje o “estranho no ninho” ocupa um lugar de destaque no IFRJ. É o segundo curso mais procurado dentre os cursos do IF. Nos Institutos Federais, além do Rio de Janeiro, já temos Produção Cultural também em Natal, no IFRN. O Bacharelado em Produção Cultural veio atender a uma demanda do mundo produtivo de “formação de pessoas habilitadas, por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental, para a

gestão de produtos culturais” (INSTITUTO, 2015, p. 21). Sua relevância deve ser reconhecida tanto para o desenvolvimento humano quanto para o crescimento econômico, tecnológico e científico da região onde está inserido.

O Bacharelado de Produção Cultural, a Baixada Fluminense e a centralidade da cultura

Se, ao iniciarmos o CST em Produção Cultural estávamos sob a égide do tripé Ciência, Arte e Esporte, podemos dizer que, quando da transformação do curso em Bacharelado, uma parte do nosso corpo docente e discente vinha discutindo mais profundamente a centralidade da cultura no mundo contemporâneo. Influenciado pelo movimento de mundialização financeira e um processo de homogeneização cultural, Hall (1997) já nos alertara que a produção de narrativas e novas subjetividades vão para o centro do palco de disputas de sentidos. Porém, já sabíamos que a dicotomia ou os debates sobre o apagamento das culturas locais pela cultura globalizada estava longe de ser resolvido.

E é na constituição dessa produção de sentidos que o Bacharelado em Produção Cultural se incorpora ao Instituto Federal no segundo semestre de 2012. Os debates sobre a necessidade de fortalecer ações culturais, integrar os discentes e servidores (a existência de um sindicato único que representa os docentes e os técnicos-administrativos é uma inovação dos IF,

com seus aspectos positivos e desafios) e ampliar a formação cidadã e crítica dos discentes nos cursos, aqui denominados do “núcleo duro”, ampliou o debate sobre o que é cultura e o que ela representa de importante na formação acadêmica.

No âmbito das Universidades Públicas brasileiras essa discussão já estava mais avançada pela pluralidade de campos de atuação e disciplinarização de cursos diversos. Porém, como fortalecer ou institucionalizar algo tão diverso e em processo como os fazeres culturais? Temos dois exemplos que, apesar de contarem com o mesmo nome, apresentam objetivos diferentes: a criação da Pró-Reitoria de Cultura (PROCULTURA) da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG., 2006) e a Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT) da Universidade Federal do Cariri (CE, 2015).

A despeito da inovação de ter sido a primeira Pró-Reitoria cultural dentre as universidades públicas federais, a PROCULTURA da UFJF tem como objetivo central organizar e gestar os equipamentos culturais da própria universidade. Já a PROCULT da UFCA parece-nos que amplia o debate tangenciando o que pretendemos discutir aqui. A constituição dessa Pró-Reitoria encontra-se, segundo Azevedo Júnior (2017), na fronteira do indomável e a institucionalização.

Do ponto de vista conceitual, a dificuldade aparentemente ineliminável consiste na tentativa de avançar em um campo de atuação

política cujo fenômeno central (a cultura) parece ser indomável. Esta contradição entre institucionalização e cultura, encontra na universidade, instituição pública detentora de uma longa tradição, e marcada por tensionamentos internos, uma possibilidade histórica ainda em aberto.

Transportando esse debate para o interior do IFRJ, de uma forma geral, e para o Bacharelado em Produção Cultural, de uma forma mais específica, temos como desafio ampliar a discussão sobre a formação pedagógica “culturalizada” deslocando o debate entre a formação técnica/profissional e/ou versus formação cidadã. Acreditamos que a própria centralidade da cultura deve ser incorporada ao ensino, às ações de complementação dos discentes, e podem ser o amalgama entre a pesquisa e a extensão. Para que o tripé ensino, pesquisa e extensão se equilibre, acreditamos que a Cultura pode deixar de ser complementar e assumir sua centralidade.

Retornemos, então, à Baixada Fluminense e ao papel do IFRJ. Entendemos que os Institutos Federais se legitimam na medida que se enraízam nos territórios onde foram instalados. Conforme Pacheco (2010, p. 1), a

missão destas instituições, [tem] o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Esse é o caso do CST em Produção Cultural e, posteriormente, do Bacharelado em Produção Cultural. Apesar de não terem havido audiências públicas, em dezembro de 2000, ocorreu, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) um encontro organizado pelo Fórum Cultural da Baixada Fluminense e com participação dos fazedores culturais da região, discentes e docentes da FEBF. Ao final deste encontro foi lançada a Carta Cultural da Baixada Fluminense. Entre as diretrizes apresentadas pelos fazedores culturais da região, devemos destacar uma que deveria nortear a formulação de políticas culturais da Baixada Fluminense: “a promoção de ações que visem à qualificação profissional desses agentes” (FÓRUM, 2000, p. 1). Mais adiante, nesta mesma Carta, os participantes deste

encontro demandam, entre outras ações, a “criação do Curso de Produção Cultural, de preferência em nível superior” (FÓRUM, 2000, p. 2).

Se, por um lado, essa demanda foi atendida pelo IFRJ em 2003, com a criação do CST em Produção Cultural, por outro, até hoje estamos buscando a porosidade de nossa instituição com o entorno estendido, a Baixada Fluminense (também conhecida pelos nossos alunos como BXD).

Parece-nos que para alcançarmos a missão apresentada por Pacheco (2010) não basta irmos para “além dos muros da escola”, mas, também, estarmos permeáveis às culturas das comunidades do entorno para que estas possam nos ver como centro produtor e difusor de conhecimentos (e culturas) e não apenas como reprodutores de um saber etnocêntrico discutido anteriormente. Assim, é nesse contexto que o Bacharelado em Produção Cultural, vem se movimentando no interior do IFRJ. Sem perder a dimensão dos debates universais, históricos e contemporâneos, vem agregando, cada vez mais (apesar de ainda insuficientemente) os atores locais, os fazedores culturais da região, individualmente, e também os coletivos culturais da BXD.

Se, no início do CST, a maioria dos nossos alunos eram moradores da cidade do Rio de Janeiro, hoje, essa maioria, no Bacharelado, são de discentes provenientes da Baixada Fluminense, com presença marcante, ainda, de discentes da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Porém, um outro movimento deve ser salientado para percebermos que a busca da nossa territorialização

vem provocando e proporcionando novos cenários. Temos hoje diversos discentes oriundos de grupos e/ou coletivos culturais que vem fomentando e fortalecendo a cena cultural da Baixada.

Discentes e ex-discentes que fazem parte de coletivos culturais como a Rede de Mulheres Criativas Roque Pense! (que atua em toda a Baixada Fluminense, mas, principalmente, em Nova Iguaçu, Mesquita e Duque de Caxias) Cineclube Buraco do Getúlio (Nova Iguaçu), Centro Cultural Donana (Belford Roxo), M. O. F (Duque de Caxias), Feira de Brechó Gambiarra (Nova Iguaçu). Galpão 252 (Nilópolis), Grupo de Teatro Código (Japeri), Golméia Galpão Criativo (Duque de Caxias), Movimento Hip Hop Enraizados (Morro Agudo/ Nova Iguaçu), entre diversos coletivos culturais que têm algum de seus integrantes em nossas salas de aulas, pesquisas e projetos de extensão, vêm apontado para a possibilidade da porosidade citada. Temos vivenciado, também, um aumento do contato entre o Bacharelado em Produção Cultural e órgãos do poder público local. Parcerias com a prefeitura de Queimados, Nilópolis, São João de Meriti já foram realizadas. Nossos discentes vêm atuando, também, sob a forma de estágio ou mesmo na forma de contratação direta junto a diversas secretarias municipais de cultura na região.

Avançamos bastante no interior do IFRJ com o CST e, hoje, com o Bacharelado em Produção Cultural. Ampliamos ações fora dos muros, abrimos flancos para sermos penetrados pelo entorno na nossa busca pela porosidade e vimos disputando narrativas e

subjetividades junto com os outros cursos, no interior do nosso *campus* e entre *campi*. Mas, não temos dúvidas que ainda é uma luta de trincheira. Apesar de acreditarmos que há, sim, uma centralidade nas ações culturais, nas produções de subjetivos, na superação de discursos totalizantes ou positivistas, essa luta vem se traduzindo em táticas. Não acreditamos no discurso único, nem na dicotomia entre “os exatos e os humanos”. Apesar de não nos esquecermos que o poder hegemônico não é o nosso, acreditamos que esse poder não é homogêneo. E, sabemos, que os cenários se formam de maneiras dinâmicas. Então, temos que ter táticas e estratégia para nos fortalecermos e ampliarmos as ações culturais em busca de uma formação mais culturalizada. Mesmo sem a pretensão de vencer o poder hegemônico, pois não temos força para isso, percebemos que “| a tática | tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário.” (CERTEAU, 1994, p. 101). Como nos diz o autor, vamos à caça, na busca de fortalecermos nossas ações fora da instituição e de nos fortalecermos internamente acreditando nessa possibilidade de ampliarmos a formação técnica/profissional de nossos discentes.

Considerações preliminares ou em processo?

Estamos longe de institucionalizarmos a cultura como um amálgama do ensino, pesquisa e extensão. Mas,

podemos imaginá-la como um dos articuladores desse tripé. Uma formação discente, crítica, “culturalizada” e com experimentação cultural parece-nos, não apenas possível, como necessária. Não trata de subtrair métodos e metodologias de análises ou de forma de vida profissional/acadêmica/individual. Acreditamos que uma formação culturalizada possa abrir brechas, como nos diria Certeau. Domar a cultura? Institucionalizá-la dentro do Bacharelado em Produção Cultural? Abrir brechas para que as culturas permeiem o nosso cotidiano e o cotidiano de nossa instituição? Esse parece o desafio a ser perseguido e a resposta (?) a ser obtida.

Referências

AZEVEDO JÚNIOR, I. L.. A institucionalização da Cultura em meio aos Territórios Criativos do Cariri Cearense. In: GUELMAN, L.; AMARAL, J.; GRADELLA, P. (Org.). **Territórios Criativos**. Niterói: Ceart Mundo das ideias, 2017.

BOURDIEU, P.. Campo Científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994..

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 436/2001** - Despacho do Ministro em 5/4/2001, publicado no Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

GUERREIRO, J.; NUNES, P.; MACIEL, R.. **Portfólio do curso de Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ** – Campus Nilópolis, 2014.

EAGLETON, T.. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005

FÓRUM Cultural da Baixada Fluminense. **1ª Carta Cultural da Baixada Fluminense**. FEBF, Duque de Caxias, 2000.

HALL, S.. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

INSTITUTO Federal do Rio de Janeiro. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Produção Cultural**. Nilópolis: IFRJ, 2015.

JAPIASSU, H. **A Revolução Científica Moderna**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

LÉVY-BRUHL, L.. **A mentalidade primitiva**. São Paulo: Paulus, 2008.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em 30 nov. 2017.

RODRIGO, L. M.. A questão da cientificidade das ciências humanas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), 2007.

RUBIM, A.. Pesquisador de políticas Culturais. In: LUZ, A.; FERRON, F. M.; HERENCIA, J. L.; SAVAZONI, R.; COHN, S. (Org.). **Produção cultural no Brasil**. Vol. III. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

INTERMEDIANDO MEMÓRIA, INSTITUIÇÃO E VIVÊNCIA: o IFRJ Campus Nilópolis registrado em lembranças

Maylta Brandão dos Anjos
Giselle Rôças

Memória, palavra que orna a nossa vida na extrema costura da lembrança com o viver do passado, nos reposicionando no agora, sem esquecer o que nos formou na identidade constituída nos espaços vividos. É por via dela que também nos reconfiguramos na breve existência humana, estendendo-a às gerações em que evocamos e registramos o momento da lembrança guardada para a fidelidade histórica.

Rosário (2002) define memória como algo que aliança o presente ao passado, e identifica o “novo”

naquilo em que procuramos códigos e significados, naquilo que é importante para entendimento atualizado e futuro. Sendo assim, a memória recorre ao que já foi experimentado, nos coloca no campo da vivência, do que se houvera sentido, refletido e pensado. De tal modo, segundo a autora, vivemos entre a memória e o esquecimento, como compêndio da construção social e da formação das instituições que alimentam a sociedade, ficamos no entre tempos que configuram no vir a ser de nossa existência. Nesse mesmo caminho Pollak (1989; 1992) enuncia que a memória se constitui de três critérios importantes: acontecimentos (histórias vividas e revividas), personagens (alunos, ex-alunos, servidores e pais de alunos) e lugares (o campus Nilópolis). Dessa forma, buscamos entender, investigar e criar narrativas em torno desse encontro que perpassa lembranças e acontecimentos no mesmo instante que o tempo irrompe o viés cronológico da vida em sua linearidade.

A memória evoca as lembranças numa atitude ativa de vivências que se encontram na interseção do que se passou, do que se vive e do que virá a se viver. É o devir marcado por todos os elementos formadores do rastro de existência deixado até aqui que nos conforma, que vira história, que ressignifica o momento e a vida.

Essa pesquisa trilhou essa estrada, colocando em foco o Instituto Federal do Rio de Janeiro, nas reflexões e falas de quem vivenciou diferentes momentos a apelos institucionais. Com base nos discursos dos sujeitos que resgataram a história institucional, produzimos um

discurso audiovisual e esse se encontra registrado na filmagem de entrevistas-chaves.

Em conjunto com ações educativas sobre o passado que – sendo passível de diferentes leituras por parte do público – a análise conferida pela pesquisa dá espaço para a construção de novos significados ao presente da comunidade retratada, refletindo seu futuro. Sendo assim, a metodologia buscou a identificação de atores que auxiliassem na reconstrução da memória institucional, iniciando os registros da memória institucional que dá vigor ao presente justificando as trajetórias vividas dentro dos espaços escolares e acadêmicos.

Desenvolvimento aportado numa rápida, mas não menos responsável, reflexão teórica

Pollak (1989; 1992), é um teórico que chamamos à essa conversa, por entendermos que na sua escrita vários horizontes de respostas foram pensados nas formulações sobre memória. Trazê-lo para o diálogo, requalifica o momento no que é fundamental de sua essência e que, ainda continua a ser percebido e vivido nessa liga entre lembranças, instituições formadoras, sujeitos, pensamento e vida concreta. Portanto, ao falar da identidade social, o autor aponta que a memória é elemento que intermedia o que pulsa no sujeito e na sua intimidade e que, ao mesmo tempo, atua na formação coletiva e social, na formação dos valores vividos em

sociedade e sentidos na organicidade própria de cada um.

Bosi (2003), apesar de reconhecer as conformações dos sujeitos em suas singularidades, põe em evidência a coletividade no suporte da memória, que leva às lembranças, e essas não recusam a história das produções, das instituições, das vozes. Mas antes os fazem participantes dos processos em construção. Coloca que é perante esse fato que surge para as instituições o grande desafio de trabalhar com a memória institucional. O processo de construção da história é formadora das instituições e se dá pela captação de fragmentos das memórias individuais, das iconografias guardadas, dos escritos, registros daqueles que aconchegaram a história da instituição. É essa história guardada e relembrada que resulta na construção de um conceito que perpetua no nascedouro e na vivência da vida institucional com vistas para o futuro.

A memória institucional legitima ações e atividades do passado, reconfigura o presente e produz o futuro. A memória resgatada em projetos de pesquisa no IFRJ é constitutiva do plano institucional, uma vez que é no seu conceito que encontramos as bases e princípios da missão histórica como práticas de preservação e difusão de ações e movimentos que fortalecem as dinâmicas nos três eixos que mantêm a instituição, sejam eles: pesquisa, ensino e extensão.

Le Goff (2003) nos leva a refletir o legado da memória para as gerações, e coloca-a num lugar de privilégio livre das superficialidades que não aprofunda as ações

humanas nas suas mais variadas dimensões. Avalia que seja a memória trabalhada de forma coletiva ou individual, que registra e documenta questões da sociedade, que a expõe em registro, levantando a capacidade cognitiva de evocar elementos materiais ou simbólicos alheios. Para o autor, as memórias enunciam, através dos movimentos que concretizam lugares, cenários e situações, a produção do conhecimento, a interação e a edificação de 'sítios de memória' que surgem e convivem no sentimento que constrói e compõe as normas e regras de uma instituição.

Nessa lógica, a narrativa da memória institucional faz reconhecer que o passado traz à pesquisa uma história formativa e característica da sala de aula. Estudar memória é também buscar no passado a esperança na qual o campo da atuação do profissional não se desloca, mas produz discursos e situações de difusão e reflexão sobre a experiência escolar e formativa nas culturas do tempo.

A comunidade acadêmica ao reconhecer a virtude dos espaços construtores da cultura material, reacende o vigor teórico e metodológico de um percurso que, nesse caso, remete ao filósofo Deleuze (1996) quando vincula o inconsciente à memória, acenando a experimentação à forma estética e aos caminhos da criação de memórias, somos constituídos com o consciente e inconsciente de nossa memória.

É no caminho da criação de memória que se revela a importância da existência das instituições, sobretudo, no que devem ser e refletir em valores, identidade, saber

e cultura no conceito de memória institucional, o que nos leva, cada vez mais em sermos testemunhos e testemunhas vivas da nossa história que reúne o que já se viveu ao que se vive, por isso remeter ao tema e o registra-lo em palavras e sentimentos que elaboram humanos e instituição se torna necessário para pensar as dimensões dos fazeres no tempo (THIESEN, 2013).

O conceito de memória institucional possui, nos aspectos educacionais, seu modo de transparecer em diretrizes que lançam mão às abordagens de conhecimento da sociedade, o que não prescinde da organização e representação. Ressignifica momentos, tornando necessária a aquisição de novos conhecimentos, saberes expressos em cursos formativos que atendam às demandas sociais para um viver melhor em sociedade. Portanto, ao levantar a memória de uma formação institucional como o IFRJ, pretende-se, não apenas sobre lidar com as demandas de novas e antigas ações que envolvem o aspecto das tecnologias, mas sobre a própria informação em sociedade. Na memória se busca um elo entre o que envolve a objetividade, quando a subjetividade em que essa objetividade é formada. Espaço esse vivido nas instituições acadêmicos e escolares que se concretizam entre a objetividade de sua criação e a subjetividade dos sujeitos que a estruturam e compõe.

Destarte, o componente a se destacar na dimensão da memória, no plano institucional, é o estabelecimento de um estudo em que a narrativa se torne não somente representada pela memória individual, mas

sim e, sobretudo, na coletiva. Nesse campo, o valor documental, seja eles das fotografias e vídeos, contribui para que não se esqueça uma vertente de concepção e processo de construção da instituição nas suas práticas socioeducacionais. Tal fato mobilizou os projetos de pesquisas que levantavam e registravam a memória das instituições, na perspectiva da construção institucional.

Ao observar e analisar o material documental, compreendemos a memória na centralidade história perscrutando a trajetória da vida institucional, tanto em carne (a humanidade posta em pessoas) e em sólido (a construção dos espaços posta em missões). Portanto, refletimos a partir das falas a capacidade de recordar o passado e comunicá-lo ao presente numa narrativa que não rompe tempo, mas estende-se no espaço como num *continuum* de entendimento de cada tempo na sua importância que reconfigura tempo, realização e espaço.

As narrativas filmadas em vídeos “guardadores da memória institucional” assinalam a importância do *mnemon*, sujeito encarregado de guardar a lembrança do passado, atribuindo à memória uma função socioeducacional. Foi nessa intenção que registramos as memórias institucionais que partiram do plano individual para contar a história do coletivo e da trajetória institucional.

Le Goff (2003) nos faz pensar o lugar de nossa memória e aqui particularizamos essa memória na evolução e na dinâmica do IFRJ. Em que categorias ela se expressa e reproduz as lembranças centrais das instituições de como podem ser reelaboradas,

ressignificadas, numa história comum que envolve dimensões do plano particular e coletivo na mesma dimensão de sua existência.

Nessa arena, Halbwachs (2004), clássico no que se configurou chamar de memória coletiva, assinala que são os sujeitos que se lembram, enquanto integrantes do grupo os processos que envolvem a história de uma instituição na sua reconstrução e assim, para o autor

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 2004, p. 34)

As narrativas apresentadas por aqueles que viveram a história e os momentos de passagens e conquistas do IFRJ, nos leva a refletir que cada memória individual se dá a partir da memória coletiva e esta volta-se à memória individual num fluxo de uma realidade em que se legitima o vivido. Fazem com que não haja sombras de compreensão. Contribuem numa simultaneidade que evocam e mantém as lembranças que acautelam o coletivo institucional numa praça de saberes e sabores

próprios da lembrança que nos formam e que são firmadas em nós.

Em Halbwachs analisamos que a memória individual se apoia na memória coletiva e na história vivida, e se caracteriza, também, pelo seguinte aspecto: “uma corrente de pensamento contínuo [...] que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 2004, p. 60). O autor continua a afirmar que a memória dá vida a um passado que passa a existir no presente. Nessa afirmativa vemos com clareza o quanto se afirma em memória uma reconfiguração da história.

A memória que vemos reconstruída nos depoimentos dos sujeitos que participaram como organismos históricos do IFRJ nos remetem também a outro campo diferenciado de análise da memória coletiva descrita em Halbwachs (2004), nos leva a Burke (1992) quando abraça a memória social advinda de várias formas, seja ela pela história oral, pelos testemunhos orais ou pelas tradições subjacentes a documentos, e especificamente em nosso caso, adicionaríamos os vídeos como “guardadores e consolidadores” das memórias coletivas e individuais.

Chamamos Pollak (1989) ao debate quando coloca luzes sobre a história oral, analisando que ela realça a importância de memórias subterrâneas e dá voz aos integrantes das chamadas culturas minoritárias e dominadas. Sim, há um mundo em nossa memória que revela os nossos sentidos, desnuda as nossas vozes,

põe em revista o nossos pensamentos. A memória em Pollak não remete a um simulacro da realidade do que articula nossa memória subterrânea, mas sim “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, 1989).

Por sermos temporais, somos seres de memória que fazem e sofrem a história, esse desvelamento nos aponta o resgate da formação histórica de nossas instituições que caminha de um autorreconhecimento à legitimação da memória subterrânea que rompem com as falsas imagens do passado, oportunizando uma nova ordem social com o significado dos passos e das plantas que foram construídas a partir da história institucional que remanesce na memória.

Nas falas dos entrevistados observamos elementos da cultura material e imaterial que formaram o IFRJ que permanecem na atual dinâmica institucional e que relembradas caminham na materialidade do tempo em sua formação/consolidação da comunidade escolar acadêmica, enquanto comunidade que possui aspectos intrínsecos e constituintes de uma semântica de relações pessoais que se estabelecem no espaço público.

São nas memórias semânticas dos nossos entrevistados que vemos registrados acontecimentos vivenciados e relevantes da estrutura de ensino hoje praticada e vivida pela instituição, seja na verticalização do ensino, na proposta de ensino politécnico e no avançar

em regiões de difícil acesso na capilaridade fina de atendimento a todos. Essa lógica opera no atendimento a todos e para todos no exercício da formação profissional e na docência para o agir na sociedade.

A memória de nossos sujeitos nos remete aos resultados da formulação das memórias de longo prazo em que há um processo de “sedimentação” de informações que naquele momento da entrevista deságuam para um campo de universo que sai do simbólico e vão para o signo, sinais de concretização de pensamentos que são apresentados e rompem a acronia, num estímulo suficiente para a manutenção das lembranças do histórico institucional, enunciando e reelaborando contribuição e caminho.

Segundo Carter (1999), pensamento e percepção para serem “armazenados” na memória precisam ser alimentados por fatos e fatores significativos. Schacter (2003) ressalta que concentrar a atenção fortalece o armazenamento na memória, construindo a “realidade” na medida do concreto. Segundo o mesmo autor, o registro e a narrativa da memória não é algo fiel e nem é um simulacro da verdade ou visão que se constrói, mas “extraímos elementos fundamentais de nossas experiências e os arquivamos; então recriamos ou reconstruímos nossas experiências em vez de resgatar cópias exatas delas” (SCHACTER, 2003, p. 21).

Vimos na composição dos fatos e na descrição da memória, o artifício da reconstrução dos passos institucionais que possui também suas distorções, que ora são carregadas de emoções, dores, fês, saberes

abiscoitados na experiência e ora numa realidade concreta em que a simples imagem se faz falar. Nesse asseio entre a realidade lida em sentimentos e lida na sua crua concretude que as contradições da fala aparecem, porque a realidade é mais contraditória que a leitura que se faz dela.

Schacter (2003) nos revela que as características da memória podem apresentar um aspecto fluido que baliza particularidades transitórias, no sentido do passado submergir pelas novas experiências e do presente emergir das lembranças postas nas vivências. Apomos aqui, de forma ousada, a temporalidade como processo das coisas materiais, dos bens afetos ao mundo e da memória. Essas duas palavras - temporalidade que conceituam e desvelam as descrições feitas para construir e registrar a memória institucional passa por características “que colocam, na outra ponta, a concentração em outros assuntos que exigem atenção as associações que nos fazem lembrar o que precisamos” (SCHACTER, 2003, p. 75).

Como aclara Coleman (2002) ninguém pode apropriar-se individualmente da vida social, uma série de memórias pessoais e individuais é resgatada e organizada para a construção da memória coletiva. E isso está presente no pensamento de Foucault, quando afirma:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada,

organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Tendo claras essas questões, a pesquisa teve seu início e inspiração em projetos desenvolvidos em conformidade e aceitação de agências de fomento desde 2009 e culminou com entrevistas de dois professores do Campus Nilópolis – IFRJ, além da análise de um vídeo institucional¹ em comemoração aos 20 anos do campus disponível na internet.

Nossos achados

O estudo acerca do levantamento da memória institucional foi investigativo e documental, buscou por meio do estabelecimento de marcos temporal, a identificação de atores que auxiliassem na reconstrução da trajetória de criação histórica, iniciando os registros pelo Campus Nilópolis - IFRJ.

A pesquisa de cunho qualitativo considerou a construção das subjetividades humanas - memórias dos

1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DOb9HSU0hyU>>.

sujeitos - e da ligação dela com aspectos mais concretos da vida em que anunciavam e enunciavam a base de estudos que tangenciaram à memória institucional. Tal fato se deu a partir da análise das atividades de extensão e pesquisa realizadas por Sousa e Anjos (2012) que levantaram a história de uma instituição escolar e sua influência nos resultados obtidos pela memória institucional, cunhada pelas autoras do projeto que levantou a herança histórico-cultural recontada através dos anos pelos seus diversos atores, sejam eles alunos, servidores, professores, diretores, influenciando ações, resultados e, em alguns casos, a qualidade do ensino. Assim, para além de uma análise e de uma inserção na comunidade acadêmica e escolar, a pesquisa buscou formular um registro de memória.

Dessa forma, a expectativa da pesquisa foi de analisar e contextualizar a instituição de ensino na sua trajetória histórica, partindo dos índices de avaliação qualitativa governamentais. A opção foi calcada em resultados anteriores (RÔÇAS, 2012; SOUSA, 2012), ao verificarmos que entre outros aspectos, a história de uma instituição atua como fator de manutenção da qualidade presente que influencia resultados que se perpetuam ao longo da trajetória institucional. O reconhecimento de situações emblemáticas, tal qual a criação de um curso tecnológico de Produção Cultural, numa escola tradicionalmente voltada para a química, ou ainda o reconhecimento de atores que integram o cotidiano da escola, por muitas vezes é identificada a

partir das memórias lembradas pelos envolvidos, tal como podemos identificar na fala de alguns professores:

Nós precisávamos avançar em termos de ofertas de cursos, e então, houve uma proposta... que se fizesse a partir do ano 2000. Começamos a organizar um grupo de trabalho para organizarmos cursos superiores, ... que também é a proposta dos CEFETs. E eu mais alguns colegas das áreas de artes e educação física...Eu integrei o grupo que criou o curso técnico, é curso de tecnologia em produção cultural.
(professora de literatura)

De um modo geral a gente costuma esquecer. A história ela é (...) lembrada muito pontualmente, e grandes momentos a gente acaba é ... esquecendo. Você me perguntou nomes. Eu falei de dois nomes, eu poderia falar aqui de cada peão desse aí (...) e todos foram muito importantes para que esse campus ficasse assim.
(professor de química, atualmente aposentado)

Segundo Anjos e Rôças (2011) há sempre uma história formadora que merece ser revisitada, buscando

no passado outras ligações que ajudem a entender as instituições que se tem hoje. Tal fato, segundo as autoras, auxilia na compreensão de erros e acertos atuais e norteiam ações futuras. Anjos e Rôças (2011) percebem que as memórias institucionais vividas precisam ser registradas e recontadas para sabermos o quanto o passado é constitutivo do presente e do futuro.

Após ouvirmos as entrevistas fornecidas a nós ou presentes no vídeo institucional, apreendemos que há uma “voz oculta” que é falada e ouvida no percurso de entender o IFRJ. Nesse interim há embates entre o atual e o antigo, o que é natural, uma vez que o novo está sedimentado num legado pregresso, sendo transgredido ou revivido em outro formato.

No caso do instituto, a memória traz a história recontada através de duas instituições diferentes, quais sejam a Escola Técnica Federal de Química (ETFQ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ), que se transformaram no atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Para pensar essa memória institucional, as entrevistas se deram no Campus Nilópolis, o qual é mais familiar às pesquisadoras envolvidas, permitindo uma melhor compreensão e leitura dos fatos e resultados. Esse foi simplesmente um começo no campo já instituído e pretendemos prosseguir com o estudo nos demais Campus da Instituição. Alguns depoimentos são marcantes, pois contam não somente o início das atividades escolares vistos pelos olhos de uma mãe de aluno, que teve três dos seus quatro filhos

estudando no ensino médio técnico (EMT) até que ela mesma vira aluna do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (PROPEC), o olhar de um ex-aluno e atual servidor do campus, além do olhar de professores que chegaram no campus desde sua fundação, todos denotando a importância de uma escola pública de qualidade nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos.

Eu primeiro fiquei com medo. Como ele estudava em escola particular e o ensino público vinha decadente a cada ano... eu trabalhava no ensino público, né? Então sabia que estava decadente a educação, eu fiquei com muito medo dele vir pra uma escola pública. Procurei saber algumas informações e recebi boas informações da instituição, que era uma instituição pública concorrida, e a minha expectativa era que o ensino fosse tão bom quanto o da particular, ou melhor. A escola era pequena (em 2001/2002). Hoje eu acho ela enorme, mas aos meus olhos ela era pequena. (mãe de alunos, que se tornou ex-aluna do PROPEC)

Eu sempre tive o sonho de querer ser técnico em químico, trabalhar na área de química. E eu passei aqui e

tava cheio de tapume e uma placa do governo federal dizendo que estava em obras, e a gente tinha uma polarização do ensino público pra área do Centro, Zona Norte e Zona Sul (...). Hoje em dia tem muita oportunidade, assim, pro camarada que está na periferia, que tá na Baixada. (técnico de laboratório do campus)

Essa demarcação acontece por considerarmos o registro da história institucional, guardada em memória, uma dinâmica que favorece a variabilidade e a flexibilidade que mobiliza um constructo histórico de lutas e conquistas socioeducacionais (ANJOS e RÔÇAS, 2011). Dessa forma, a pesquisa constituiu-se de um resgate de informações através de pistas deixadas pelos sujeitos identificados para as entrevistas, que dedicaram suas vidas a construção desse campus.

Basicamente toda minha vida profissional foi vivida aqui dentro... e foi assim bastante rica, não só por conta da parte do próprio ensino. A possibilidade de você, como professora de química, estar atuando em laboratórios, onde você pode ter a parte prática, onde você tem alunos extremamente participativos e envolvidos. Como professora foi muito

enriquecedor, a possibilidade de você ter alunos de iniciação científica, orientar alunos de mestrado... Coisas que provavelmente se eu não estivesse trabalhando aqui eu não teria oportunidade de fazer. (professora de química, atualmente aposentada)

A integração entre passado e presente, a mescla entre história pessoal e profissional, seu entendimento e registro foi essencial para a compreensão da identidade clamada para o IFRJ. Integrar o olhar no sentido de criar as condições de uma análise que observasse nas sutilezas, leituras e pistas da realidade, foi o ponto de se fazer uma leitura visual, acessível e inteligível, de uma memória posta em questão. Isso foi o que nos propusemos fazer porque entendemos que a educação, como processo de conquista e construção social, é ação de análise contínua.

As transformações aconteceram no sentido da qualidade educacional, no suporte à esta e na consecução de medidas que tornem as instituições educacionais cada vez mais democráticas, justas, inclusivas, viáveis para a constituição dos aspectos do ensino. Refletir estas questões não para metabolizar o que já foi, mas para ver diferente do que se viu, identificar as dobras e as reentrâncias dos fatos, dos acontecimentos que possam explicar um campo de ações e de resultados. Principalmente se considerarmos que essa instituição,

que ainda busca sua identidade, teve seu nome alterado duas vezes: deixando de ser Escola Técnica Federal de Química (ETFQ) para ser o CEFET de Química, e acerca de 10 anos atrás, foi transformada em IFRJ. Essas mudanças afetam não só a nomenclatura, como o (não) reconhecimento por parte da população, mas também um novo entendimento do papel socioeducacional a ser desempenhado pelos seus servidores. Uma das entrevistadas deixa isso claro em sua fala apontando o quão marcante esse processo:

Sem dúvida nenhuma os momentos em que nós tivemos essas mudanças, inclusive de nome, né? De perfil da instituição. Então foram dois momentos muito marcantes. Um foi em 1999, quando a Escola Técnica Federal de Química virou CEFET Química, então não foi só uma transformação de nome, mas foi uma transformação de perfil da instituição. Éramos uma instituição que tinha um perfil de formar técnicos e isso a instituição, ela tinha uma tradição de mais de 50 anos. E aí em 1999, nós passamos a CEFET, e como CEFET tínhamos não só o direito, como a obrigação de estarmos ofertando os cursos superiores [...]. Em 2008 então, o CEFET Química, passou então para Instituto Federal do Rio de Janeiro [...]

em relação a oferta de cursos não houve muitas mudanças, a maior mudança foi na parte de administração, que a instituição passou a ter uma autonomia administrativa. (professora de química, atualmente aposentada)

Assim, percebe-se que não é possível perder a visão histórica que perfaz as instituições. É nela que aportamos nossas memórias que concretizam horizontes de estruturação do que se constrói no plano individual e coletivo. O IFRJ, neste trabalho, foi pensado sob a perspectiva dos aspectos de sua formação identitária no que se remete à comunidade escolar e acadêmica. A compreensão de que uma escola pode ser muito mais do que um espaço acadêmico está presente na fala de uma das servidoras mais queridas do campus, ao afirmar que o IFRJ

É a cara de Nilópolis! Família. Nós somos uma família. Entendeu? E é por isso que amo cada diretor, cada funcionário, cada, cada aluno, é.... Delicioso andar nesse pátio aqui, depois da escola ter crescido e tudo. (funcionária da coordenação de turno, hoje aposentada)

À guisa da conclusão

A partir da relação entre memória, instituição e vivência, o IFRJ foi registrado em lembranças, em depoimentos de pessoas que carregam histórias, as quais contadas e relembradas, descrevem a história de nossas instituições. Tal fato nos mostra uma intensidade simbólica que passa a limpo e coloca na centralidade os fatos vividos, mas vai além, resgatando o papel de uma instituição que possibilita não só a inclusão de alunos distintos, mas que protagoniza a verticalização do ensino. Um dos nossos alunos teve seu retorno aos estudos possibilitado pela existência de um curso de educação de jovens e adultos (EJA). A vivência no campus despertou nele o sentimento de pertença, não somente ao ensino médio, mas para algo além, que podia mais! Seu relato é intenso e emocionante, levando as autoras a acreditarem cada vez mais no papel dos institutos federais, acreditando na capilaridade dos 644 *campi* da rede federal de educação tecnológica que alcançam diversas cidades em todo o Brasil.

Entrar num centro de educação federal através das portas do EJA... e depois... ter encarado uma faculdade, uma graduação no próprio instituto, não é uma coisa muito fácil né? Durante o meu percurso eu vi muitas pessoas saírem por diversos motivos, mas ter continuado essa trajetória é muito

bom, porque você cria um laço. Eu tenho um laço aqui no instituto, mas em síntese é a agregação dos valores, isso é importante. Isso é importante! (ex-aluno do PROEJA e da licenciatura)

A trajetória do IFRJ remete-nos para o longo e difícil processo que as instituições de ensino possuem na sua consolidação e manutenção. É na relação entre passado e presente que o futuro pode acontecer num desdobrar que dá sentido ao saber e que o coloque como protagonista da formação tanto humana, quanto social e cultural.

A identidade institucional está vinculada às políticas públicas de cada época. Essa política educacional é condição *sine qua non* para o reconhecimento do direito educacional e da efetiva vivência que ocorre no território escolar e acadêmico. Na esperança de termos resgatado a história que trouxe até aqui o IFRJ, levantamos por via da memória as histórias individuais e coletivas de sujeitos que vivenciaram as diferentes fases do IFRJ, identificando a importância de uma escola na construção de valores, de sentimentos de acolhimento, mas também de oportunidades futuras. Na fala da mãe de ex-alunos isso fica claro quando ela responde que pensar no IFRJ remete-a sensações de “*felicidade, carinho, amor, qualidade de vida*”, e como ela mesma acabou por experimentar a realidade de ser uma aluna do próprio IFRJ, compartilha com seus filhos o

mesmo imaginário, ampliando os laços familiares, mas reforçando a importância e o papel da verticalização do ensino de um instituto federal:

Estudar na mesma instituição que eles, me faz sentir colega. Eu sou colega deles. É engraçado... o meu filho, que já saiu daqui..., ele pergunta sobre os professores, e alguns eu posso falar porque eu os conheço. Fulano está bem, Cicrano está legal. E eu me sinto assim, como se nós pudéssemos colocar essa parte escolar no mesmo âmbito, que normalmente os pais e as mães não conseguem isso. A gente estuda e depois chega a vez dos filhos. Como estou fazendo o mestrado aqui, já houve período que o meu professor de mestrado era professor da minha filha no ensino médio!

Ao indagarmos e refletirmos as diferentes formas de enxergar a instituição, integrando o passado e o presente, nos permitiu um vislumbre de compreensão sobre a identidade clamada para o IFRJ. Sendo assim, avaliamos que o IFRJ - traz consigo uma bagagem de sucesso profissional dos seus alunos, fato importante para a região e para qualquer pessoa que possua vínculo conosco. Ainda que sabedoras dos muitos percalços para a instalação e consolidação de escolas públicas,

as autoras coadunam com a compreensão do professor de química (hoje aposentado), quando ele afirma que:

Essa escola podia se constituir para e por essas pessoas (a população da baixada). Nós chegamos aqui e encontramos exatamente isso, uma escola que não tinha nem cadeiras para sentar, não tinha transporte público aqui na região (...) as pessoas muitas vezes criticam você criar uma escola nova numa região, acham que você só pode criar uma escola quando está tudo pronto. Primeiro que a escola... o próprio conceito de escola é algo que nunca está pronto, ela está sempre se atualizando. Mas, mais importante do que ter uma escola pronta é ter uma escola em condição de receber os alunos. É melhor ter os alunos dentro de uma escola, mesmo que faltando alguma coisa, que tê-los fora. (professor de química, hoje aposentado)

Portanto, o estudo pretendeu compreender como os sujeitos formadores do ambiente acadêmico e escolar tiveram e têm papel ativo na construção da identidade de uma instituição de ensino, apontando como tais

entendimentos foram se incorporando a história do IFRJ e conformando as atuais dinâmicas vividas por ele.

Referências

ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. **Herança histórica das escolas de Nilópolis e suas interseções com os índices de avaliação qualitativa**. Relatório de pesquisa para a PROPPI – Edital PIBICT – 2011.

BOSI, E.. **O tempo vivo da memória**: Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Eeditorial, 2003

BURKE, P.. **O mundo como teatro** - estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

CARTER, R.. **O livro de ouro da mente**: o funcionamento e os mistérios do cérebro humano. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

DELEUZE, G. Lo que dicen los niños. In: _____. **Crítica y clínica**. Barcelona: Anagrama, 1996

FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, J.. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

ROSÁRIO, C. C.. O lugar mítico da memória. **Revista Eletrônica em Ciências Humanas Morpheus**, ano 01, n. 1, 2002.

THIESEN, I. **Memória institucional**. João Pessoa: UFPB, 2013.

POLLAK, M.. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989.

_____. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro: Vértice, 1992.

RÔÇAS, G. **Ensino de ciências: formando novos talentos e reforçando os laços entre o IFRJ e IEGRS**. Relatório de Pesquisa para o Novos Talentos – CAPES. 2012.

SCHACTER, D. L.. **Os sete pecados da memória**: como a mente esquece e lembra. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SOUSA, B. G. V. **Herança cultural e histórias de vida: a escola em falas e memórias formação de professores no ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, B. G. V.; ANJOS, M. B. Herança cultural e histórias de vida do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e sua confluência com o ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 3., 2012. **Anais...** Niterói: UFF, 2012.

ESPAÇO CIÊNCIA INTERATIVA DO IFRJ: o papel social de um centro de ciências na Baixada Fluminense

Grazielle Rodrigues Pereira

Maura Ventura Chinelli

Gabriela Ventura da Silva do Nascimento

Luiz Edmundo Vargas de Aguiar

O Espaço Ciência InterAtiva (ECI) é o centro de ciência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Encontra-se sediado no *Campus* do IFRJ localizado no município de Mesquita, no Rio de Janeiro. Em função do ECI, o principal eixo de atuação do *Campus* Mesquita do IFRJ é a Divulgação Científica. O ECI conta com uma equipe de mediadores, alunos dos cursos de graduação e pós-

graduação do IFRJ e da UFRJ - além de professores e técnicos administrativos do IFRJ.

O ECI assume a mesma corrente filosófica dos museus e centros de ciência participativos, pois busca a formação de sujeitos questionadores e críticos mediante a ação. Coutinho-Silva *et al.* (2005, p. 24) explicitam que os museus participativos resgatam no indivíduo o prazer pela descoberta, com isso “parte-se do princípio de que a compreensão da natureza é um anseio do ser humano, tal como as artes e os jogos, e que a Ciência é uma atividade criativa acessível a todos”. Nessa corrente, Aguiar (2001) sublinha que a essência do ECI está norteadada pela premissa da participação transformada em ato, uma vez que é preciso olhar, mexer, ouvir, sentir, cheirar, sobretudo se envolver emocionalmente. Portanto, desde a sua criação, o ECI desenvolve estratégias de divulgação, popularização e pesquisa na área de educação não formal em Ciências.

Sendo assim, consciente do papel que tem diante do desafio de contribuir para a popularização da Ciência e Tecnologia, junto à comunidade no qual esse espaço de educação não formal se insere - a Baixada Fluminense, o ECI desenvolve diferentes estratégias e ações que têm abarcado um público diversificado e carente de equipamentos culturais (PEREIRA *et al.*, 2010).

A Baixada Fluminense (BF) integra a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, possui 13 municípios e é uma região marcada pela pobreza e pela exclusão social. Segundo os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO, 2010),

há cinco cidades localizadas na BF onde mais de 50% da população com mais de 10 anos não têm instrução ou não completaram o Ensino Fundamental. O município de Japeri lidera o índice, com 58,33% da população nessa situação, a seguir destacam-se os municípios de Guapimirim, Queimados, Belford Roxo e Magé (PEREIRA, 2014). Dessa maneira, a necessidade de implantação de museus e centros de ciência na Baixada Fluminense (BF), justifica-se por se tratar de uma área carente de aparelhos científicos, educacionais e culturais.

Os precursores: projetos de pesquisa discente voltados para a popularização da ciência

A história do ECI tem início em 1999, com a inclusão de atividades que visaram a popularização da cultura científica e a formação continuada de professores de ciências durante a semana de extensão¹ do *Campus Nilópolis* do IFRJ (àquela época, ainda como Escola Técnica Federal de Química). Naquele ano, pela primeira vez, a programação do evento incluiu uma exposição da qual participaram diversas instituições dedicadas à educação científica não formal e também alguns dos resultados de um trabalho de pesquisa

1 Semana da Tecnologia - SEMATEC – evento anual em que são expostos os resultados dos projetos de pesquisa discente realizados ao longo dos primeiros meses do ano e oferecidos cursos e oficinas voltados para a complementação da formação dos estudantes e para o atendimento de interesses da população, em geral.

(AGUIAR, 1998) que tinha por objetivo investigar os mecanismos empregados na aproximação da ciência às pessoas comuns - crianças, jovens e adultos, independentemente de sua escolarização. O projeto, intitulado *Popularização Científica*, apresentava ao público visitante a oportunidade de envolver-se com equipamentos simples e de grande apelo lúdico, tratados como experimentos cujos resultados podiam ser explicados através de conceitos científicos.

A deliberação de realizar no Município de Nilópolis atividades que pretendiam aproximar ciência e público representou, desde o projeto *Popularização Científica*, uma opção ideológica. Entre os objetivos da proposta destacam-se os de conscientizar a população da BF sobre a importância da ciência e da tecnologia para uma melhor qualidade de vida e contribuir para uma educação não escolar capaz de despertar vocações e de democratizar o saber acumulado pela humanidade, quase sempre restrito a segmentos de maior prestígio social.

A proposta pioneira foi muito bem recebida pelo público visitante, que demonstrou grande interesse pelos aparatos e módulos expositivos que podiam ser experienciados de forma lúdica. Tão grande foi o sucesso, que o mesmo projeto *Popularização Científica* foi reapresentado, no início do ano seguinte, no Encontro Escola Comunidade² e veio a participar, como convidado,

2 Também um evento de extensão do *campus* Nilópolis do IFRJ, cujos objetivos eram divulgar a própria instituição à população do município e atender a comunidade local em algumas

de atividade itinerante do Serviço Social do Comércio (SESC) nas cidades de Angra dos Reis e Parati.

Sempre bem-sucedidas, atraindo grande público, essas atividades eventuais acabaram por ser incluídas na programação das Semanas da Tecnologia nos anos 2000 e 2001 - ainda como projetos, mas com a participação de outros estudantes e professores e admitindo novos formatos. Em 2000, o projeto *Popularização Científica II*³ trouxe a proposta de abordar novos conhecimentos, entre eles conhecimentos químicos, não explorados no ano anterior. O sucesso foi ainda maior. Há o registro de 624 visitantes ao *stand* do *Popularização Científica II* durante a VI SEMATEC.

No ano de 2001 a proposta foi desenvolver uma atividade que realizasse exclusivamente experimentos voltados a despertar o interesse do público por conhecimentos químicos, em vista da vocação institucional. Mas não seria possível, por questões de segurança, deixar que os próprios visitantes manipulassem substâncias químicas e vidrarias de laboratório, de modo que optou-se, em lugar de uma exposição interativa, como vinha sendo realizado, por uma esquete teatral: *A Mágica da Química*⁴ - cujo enredo contava com personagens que procuravam enganar o público produzindo fantásticas transformações materiais, mas que eram sistematicamente surpreendidos por outro personagem,

de suas demandas por melhor qualidade de vida.

3 Coordenação: Luiz Edmundo Vargas de Aguiar.

4 Coordenação: Maura Ventura Chinelli.

que esclarecia a todos sobre os fundamentos científicos daquelas “falsas mágicas”. Durante aquela semana foram realizadas cinco sessões diárias para um público de aproximadamente 40 pessoas por sessão. Estima-se, assim, que *A Mágica da Química* tenha atingido cerca de mil pessoas durante a VII SEMATEC.

Não havia dúvidas sobre a vocação e o potencial da Unidade Nilópolis do então CEFET Química (atual IFRJ) para elaborar propostas de divulgação científica e apoiar as escolas vizinhas no ensino de ciências. Assim, ainda no ano 2000, a Diretoria dessa Unidade⁵ concordou em providenciar um espaço para que ali se instalasse um centro de ciência. Nas obras que dariam novas finalidades a um antigo galpão, reservou-se um espaço privilegiado: um grande salão, de cerca de 100 m² e pé-direito de mais de 6 m, com mezanino e uma sala reservada para estudos e planejamento. Este espaço, que passou a ser tratado como o “museu de ciência”, demorou muito para ser ocupado. Faltava uma equipe profissional que lhe dessa vida. Apenas durante as Semanas da Tecnologia, com parceiros externos e a realização de projetos, ele cumpria plenamente sua missão.

O início da caminhada: Centro de Ciência e Cultura do CEFET Química de Nilópolis/RJ

Em 2002, o recém empossado Diretor Geral⁶ do CEFET Química de Nilópolis/RJ formalizou, através de Portaria, a criação do *Centro de Ciência e Cultura* e nomeou um Coordenador⁷ para o espaço. O nome que lhe foi dado já significava a opção por um perfil metodológico. Não seria um *museu* – local de guarda de coleções, de registro de memórias. Seria um *centro de ciência* – lugar de interação entre visitante e equipamentos, de manipulação de experimentos, de reflexões sobre o significado social do conhecimento científico.

O projeto de criação desse centro de divulgação científica se baseou na relação prazerosa com a ciência. O envolvimento do visitante com as atividades seria, a princípio, lúdica, mas ensinaria o questionamento, a observação curiosa, a elaboração de hipóteses, abstrações e previsões. E haveria uma forte presença das artes, que estaria presente com seu potencial estético, sua expressividade e envolvimento emotivo ou com sua intensa capacidade técnica.

Com uma sede e um professor responsável, o Centro de Ciência e Cultura precisava agora de recursos financeiros e de uma equipe de trabalho. Mas, mesmo contando apenas com o pequeno grupo inicial, durante

6 Luiz Edmundo Vargas de Aguiar.

7 Miguel Cantanhede Sette e Câmara.

a VII SEMATEC foi realizada uma primeira exposição, cedida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. A prioridade, a partir de então, foi organizar a estrutura, de modo que o ano de 2003 foi dedicado a conceber o centro de ciências recém-criado: como obter financiamento, quais os recursos materiais e humanos necessários, que proposta pedagógica adotar.

Com uma pequena equipe e sem recursos financeiros próprios, o recém-criado centro de ciência teve nas semanas de extensão da Unidade Nilópolis do CEFET Química/RJ sua parceria mais produtiva. A infraestrutura montada em torno desses eventos pode ser aproveitada, por exemplo, para a obtenção de financiamento para seus projetos e para a divulgação de suas exposições. E o caminho natural para a realização das atividades do Centro de Ciência e Cultura manteve-se, assim, a pesquisa em ensino de ciências, realizada com o envolvimento de estudantes dos cursos de Licenciatura em Química e em Física. Desse modo, ao expor os resultados das pesquisas de forma aberta, usando de recursos artísticos e lúdicos, o espaço deu conta de suas atribuições primordiais: as de aproximar ciência e público e de apoiar o ensino formal de ciências, atendendo a escolas e professores.

Em 2004, considerando as dificuldades que vinha enfrentando para fortalecer aquele espaço, a própria Diretora da Unidade Nilópolis⁸, que havia coordenado um dos projetos que deram origem ao

8 Maura Ventura Chinelli.

centro de ciência, propôs-se a orientar uma nova pesquisa (CHINELLI, PEREIRA e AGUIAR, 2008), que de alguma forma contribuísse com o Centro de Ciência e Cultura. Considerando a vocação de espaços como esse para a formação de professores, convidou estudantes das licenciaturas em Física e em Química para contribuírem com o projeto, que estudou as estratégias de comunicação empregadas pelos museus e centros de ciências do Rio de Janeiro para atingirem o público visitante espontâneo – especialmente no que diz respeito aos aparatos interativos disponíveis. A proposta evoluiu para a recuperação do acervo do Centro de Ciência e Cultura e para a elaboração de uma estratégia de comunicação a ser adotada na exposição permanente que seria montada. Esta estratégia envolvia material escrito, que acompanhava cada experimento, e a atuação dos monitores que atenderiam ao público - importantes questões para a didática das ciências. Como consequência deste estudo, foi desenvolvida a exposição *Ciência Divertida: Laboratório de Educação para a Divulgação e a Popularização de Conhecimentos em Ciência e Tecnologia*, composta por quatro módulos. Três, a partir do acervo existente: *Luz, câmara, imagem e ação!* - com experimentos interativos baseados em conhecimentos sobre Ótica; *Na onda do som* - constando de brincadeiras que envolviam acústica; e *Movimente suas ideias!* - com atividades interativas relacionadas aos conceitos de Força e Movimento. O quarto módulo, uma construção nova, foi uma solicitação dos estudantes de Química: *DNArte*, que abordava, através de diversas

manifestações artísticas, o conceito de DNA. Neste mesmo ano, durante a X SEMATEC, o Centro de Ciência e Cultura abrigou ainda a exposição *Frans Krajcberg e o Meio Ambiente*, iniciativa que visava explorar as relações entre ciência e arte.

No ano de 2005, com a presença de duas novas professores – uma de Física⁹ e outra de Biologia¹⁰ - e dois licenciandos¹¹, bolsistas de iniciação científica, formava-se, junto com o Coordenador responsável pelo espaço, a primeira equipe do Centro de Ciência e Cultura. Durante o ano de 2005 esta equipe desenvolveu duas exposições, que foram inauguradas durante a XI SEMATEC. A exposição denominada *A Delicada Relação Homem-Natureza-Sociedade*¹² resultou de um projeto de pesquisa realizado por estudantes do curso de Licenciatura em Química, versando sobre temas inerentes à Educação Ambiental. A exposição *Luz e Percepção: uma Questão de Ótica*¹³ contou com a participação de alunos da Licenciatura em Física e do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, e ainda com os alunos do Curso Técnico de Controle Ambiental.

9 Grazielle Rodrigues Pereira.

10 Gabriela Ventura da Silva do Nascimento.

11 Marcelo Alberto Vieira de Macedo Junior e Marcus Vinicius Ferreira.

12 Orientação: Gabriela Ventura da Silva do Nascimento e Maura Ventura Chinelli.

13 Coordenação: Grazielle Rodrigues Pereira.

Empenhada em cumprir os objetivos definidos na criação do Centro de Ciência e Cultura, sua equipe profissional preparou ainda, para XI SEMATEC, uma programação própria que, além das exposições montadas, contou com oficinas e palestras para professores do Ensino Fundamental e Médio e sessões de observação ao telescópio. As exposições foram divulgadas entre as escolas da Baixada Fluminense, de modo que permaneceram como exposições temporárias, não eventuais, nos meses de novembro e dezembro de 2005, recebendo grupos escolares dos Municípios de Belford Roxo, Japeri e Nova Iguaçu, com alunos do Ensino Fundamental e Médio e do curso de Formação de Professores.

Assim, o Centro de Ciência e Cultura se consolidava em sua missão e produzia, ainda, outros resultados interessantes. Por envolver estudantes da Educação Profissional como mediadores das exposições, deu-se início a um interessante programa de vocação científica. E, ainda, ao admitir estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural como bolsistas, não só obteve importante contribuição, a fim de incorporar às exposições científicas elementos de arte, história e filosofia, como acrescentou à formação destes profissionais a compreensão e a valorização dos projetos científicos como produtos culturais.

A fim de avaliar a propriedade de instalar-se um centro de ciência no Município de Nilópolis, realizou-se, ainda em 2005, uma pesquisa (PEREIRA, CHINELLI e COUTINHO-SILVA, 2006) que teve por objetivo

investigar o quanto os museus e centros de ciências estavam inseridos na realidade dos moradores da Baixada Fluminense. O trabalho estruturou-se como um estudo de caso, entrevistando 162 alunos de duas escolas do Município de Queimados. Pode-se verificar, por esta investigação, que 65% destes estudantes nunca estiveram em um museu ou centro de ciências, sendo que 53% sequer tinham ouvido falar da existência desses espaços no Rio de Janeiro. O mais visitado (20%) foi o Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, de fácil acesso para a população dos subúrbios do Rio de Janeiro e dos municípios vizinhos, sobretudo por estar próximo a uma estação de trem.

Com essas constatações, em 2006 o Centro de Ciência e Cultura investiu em atividades itinerantes, criando o projeto *Ciência vai à Escola*. Estima-se que esta exposição tenha alcançado mais de mil pessoas, entre estudantes, professores e funcionários das escolas visitadas. Cabe ressaltar que, ao longo destas atividades, buscou-se investigar o grau de compreensão dos conceitos científicos inerentes a cada experimento, bem como a aceitação das atividades realizadas, podendo-se concluir que as atividades experimentais exerceram impactos favoráveis sobre os diferentes grupos (PEREIRA, 2007).

No mês de outubro de 2006 essa mesma equipe participou do *Ciência na Rua* – um dos eventos integrados à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia -, na Vila Olímpica de Nova Iguaçu. A equipe do Centro de Ciência e Cultura montou um *stand* com a exposição

Ciência Divertida. Mais de duas mil pessoas visitaram o *Ciência Divertida*, participando das atividades propostas. Durante este evento, muitas crianças permaneciam no *stand* durante horas, retornando no dia seguinte em companhia de amigos e familiares.

Em novembro de 2006, a fim de integrar a programação da XII SEMATEC, o Centro de Ciência e Cultura recebeu a exposição *Luz, Ciência e Arte* - cedida por professores do Instituto de Física da UERJ - acrescentando a ela experimentos do seu acervo. Foi a última exposição no antigo galpão, que o abrigou por vários anos. Em 2007 o Centro de Ciência e Cultura foi transferido para um novo espaço. Os amplos salões antes ocupados foram disponibilizados para que a Unidade Nilópolis, que o abrigava, pudesse expandir-se. Suas novas instalações, embora pequenas, eram de melhor acesso para o público visitante e davam maior visibilidade a suas ações. A partir desse momento, já com identidade própria e com um trabalho de valor reconhecido interna e externamente, o Centro de Ciência e Cultura filia-se à Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências (ABCMC), firma parcerias com museus e outros centros de ciência e integra-se a projetos educacionais promovidos por prefeituras de alguns municípios da Baixada Fluminense.

Em seu plano estratégico são propostas duas grandes ações anuais: 1- a abertura do espaço à visitação pelas escolas da região, nos meses de maio e junho, com os equipamentos do acervo permanente e; 2- a realização de uma exposição temática, também aberta ao público,

durante os meses de outubro e novembro, de modo a contemplar a Semana Nacional de Tecnologia e a SEMATEC. Todo o período letivo anual seria usado para a idealização, o planejamento e a execução destas e das demais atividades do espaço. O Centro de Ciência e Cultura olha para a frente e continua a crescer.

Ao fim do ano de 2008, por transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ, é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, de modo que, a partir da nova identidade da instituição que o abriga, o Centro de Ciência e Cultura fez a opção por assumir também uma nova denominação: *Espaço Ciência InterAtiva*, nome mais expressivo e adequado à sua proposta educacional. Diante desse cenário de transformações e em busca de uma institucionalização, o Espaço Ciência InterAtiva para a ter uma gestão própria, sendo criadas ao final de 2009 a Diretoria Adjunta do Espaço Ciência InterAtiva¹⁴ e da Coordenação Geral do Espaço Ciência InterAtiva¹⁵.

Desde então, consolidação, crescimento e mudanças. Tendo conquistado em 2012 espaço próprio no Município de Mesquita, o Espaço Ciência InterAtiva (ECI) segue firme em seus propósitos. Exposições e cursos são desenvolvidos e oferecidos à população da Baixada Fluminense com a certeza de que uma parceria permanente entre ciência e sociedade é necessária para o enfrentamento de problemas contemporâneos

14 Grazielle Rodrigues Pereira.

15 Gabriela Ventura da Silva do Nascimento.

urgentes como a pobreza, a degradação ambiental, a saúde pública e a segurança alimentar.

Espaço Ciência InterAtiva: processo de consolidação e alcance de suas atividades

O processo de consolidação das atividades do Espaço Ciência InterAtiva (ECI) foi pautado na implantação das atividades de divulgação científica voltadas ao público externo, tais como a abertura de exposições permanentes, programas de interiorização do ECI e programas de formação de professores. Estas ações são descritas em detalhes, a seguir.

Programas de formação de professores e profissionais em divulgação científica

O Espaço Ciência InterAtiva iniciou em 2012 dois cursos voltados para a formação de professores e profissionais da educação não formal e Divulgação Científica, o curso de Especialização em Educação e Divulgação Científica e o Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais.

O Curso de Especialização em Educação e Divulgação Científica é uma Pós-graduação *Lato Sensu* voltada para pessoas de diferentes áreas do saber com interesse em assuntos relacionados à educação científica sob o viés da divulgação da ciência. A implantação do curso foi

resultado da colaboração da equipe entre o *Campus Mesquita/Espaço Ciência InterAtiva* e pesquisadores do Espaço Ciência Viva, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro e *Campus Nilópolis* do IFRJ. O curso foi criado com o objetivo de abrir um espaço de diálogo acerca dos conceitos e práticas de divulgação científica, em um processo de reflexão-ação, promovendo a competência pedagógica, ética, cultural e científica no processo formativo de docentes, produtores culturais, pesquisadores e outros profissionais com atuação no âmbito da educação em ciências e divulgação científica.

Atualmente o curso de Especialização conta com docentes e pesquisadores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do *Campus Nilópolis* do IFRJ, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Biociências e Saúde, do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), *Campus Realengo* e *Campus Nilópolis* do IFRJ, além dos docentes e pesquisadores do *Campus Mesquita/Espaço Ciência InterAtiva*. Esse curso, desde a sua criação já formou 45 Especialistas em Educação e Divulgação Científica e, diante da crescente procura, ampliou em 2016 a oferta de vagas.

O Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais começou a partir de um programa de extensão com uma carga horária de 100h, posteriormente ampliada para 160h, e foi transformado em Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC). O curso foi estruturado a partir da integração entre pesquisadores e professores das instituições de educação formal e não formal: Espaço Ciência Viva (ECV), Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBCCF/UFRJ) e Espaço Ciência InterAtiva (ECI). Também contou com a colaboração dos profissionais dos *Campi* Nilópolis e Duque de Caxias, ambos do IFRJ, da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Ciência sob Tendas, da UFF.

Norteadado pelo referencial teórico do professor crítico reflexivo (PIMENTA, 2008; ZEICHNER, 2008), sob o viés da pedagogia museal dos *Science Centers* (WAGENSBERG, 2006) o curso é voltado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino de Ciências nos anos iniciais, através da interface Museu-Universidade-Escola.

Verifica-se que além dos professores dos anos iniciais desconhecerem o papel dos centros e museu de ciência, foi constatado que o ensino de Ciências não é trabalhado neste segmento da educação básica (PEREIRA, 2014). Portanto, o curso foi criado no intuito de minimizar tais problemáticas por meio de diferentes estratégias, com vistas a conscientizar os professores acerca da

importância da aprendizagem de Ciências nos anos iniciais da educação básica (PEREIRA *et al.*, 2016). Dessa forma, o curso já certificou 212 docentes de diferentes municípios da Baixada Fluminense, do município do Rio de Janeiro e da região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Importa destacar que o curso de formação continuada de professores integra uma das principais ações do setor educativo. Sendo assim, tem possibilitado apresentar ao professor dos anos iniciais da Educação Básica e da Educação Infantil não só os temas relacionados às Ciências Naturais, mas também os museus e centros de ciências localizados no Rio de Janeiro e região metropolitana. O curso também propiciou a implantação da *Feira de Ciências dos Pequenos Cientistas*. A Feira acontece uma vez ao ano, em que o professor, participante ou que já participou do curso de formação continuada em Ciências Naturais, desenvolve atividades de investigação científica em sala de aula com as crianças, para serem apresentadas para o público escolar e não escolar no dia da feira. Para isso, os alunos são envolvidos desde a fase de definição dos temas, elaboração e apresentação do trabalho no dia da Feira, que acontece no Espaço Ciência InterAtiva. O envolvimento de professores da rede pública de ensino na Feira de Ciências potencializou o uso do laboratório de Ciências de suas respectivas escolas, ou mesmo contribuiu para a criação de Salas de Ciência (PEREIRA *et al.*, 2016).

Pode-se ainda destacar que a partir da necessidade de ampliação das ações formativas para os professores

da rede de Educação Básica da Baixada Fluminense, em 2016, o curso passou a ser ofertado no município de Queimados.

Atividades de divulgação científica ofertadas no ECI

As exposições científicas, o Parque da Ciência, a Contação de Histórias, o ECI Itinerante, o Ciência na Praça e as atividades de Observação do Céu são as principais atividades do ECI voltadas para o público espontâneo e escolar. Dessa maneira, algumas atividades acontecem dentro do ECI e outras são externas. Atividades como a Contação de Histórias e o Ciência na Praça acontecem em eventos externos como escolas e praças públicas, bem como dentro do espaço museal durante as visitas agendadas ou nos eventos temáticos promovidos pela equipe de mediadores e coordenadores do ECI.

Atividades de Divulgação Científica: as exposições científicas temáticas, Parque da Ciência e Observação do Céu

Dentre as atividades internas do ECI, destacam-se as exposições temáticas. As exposições dentro do centro de ciência são ferramentas promissoras de comunicação e divulgação do conhecimento científico (CHELINI e LOPES, 2008). Dessa forma, o ECI já exibiu exposições temáticas temporárias de museus de ciência parceiros,

tais como as exposições: “Energia Brasil” e “Einstein e a América Latina”, ambas do Museu de Astronomia e Ciências Afins e a exposição científica “Aventuras pelo corpo humano” do Museu da Vida.

Com o processo de estruturação do centro de ciência, o Espaço Ciência InterAtiva pôde desenvolver suas próprias exposições temáticas. As exposições temáticas desenvolvidas pela equipe técnica do ECI são formadas por módulos interativos e oficinas que ocorrem em consonância com a temática da exposição durante as visitas agendadas. Os “módulos interativos são construções tridimensionais projetadas para que o visitante possa manipulá-las de algum modo, ou explorar o que se possa fazer fisicamente, com o objetivo de compartilhar algum entendimento com o projetista desconhecido desses módulos” (McMANUS, 2009, p. 60). Para tanto, o visitante tem a possibilidade de “brincar” com os elementos presentes no módulo e, consequentemente, “aprender fazendo”, tendo em vista que “muito do que compreendemos do mundo em nossa volta foi aprendido ao agir no mundo, ao testemunhar e observar os resultados a ao refletir sobre nossas experiências” (McMANUS, 2009, p. 60).

Com isso, os módulos interativos do ECI são um conjunto de experimentos, painéis motivação-desafio com fotografias, esquemas, perguntas e indagações sobre o tema explorado, além de vídeos interativos, modelos tridimensionais desenvolvidos para serem manipulados pelo visitante de maneira livre, com vistas a aguçar a curiosidade do visitante e promover indagações

e questionamos acerca do fenômeno observado e da temática da exposição científica. Os módulos podem ter ainda oficinas e jogos que irão compor e complementar o tema da exposição científica.

Em 2010, o ECI desenvolveu sua primeira exposição temática, ainda com sede no *Campus Nilópolis*, a exposição científica *Energia & Vida*. Foi concebida em colaboração com o Departamento de Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professores do *Campus Nilópolis* do IFRJ. Cabe salientar que a exposição já foi objeto de estudos em diferentes produções científicas (MURTA, 2011). A exposição *Energia & Vida* (Figuras 1a e 1b) foi uma exposição de longa duração, com módulos experimentais direcionados ao público escolar e para o público em geral. Buscou explorar diferentes questões acerca do consumo de energia consciente, desperdício de energia, formas e transformações de energia, a energia como fonte da vida, calor, a origem da vida no planeta Terra, entre outros debates que perpassaram diferentes áreas do saber como a Física, Biologia, Química, Ciências Sociais, Educação Ambiental e História da Ciência.

Figura 1a – Exposição “Energia & Vida”



Fonte: <http://espacocienciainterativa.blogspot.com.br>

Figura 1b – Exposição “Energia & Vida”



Fonte: <http://espacocienciainterativa.blogspot.com.br>

O ECI possui atualmente a exposição permanente *NeuroSensações*, desenvolvida pela equipe de pesquisadores e profissionais do ECI em colaboração com profissionais do Departamento de Artes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Departamento de Neurobiologia da Universidade Federal Fluminense. É uma exposição multidisciplinar e, por meio de módulos experimentais traz à baila debates de áreas como a Neurociência, Física, Química, Artes, Ciências Biológicas, entre outras áreas do saber, com isso, os pesquisadores, ao conceberem a exposição, buscaram explorar questões relativos ao sistema nervoso central e periférico a partir do tema mente e memória; os sentidos do corpo humano; visão das cores; ilusões visuais; percepção.

A temática da exposição também abarcou questões sobre educação inclusiva, ao tratar do tema Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braile para cegos, além dos fenômenos ópticos e fenômenos biológicos, os quais encontram-se integrados, de maneira a estabelecerem conexões entre si.

Apesar da complexidade do tema central da exposição, a Neurociência, todos os módulos possuem uma linguagem simples e acessível aos diferentes públicos que visitam a exposição, dessa forma até alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental conseguem interagir com os módulos de forma prazerosa e produtiva. A exposição *NeuroSensações*, (Figura 2) diante do seu caráter multidisciplinar, tem sido objeto

de estudo de pesquisadores, sobretudo dos alunos da Especialização em Educação e Divulgação Científica (MARIANO, 2015; RIBEIRO, 2015; SOUZA, 2015, ABDALA-MENDES, 2016).

Figura 2 – Exposição “NeuroSensações”



Fonte: <http://espacocienciainterativa.blogspot.com.br>

Além das exposições científicas temáticas, na área externa, o ECI possui o Parque da Ciência, sendo este um espaço com módulos interativos à céu aberto. Os módulos têm uma forma de comunicação diferencia das exposições científicas temáticas, mas possuem painéis de motivação-desafio e têm como viés debates sobre os fenômenos físicos presentes no cotidiano a partir de

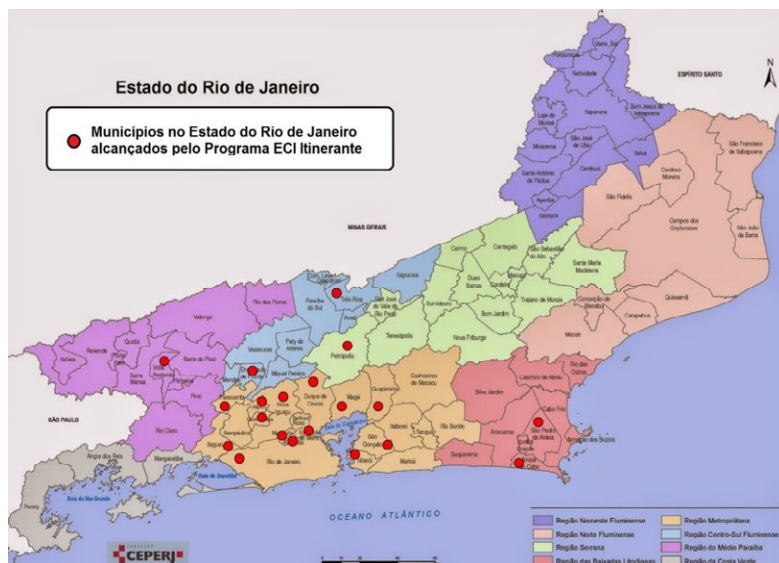
brinquedos científicos, tais como o elevador humano; orelhões parabólicos; tubos sonoros; giroscópio humano.

Os eventos Observação do Céu e o Ciência na Praça também ocorrem no Parque da Ciência. Todavia, são eventos periódicos. O Ciência na Praça é um evento temático quinzenal que tem como proposta abrir os portões do ECI para a entrada da comunidade e transeuntes ao centro de ciência. As atividades de Observação do Céu são noturnas e tem como objetivo discutir diferentes temas sobre Astronomia, de forma que os portões também ficam abertos à comunidade para a ampla participação de todos.

Atividades de divulgação científica externas: programa ECI Itinerante e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

Diante da necessidade de se investir na inserção dos centros e museus de ciência na Baixada Fluminense, buscou-se a intensificação do programa ECI Itinerante. Dessa forma, por meio do programa foi possível desenvolver atividades em vários municípios da Baixada Fluminense. Na Figura 3, pode-se constatar o alcance do programa ao longo dos últimos cinco anos. Vale ressaltar que as atividades já aconteceram em 20 municípios do estado do Rio de Janeiro e já alcançou um público estimado de 32 mil pessoas.

Figura 3 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro com localização das atividades do Programa ECI Itinerante



Fonte: adaptado de http://www.fesp.rj.gov.br/ceep/info_territorios/Reg%20Gov_2013.pdf

O programa ECI Itinerante atualmente oferece oficinas e exposições científicas e Contação de Histórias para as escolas interessadas. Participa ainda de eventos em praças públicas entre outros espaços públicos.

A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) também é um evento de grande relevância para o ECI. A partir do Decreto Presidencial de 09 de julho de 2004, foi instituída no Brasil a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Com isso, a SNCT acontece anualmente no mês de outubro, desde 2004. Tem o objetivo de mobilizar

a população, em especial crianças e jovens, em torno de temas e atividades de C&T, valorizando a criatividade, a atitude científica e a inovação. É coordenada pelo atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e envolve instituições acadêmicas e de pesquisa, escolas e mesmo o setor produtivo de modo a contribuir para que a população possa conhecer e discutir os resultados, a relevância e o impacto das pesquisas científicas e tecnológicas e suas aplicações.

O ECI participa desde a primeira edição da SNCT, de modo que nos anos de 2010 a 2013 a partir do financiamento da MCTI com apoio da Casa da Ciência e MAST promoveu grandes eventos no Paço Municipal da Prefeitura de Mesquita. Atualmente, continua realizado eventos em parceria com o Ciência sob Tendas e o Espaço Ciência Viva.

O papel social dos centros e museus de ciência e a importância da divulgação científica na Baixada Fluminense

Durante séculos prevaleceu a visão de que o conhecimento científico deveria permanecer restrito às elites. No entanto, com o advento e desenvolvimento do capitalismo, a ciência e a tecnologia passaram a estar presentes, direta ou indiretamente, no cotidiano das pessoas. Se a compreensão da natureza é um anseio do ser humano, tal como as artes e os jogos, a transparência e compreensão da ciência pelo cidadão comum tornou-

se, então, um imperativo ético. É preciso desmitificar o conhecimento, mostrar que a ciência é uma atividade criativa acessível a todos, uma conquista da humanidade cujos produtos estão relacionados a contextos sociais, políticos e econômicos bem determinados, definidos pelos mais variados interesses.

Os avanços científicos e tecnológicos são fatores de transformação social, de melhoria da qualidade de vida, de modo que seus frutos devem ser partilhados por todos os segmentos sociais, sob risco de tornarem-se, pelo contrário, fortemente excludentes. O conhecimento afeta o sistema social e cultural, suas aplicações imediatas refletem-se diretamente na atividade humana, sendo uma urgência social preparar todos os indivíduos para a discussão e a tomada de decisões em inúmeras questões sociais e individuais que envolvem ciência e tecnologia. No entanto, a qualificação das pessoas para lidar com a ciência, com a sua produção e com suas informações é adquirida e acumulada, e não inata. É a existência de veículos apropriados e eficazes de transmissão e educação em ciência que garantirão a eficiência desse processo de qualificação.

Nesse sentido, os museus e centros de ciência, enquanto espaços de educação não formal e divulgação do conhecimento científico têm como função social promover a aproximação entre a ciência e o cidadão de modo instigante, motivador, por meio de ferramentas e métodos que agucem a curiosidade e desperte no sujeito o interesse pela ciência de forma reflexiva e questionadora. Nessa corrente, Wagensberg (2006)

afirma que o museu de ciência é um espaço dedicado a criar estímulos a favor do conhecimento, dos métodos científicos e da promoção da opinião científica no cidadão, tendo assim um papel extremamente relevante para o processo de democratização do conhecimento científico.

Em estudos de público realizados em museus de ciência da Europa e dos Estados Unidos, observa-se que é um hábito entre as famílias americanas e europeias visitar centros e museus de ciência, pois consideram esses locais propícios para aprendizagem, sendo ainda uma opção de lazer e de socialização entre pais e filhos (DIERKING, 1999; 2009). No entanto, o Brasil não compartilha dessa realidade, uma vez que a inserção da população brasileira nos centros e museus de ciência, apesar de crescente nos últimos anos, ainda é muito baixa se comparada aos países europeus e os Estados Unidos. De acordo com a Pesquisa da Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil (BRASIL, 2015), em 2006, apenas 4% das pessoas entrevistadas afirmavam terem ido, nos últimos 12 meses a um museu de ciência e tecnologia, em 2010, esse índice chegou a 8% e em 2015 a 12%.

Ao considerarmos a realidade da Baixada Fluminense, verifica-se que a participação de estudantes e professores nos museus e centros de ciência é muito insipiente. Em uma pesquisa realizada junto a 54 professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental e das áreas de Física, Química e Ciências Biológicas do Ensino Médio, atuantes em escolas

públicas da Baixada Fluminense, foi verificado que 83% dos docentes demonstraram desconhecer as ações e propostas que norteiam os Museus e Centros de Ciência (PEREIRA, SOARES e COUTINHO-SILVA, 2011). Um levantamento semelhante se deu junto a 90 professores dos anos iniciais da educação básica que lecionavam na Baixada Fluminense. Participaram desse estudo professores de todos os 13 municípios que compõem a Baixada Fluminense. Os resultados demonstraram que 67% desconheciam as características de um centro ou museu de ciências, bem como não sabiam da existência desses espaços (PEREIRA, 2014).

Convém salientar que nos diferentes estudos a ausência de espaços de educação não formal próximos às residências dos entrevistados foi um fator determinante para desconhecerem ou nunca terem visitado um museu de ciência (BRASIL, 2015; PEREIRA, 2014). Nessa corrente, embora no Brasil se observe um crescimento significativo de espaços de educação não formal, estes ainda estão concentrados nas grandes capitais e nos centros urbanos em detrimento do interior dos estados brasileiros e periferias.

Segundo os dados do Guia de Centros e Museus de Ciência do Brasil (ASSOCIAÇÃO, 2015), o estado do Rio de Janeiro possui 45 locais voltados para a divulgação e popularização da ciência, todavia a região da Baixada Fluminense possui atualmente, apenas quatro centros ou museus de ciência; o Museu Ciência e Vida, na cidade de Duque de Caxias, o Espaço da Ciência de Paracambi e o Espaço Ciência InterAtiva, além do Jardim Botânico

da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no município de Seropédica. Dessa forma, esses dados foram fundamentais para a intensificação das atividades de interiorização do ECI, tais como o ECI Itinerante e o Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais.

Considerações finais e perspectivas para um centro de ciência na Baixada Fluminense

Considerando a trajetória do ECI, pode-se salientar que as parcerias interinstitucionais foram e são fundamentais para a promoção e continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ECI. Para tanto, tem buscado parcerias como as Secretarias de Educação da Baixada Fluminense, com vistas ao fortalecimento de suas ações nos municípios da região, além de sensibilizar e mostrar a importância da educação científica e da necessidade de inserção do museu de ciência no processo de transformação social de uma população excluída e periférica.

Enquanto um centro de ciência que tem buscado a consolidação de suas ações no cenário brasileiro, o ECI se encontra nas edições de 2009 e 2015 do Guia de Centros e Museus de Ciência do Brasil, bem como na primeira edição do Guia de Centros e Museus de Ciência da América Latina e do Caribe¹⁶.

O Espaço Ciência InterAtiva, enquanto um espaço de formação e educação científica tem atuado em diferentes frentes visando alcançar diferentes públicos da Baixada Fluminense. As atividades presentes neste centro de ciência buscam ser complementares e interdisciplinares, tendo ainda como perspectiva a promoção de indagações e a transformação da realidade do sujeito, sobretudo a partir do envolvimento afetivo do indivíduo durante as interações pessoais e com as atividades propostas e desenvolvidas pelo ECI.

A comunidade científica tem identificado, com grande preocupação, o despreparo do cidadão comum para beneficiar-se, conscientemente, do progresso científico e tecnológico acumulado pela humanidade, e vem afirmando a necessidade de fortalecerem-se os mecanismos para a informação e a divulgação científicas, convocando parceiros sociais, econômicos e políticos a reunirem-se com a ciência em um forte compromisso com o bem-estar de indivíduos e sociedade (UNESCO, 1999).

O Espaço Ciência InterAtiva é uma resposta do IFRJ a este chamado. Ele significou o esforço consciente da comunidade acadêmica para comprometer-se com a luta por uma institucionalidade que venha a congrega, de forma definitiva, Educação, Ciência e Tecnologia como fatores de desenvolvimento humano e de integração social.

Referências

ABDALA-MENDES, M. F.. **História da Ciência e a exposição NeuroSensações**: em busca de um diálogo. Projeto de Pesquisa. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2016.

AGUIAR, L. E. V. de. **Ciência Ativa na Baixada**: projeto de implantação do Museu de Ciências do CEFET Química/RJ. Projeto de Extensão, CEFET Química/RJ, 2001.

_____. **A pesquisa e a experimentação como instrumentos de motivação no ensino e aprendizagem de ciências**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências), Fundação Oswaldo Cruz, 1998.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Centros e Museus de Ciência. **Centros e museus de ciência do Brasil**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência : UFRJ.FCC. Casa da Ciência; Fiocruz. Museu da Vida, 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Pesquisa de Percepção pública da C&T no Brasil 2015**. Brasília, 2015.

CHELINI, M. J. E.; LOPES, S. G. B. C.. Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise.

Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 16, n. 2, 2008.

CHINELLI, M. V.; PEREIRA, G. R.; AGUIAR, L. E. V. de. Equipamentos interativos: uma contribuição dos centros e museus de ciências contemporâneos para a educação científica formal. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 4, 2008.

COUTINHO-SILVA, R.; PERSECHINI, P. M.; MASUDA, M. KUTENBACH, E. Interação museu de ciências-universidade: contribuições para o ensino não-formal de ciências. **Ciência & Cultura**, v. 57, n. 4, 2005.

DIERKING, L. D.. **Summative evaluation of Aliens, Pacific Science Center**, Seattle, WA. Technical report. Annapolis, MD: Institute for Learning Innovation, 1999.

_____. Centros de Ciência: recursos valiosos para a aprendizagem familiar. In MARANDINO, M.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M. (Org.) **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2009.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARIANO, B. O.. **Educação em Saúde na exposição NeuroSensações do Espaço Ciência InterAtiva: uma possibilidade de inclusão**. 2015. Monografia.

(Especialização em Educação e Divulgação Científica), Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2015.

McMANUS, P.. Uma palavra em seu ouvido... o que você quer dizer quando fala, ou pensa a respeito de educação (formal e informal), aprendizagem e interação? In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M. (Org.) **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2009.

MURTA, I. S.. **Exposição Energia & Vida e prática pedagógica**: uma avaliação de mérito e impacto. 2011. Dissertação (Mestrado em Avaliação), Fundação Cesgranrio, 2011.

PEREIRA, G. R. **O ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação continuada de professores**: implantação e avaliação do programa formativo de um Centro de Ciência. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

_____. **Do lúdico ao científico**: construção e avaliação de módulos experimentais sobre óptica em museus de ciências e em ambientes escolares. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde), Fundação Oswaldo Cruz, 2007.

PEREIRA, G. R.; CHINELLI, M. V.; COUTINHO-SILVA, R.. Centro de ciências e sua inserção nas classes populares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA

EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2006.

PEREIRA, G. R.; de PAULA, L; M.; SOARES, K. C. M.; de PAULA, L; M.; COUTINHO-SILVA, R.. Atividades experimentais e o ensino de Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise de um programa formativo para professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 2, 2016.

PEREIRA, G. R.; SOARES, K. C. M.; COUTINHO-SILVA, R.. Avaliação do grau de inserção dos museus de ciências na realidade escolar da Baixada Fluminense/ RJ. **Ciências & Cognição**, v. 16, 2011.

PIMENTA, S. G.. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, S. C. I.. **Por dentro da Exposição NeuroSensações do IFRJ/campus Mesquita**: suas possibilidades e limites. 2015. Monografia. (Especialização em Educação e Divulgação Científica), Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, T. Y. A.. **A sensibilização do olhar**: estudo sobre exposição interativa e o estudante de arte. 2015. Monografia. (Especialização em Educação e Divulgação Científica), Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2015.

UNESCO. **Declaração sobre as ciências e a utilização do conhecimento científico**. Budapeste, 1999.

WAGENSBERG, J. **Cosmocaixa El Museo Total por Conversación entre Arquitectos y Museólogos**. Barcelona: Editora Sacyr, 2006.

ZEICHNER, K. M.. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO IFRJ: alô alô Realengo – #IFOcupado!

Lêda Glicério Mendonça

O Rio de Janeiro, fevereiro e março! Alô, alô, Realengo, aquele abraço!

O Rio de Janeiro continua lindo, O Rio de Janeiro continua sendo.

O Rio de Janeiro, fevereiro e março! Alô, alô, Realengo, aquele abraço (...)

*Chacrinha continua balançando a pança, E buzinando a moça e
comandando a massa.*

E continua dando as ordens do terreiro (...)

Alô moça da favela, aquele abraço! (...)

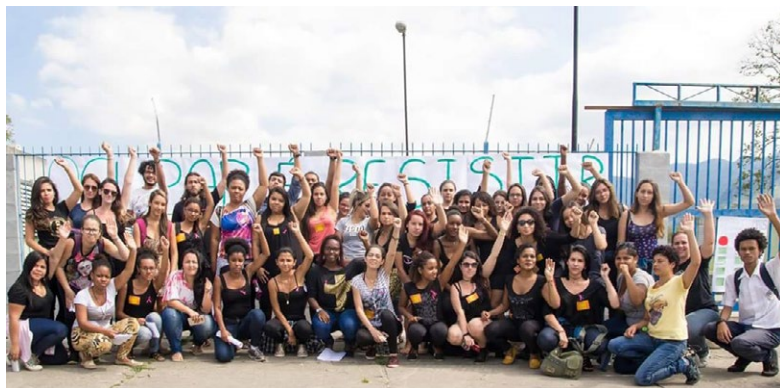
Meu caminho pelo mundo, eu mesmo traço(...)

Quem sabe de mim sou eu, aquele abraço!

(Gilberto Gil. Aquele Abraço, 1969)¹

¹ “Aquele Abraço”. Canção composta logo depois que Gil deixou a prisão do Realengo, no Rio de Janeiro, em 1969. Gil foi solto numa quarta-feira de cinzas e vendo o centro do Rio de

Figura 1 – Alunos do IFRJ Campus Realengo após a assembleia que decidiu a ocupação do espaço público em 11 de outubro de 2016



Em princípio, se faz necessário contar uma breve história de como o Instituto Federal abraçou a localidade de Realengo, passando pelo surgimento do bairro até a criação do *campus* e caracterização do público atendido. Segundo Viana (2010), as terras da localidade foram doadas como sesmaria, em 1805, a Ildefonso de Oliveira Caldeira, o Visconde de Gericinó por meio de uma negociação fraudulenta. Para acertar isso, no início do Século XIX as terras foram cedidas pela Coroa Portuguesa à Câmara Municipal e reservadas para criação de gado

Janeiro ainda decorado para o carnaval, compõe esta canção. Ele se vale da expressão popular “aquele abraço”, onde o pronome tem sentido superlativo, para celebrar sua liberdade. A canção não só expressa a indignação de Gilberto Gil à ditadura da época, como também claramente faz uma crítica à sociedade brasileira. A partir das palavras do compositor, pode-se considerar a música “Aquele abraço” como um desabafo diante da ditadura militar no Brasil em 1969. (LOPES, 2012)

formando o atual bairro de Realengo fazendo parte da Freguesia de Nossa Senhora do Desterro do Campo Grande. Existem duas versões para origem do nome do bairro. A primeira baseada na tradição popular que seria a abreviação da expressão Real Engenho (Real Eng^o), gravada nas placas que indicavam o caminho para a travessia da cidade do Rio de Janeiro entre as duas propriedades imperiais - a Quinta da Boa Vista e a Fazenda Real no Curato de Santa Cruz. Ao longo deste caminho havia quatro paradas: Campinho, próximo ao atual bairro de Madureira; Realengo do Campo Grande; Venda do Santíssimo; Fazenda do Mato da Paciência. A segunda versão seria do termo utilizado em Portugal “terras realengas”, que seriam terras da Coroa Portuguesa que poderiam ser utilizadas para descanso, depósito e pastagem do gado daqueles que não possuíam terras próprias. As propriedades públicas na região, foram em grande parte, ao longo do tempo, transferidas para particulares, subdivididas ou simplesmente ocupadas ilegalmente.

A chegada do ramal da Estrada de Ferro Central do Brasil – EFCB (1878) na estação de Realengo trouxe grande desenvolvimento para a região que a margeava facilitando a implantação de fábricas ao longo do ramal que saía da Estação Sapopemba (atual estação Deodoro-Supervia) e terminava em Mangaratiba. Já no século XX a implantação da Escola Militar (1913) e da Fábrica de Cartucho de Realengo (1898-1977) influenciou diretamente o desenvolvimento do bairro e a configuração urbana da região. O bairro que era

um simples povoado agrícola passou a ser uma região industrial e viveu um crescimento e urbanização pela divisão dos terrenos em ruas, praças e lotes para a construção da moradia dos operários da fábrica (SILVA, ROSA e MENDES, 2013).

A população residente em Realengo, segundo dados do censo de 2010, era de 249 921 pessoas, que correspondente a 4,03 % do total da população do Município do Rio de Janeiro. A taxa de mortalidade infantil era de 51/1000 nascimentos, sendo o tolerado pela OMS até 10/1000. A atividade econômica local principal é o segmento de comércio e serviços composta por cerca de 2.800 estabelecimentos, empregando aproximadamente 30 mil pessoas sendo Realengo a menor arrecadação dentre as regiões da cidade. Também apresenta um baixo IDH com os piores índices de renda per capita, de taxa de alfabetização e de longevidade (BRASIL, 2015).

A criação do *Campus Realengo* do IFRJ foi fruto de mais de vinte anos de luta da Associação dos moradores do bairro por um ensino profissionalizante, público e de qualidade. O anseio desta população encontrou apoio no Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como objetivo garantir o acesso das classes populares ao conhecimento, garantindo um ensino plural, gratuito, democrático e transparente. As atividades tiveram início no 1º semestre de 2009 provisoriamente em outro local, no *Campus Nilópolis*.

No segundo semestre do mesmo ano as atividades foram transferidas para a seu local definitivo, na Rua Professor Carlos Wenceslau, em Realengo. O *campus* surgiu com a vocação para a formação de profissionais da área da saúde tentando cobrir uma demanda local. Os cursos oferecidos atualmente são os de graduação em Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Mais recentemente, em março de 2017, foi implantado o curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde².

Em um levantamento feito por Machado (2015) o perfil dos alunos matriculados no *Campus* Realengo é predominantemente de mulheres (75%) que cursaram integralmente o ensino básico em escolas públicas e não haviam iniciado nenhum curso de nível superior antes do IFRJ. Com relação à renda das famílias dos estudantes pesquisados, observou-se que 32% relataram receber até 4 salários mínimos, sendo que 37% já trabalham. Sobre o município de moradia do estudante ao ingressar no IFRJ, obteve-se que o maior percentual é de residentes do município do Rio de Janeiro, em especial na própria zona oeste, com um grupo expressivo advindos de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis e São João de Meriti. Esses dados apontam que o propósito das políticas públicas que criaram o *campus* está sendo atingido e que o IFRJ abraçou Realengo. Na realidade, muitos dos alunos formados no *campus* são os primeiros membros da família a conseguirem entrar em uma graduação e se formar.

Chacrinha continua (...) comandando a massa, e continua dando as ordens do terreiro

Figura 2 – Entrada do *Campus Realengo* com cartazes durante o período de ocupação.



A palavra de ordem seria ocupar? O que mobilizou as ocupações? Que forças comandaram esse fenômeno? O processo de ocupação não se deu por acaso. Veio de um movimento global de “ocupas” – acampamentos de estudantes e trabalhadores que trazem com principal bandeira a crítica à desigualdade econômica, iniciado no ano de 2011 (PESCHANKSKI, 2012). Começaram no norte da África, Egito, Líbia e Iêmen para derrubar ditaduras, seguiram para a Europa com ocupações e greves na Espanha, Portugal e Grécia. Também ocorreram manifestações na América Latina, Estados Unidos e até mesmo na Rússia. Na América Latina o estopim foi a reivindicação estudantil para uma educação pública de qualidade no Chile, que foi apoiada

por outros setores causando uma crise nacional, que afetou estruturalmente o governo de Sebastian Piñera (CARNEIRO, 2012). Esses movimentos sociais possuem características comuns em seus vários contextos: uma complexa diversidade social, são movimentos, na maior parte das vezes pacíficos, utilizam as redes, são movimentos inovadores e criativos na sua intenção de disseminar seus propósitos, criativos na forma de expor as misérias da ordem burguesa e reivindicam a democratização radical contra a farsa do capitalismo (ALVES, 2012).

No Brasil os movimentos de ocupação estudantil ganharam força e visibilidade a partir das manifestações em junho de 2013 que foram convocadas pelas redes sociais. A queixa inicial era o aumento no valor dos transportes públicos. Frases de efeito, tais como: “O gigante acordou”, “Vem pra rua”, “Não é pelos vinte centavos” surgiram e se replicaram pela internet. Outras insatisfações também vieram à tona, fruto da crise econômica e da descrença popular na política tradicional surpreendendo todos os partidos de esquerda, todos os partidos de direita e todo o movimento sindical (CARDOSO e DI FÁTIMA, 2013). Para estes autores, o que ocorreu não foi um movimento inesperado, mas sim uma cegueira política coletiva e incapacidade de comunicação entre o Estado e os cidadãos, além de um longo processo cumulativo de descontentamentos.

Em 2015 no estado de São Paulo aconteceram as primeiras ocupações estudantis de grande repercussão do século XXI. O movimento foi deflagrado por motivos

próprios da política local. O governo do estado iniciou uma reorganização da rede das escolas, fechando 94 unidades e remanejando alunos e servidores de outras 754. A ordem causou grande impacto na vida de estudantes, familiares e professores e com isso, no dia 9 de novembro de 2015, estudantes da Escola Estadual Diadema fizeram a primeira ocupação. No dia seguinte foi a vez da Escola Estadual Fernão Dias. Após longas negociações sem resultados positivos, ao final de 2015 já eram contabilizadas mais de 200 escolas ocupadas. “Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político” (CORTI, CORROCHANO e SILVA, 2016)

No Rio de Janeiro o primeiro registro de ocupação estudantil de maior destaque, na época aqui relatada, ocorreu em 21 de março de 2016, no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Freguesia, na Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Tomando esta iniciativa como exemplo, entre abril e junho de 2016 “mais de 70 escolas foram ocupadas em defesa de uma educação pública de qualidade e como instrumento de denúncia sobre a degradação da educação pública no Estado do Rio de Janeiro” (SILVA e MELO, 2017, p.120).

Para agravar a insatisfação coletiva o contexto político não poderia ser mais provocador. Em 15 de junho de 2016 foi publicado no site da Câmara dos

Deputados³ que o governo do presidente interino Michel Temer havia enviado para início de tramitação a proposta de emenda à Constituição (PEC 241/16)⁴ que limitaria as despesas primárias da União aos gastos do ano anterior corrigidos pela inflação oficial. O Novo Regime Fiscal busca a solução para as despesas públicas usando para isso entre outras ações, o congelamento por vinte anos de concursos públicos, reajustes salariais de servidores públicos, e a limitação de gastos com saúde e educação (SILVA e MELO, 2017). A reboque desta proposta, outros projetos polêmicos também foram levantados e duramente questionados tais como o Programa Escola Sem Partido⁵ e a Reforma do Ensino Médio⁶. Dessa forma, aqueles que se propuseram a “comandar a massa e dar ordem no terreiro” acabaram por promover o caos social. E frente a este cenário a ocupação do IFRJ *campus* Realengo começou no dia 11 de outubro de 2016 com a publicação apresentada na Figura 3 a seguir.

3 Publicação em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/510693-PROPOSTA-DO-GOVERNO-LIMITA-CRESCIMENTO-DE-GASTO-PUBLICO-A-INFLACAO-DO-ANO-ANTERIOR.html>>.

4 Texto em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 18 abr. 2017

5 Texto em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 18 abr. 2017

6 Texto em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

Figura 3 – Texto sobre a ocupação publicado no Facebook em 11 de outubro de 2016.



Ocupa IFRJ Realengo atualizou o próprio status.
11 de outubro de 2016 · 🌐

O MOVIMENTO ESTUDANTIL DO IFRJ ESTÁ EM LUTA!

Hoje, dia 11 de outubro de 2016, iniciou-se a ocupação do IFRJ - Campus Realengo, tendo como principal motivo o nosso repúdio à aprovação da PEC 241 na Câmara dos Deputados no dia 10 de outubro de 2016.

A PEC 241 prevê o CONGELAMENTO das despesas do Governo Federal nos próximos 20 ANOS (ou seja, educação pública, saúde pública, o salário mínimo e ainda inclui o veto à realização de concursos públicos, à criação de novos cargos e à contratação de pessoal), colocando freios em pouco mais de 50% do gasto público (deixando de fora os gastos com a Previdência, que somam mais de 40% das despesas).

Os impactos dessa PEC na vida de nós, estudantes e das próximas gerações serão gigantescos, pois com o congelamento, nos próximos 20 anos os gastos serão equivalentes ao ano de 2016 apenas com o acréscimo do valor da inflação. Não haverá novos investimentos, nada de avanços, somente cortes e retrocessos! Nossa educação e nossa saúde já está sucateada, nosso campus está com o orçamento de 2017 com um corte previsto de 1/3 do equivalente ao desse ano, que já não foi o suficiente para manter as despesas do campus o ano inteiro.

Além disso, com os cortes, os Institutos Federais estão correndo risco de não conseguirem se manter, ou seja, podem ser fechados. Isso acabará com a nossa chance de receber uma educação pública de qualidade, acabará com todo o esforço que fizemos para conseguir chegar onde estamos hoje. Além do fato de sermos um campus que oferece apenas cursos de graduação na área da saúde (Fisioterapia, Farmácia e Terapia Ocupacional) e essa PEC terá repercussões tanto na nossa vida acadêmica, como na nossa vida profissional, como futuros profissionais da saúde.

Você, seus filhos, nossos filhos, todos nós, estamos correndo risco! Dependemos da educação pública, dependemos da saúde pública para termos nossa qualidade de vida.

Estamos nessa luta por nós e por você! Vamos permanecer fortes e unidos em busca de uma educação e de uma saúde de qualidade, até que os investimentos sejam paralelos aos avanços, até que o governo golpista caia, até que tenhamos os nossos direitos garantidos! Não pararemos de lutar!

Ocupamos o campus e só sairemos daqui quando a PEC for revogada! TODO O MOVIMENTO ESTUDANTIL DO IF ESTÁ EM LUTA! JUNTE-SE A NÓS! TEREMOS VÁRIAS ATIVIDADES DURANTE A OCUPAÇÃO E ESTAMOS ACEITANDO DOAÇÕES!

COMPARTILHE PARA QUE O MOVIMENTO GANHE MAIS VISIBILIDADE!

#IFNALUTA #IFRJRESISTE #OCUPAIFRJREALENGO #NÃOAOPEC241

231 curtidas 18 comentários 111 compartilhamentos

Fonte: <https://www.facebook.com/ocupairjrealengo/posts/1093043584148287>

Mas afinal, quem são os personagens da ocupação? Que transformações um processo de ocupação promove nas pessoas?

Alô moça da favela, aquele abraço!

Aqui passo a mostrar o perfil de alguns alunos que participaram ativamente do processo de ocupação. Todos eles assinaram um termo de uso de imagem e som e deram seus depoimentos em um documentário⁷ amador produzido em novembro de 2016 sobre a ocupação do *campus* Realengo, que teve como objetivo fazer um registro histórico da origem do movimento estudantil organizado no IFRJ e no bairro de Realengo. Personagens seguem a ordem que aparecem no documentário. O documentário foi feito com a intenção de se desmistificar a imagem que muitos tentaram formar sobre os alunos ocupantes: de que eram desocupados, alunos desinteressados, arruaceiros, alienados, não queria assistir aula, que se drogavam e depredavam o espaço público. Os ocupantes sofreram pressão de todos os lados “os manifestantes devem ter cuidado não só com os inimigos, mas também com os falsos amigos que fingem apoiá-los e trabalham duro para diluir o

7 Resistir e Florescer: a ocupação estudantil do IFRJ Campus Realengo. Documentário produzido em novembro/dezembro de 2017, por Lêda Glicério Mendonça e Renata Mendonça de Andrade. Roteiro: Janaína Dória Libano Soares e Adriana Ribeiro de Macedo. Postado em 6 de janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qqjLf8fMXFk>>.

protesto” (ZIZEK, 2012, p. 18). O que se viu durante os 70 dias de ocupação foi um esforço organizado em promover ações que envolvessem a comunidade interna e o entorno do *campus*, mas não só. Também foi o início da mobilização de grupos estudantis, que começou no IFRJ *campus* Realengo, se ampliou aos demais *campi* do IFRJ e inspirou ocupações em outras instituições de ensino.

F21 (21 anos – Fisioterapia): Iniciou o curso superior em uma instituição de ensino particular. Não conhecia o IF até então. Mãe servidora pública e pai autônomo. Trabalha para se sustentar. Fez ensino médio na FAETEC, onde já participava de grêmio estudantil. *“Tem gente que fala que se isso aqui acabar é só ir para uma faculdade particular. Mas eu vim de lá e sei bem da diferença, sei o que recebo aqui. Não quero voltar para lá”.*

C23 (23 anos – Farmácia): Nascida em São Paulo. Pais professores da rede municipal e ativos em movimentos políticos. Sempre fez parte de grêmios estudantis. Antes de chegar no IFRJ-Realengo iniciou a graduação em instituição particular na capital paulista com bolsa de estudos. *“Não existia nada que me fizesse sentir pertencente daquele lugar. Quando saí descobri que ninguém pertencia. As pessoas estão ali de passagem”.*

B22 (22 anos – Farmácia): Moradora de São João de Meriti. Filha de mãe doméstica e pai aposentado. Nunca se interessou por movimentos políticos até então. Não sabia onde ficava Realengo, não sabia que existia o IFRJ e nem a possibilidade de oferta de ensino público ali. *“Eu moro num quintal que tem 3 casas. A minha mãe me*

apoia na ocupação. Ela ficou preocupada, mas ela sabe que o que eu estou fazendo é para o meu futuro. O resto da família entende, mas critica um pouco”.

AC20 (20 anos – Terapia Ocupacional): Moradora de São João de Meriti. Filha de mão solteira que trabalha como doméstica para custear escola particular. Não se envolvia com movimento estudantil pela formação evangélica muito forte. *“O pastor dizia para eu não me misturar com nenhum tipo de arruaça por que é coisa do demônio. Minha família de primeiro falou que eu estava arrumando ideia, que eu ia apanhar, se minha faculdade acabasse a minha mãe trabalharia mais, todos fariam vaquinha para pagar meu curso em outro lugar”.*

LH22 (22 anos – Fisioterapia): Mora com a avó em Niterói. Os pais moram em Recife onde o pai é militar e a mãe doméstica. Faz parte da Executiva Nacional de Fisioterapia. *“Meus pais ficaram sabendo mesmo da ocupação depois de um bom tempo, por que eu mesmo, escondi o mais que eu podia. Meu pai não tá nem querendo conversar sobre isso. Minha mãe já quis me levar pra Recife duas vezes. Ai eu explico pra ela que não é o que a mídia diz da gente. Não estamos aqui fazendo baderna, sexo ou nos drogando. Estamos fazendo palestras, oficinas, formando cidadania”.*

G20 (20 anos – Fisioterapia): Mesmo com os pais ativos politicamente não queria se envolver, em princípio, com o assunto. Antes de chegar ao IFRJ Realengo tinha estudado em faculdade particular na baixada santista com bolsa de estudos. *“Eu preciso passar por isso (ocupação). Muita gente está passando por isso. Na*

realidade eu gostaria que ninguém tivesse que passar por isso, mas a realidade é diferente. Tem uma hora que todo mundo fala – eu não aguento mais, olho para o lado e vejo que tem 40 juntos. Então eu continuo. Não estou passando por isso sozinha”.

H24 (24 anos – Terapia Ocupacional): Nascido na Bahia, criado apenas pela mãe que trabalhou como doméstica e gari para custear seus estudos. “*Quando eu cheguei na ocupação o que me chamou muito a atenção foi a unidade. Como sou de família Batista, sempre se falou muito sobre unidade, corpo de Cristo e aqui eu vi isso na prática. Só que aqui ninguém fala de Cristo, ou Orixá, ou qualquer outra coisa. Sobre a minha mãe, eu nem conversei direito com ela do que é uma ocupação. Ela não tem a dimensão sobre o que é uma ocupação”*

Meu caminho pelo mundo, eu mesmo traço

Mas como foi a mobilização para a ocupação?

Um e outro começaram a se esbarrar pelos corredores e se perguntar: Você ouviu falar da PEC? Já ouviu falar da MP? E ninguém tinha ainda ouvido falar disso. Teríamos pouco tempo para propor discussões para esclarecer a todos e entender um pouco sobre isso.
(C23)

Então junto com alguns servidores e professores começamos a participar de algumas mobilizações para discutirmos sobre isso. A primeira foi em 13/09/2016”. O sindicato já tem sua agenda pré-definida e, nós alunos decidimos tentar nos articular o mais próximo possível dessas assembleias. (G20)

Marcávamos discussões e oficinas de cartazes no campus de manhã e saíamos de tarde para nos juntar à assembleia dos servidores. Não foi assim só aqui, foi nos outros campi também. Daí pensamos que nós deveríamos assim, chegar chegando. Afinal o que estaríamos fazendo ali? Era é uma assembleia de servidores! Chegamos protestando e fomos recebidos de braços abertos pelos servidores. Já no dia 5 de outubro nós assistimos um documentário sobre as escolas ocupadas de São Paulo. E aquele dia, pra gente, era um dia de luta. Na verdade, foram quatro dias de paralisação antes da ocupação: 13/9, 22/09, 29/09 e 05/10. (C23)

Nós vínhamos acompanhando toda a tramitação da PEC. (B22)

E já estávamos estudando bastante sobre isso. (LH22)

Mas nunca tivemos muita adesão por que os alunos daqui eram, como eu, não queriam se envolver e nem discutir. (G20)

E nós do diretório acadêmico resolvemos nos articular com outros IFs já ocupados por internet. Se não me engano já estavam ocupados IFRN e IFPB. (C23)

E nós fomos a primeira instituição de ensino superior do Rio a ocupar. (B22)
Na véspera da votação da PEC já tínhamos um grupo no WhatsApp e todo mundo se uniu⁸ para assistir a votação pela TV Câmara. Todo mundo comentando: nossa que absurdo. Olha que argumento furado! Precisamos fazer alguma coisa. (C23)

8 Reunião em grupos de discussão por meio do aplicativo WhatsApp.

Pelo grupo do WhatsApp já fomos nos organizando para ocupar no dia 11/10/2016. Então bora ocupar! (B22 e LH22)

A primeira ideia era convocar uma assembleia de estudantes, mas é sempre esvaziada. Pensamos em outra estratégia: ocupar e marcar a assembleia para saber se dávamos continuidade à ocupação. (C23)

No dia 11 entramos aqui, conversamos com a direção e pegamos a chave. A direção deu. Nos apoiou. Os alunos estavam chegando para assistir aula. (B22)

Figura 4 – Assembleia de alunos no dia 11 de outubro de 2016 no Campus Realengo do IFRJ.



Ai eu tinha vindo aqui para assistir aula, eu nem sabia o que estava acontecendo. Vi todo mundo de preto e me perguntei: será que morreu um aluno? Se fala que ia ter assembleia (Figura 3) não ia ter essa quantidade de gente que tinha aqui. (AC20)

Então as pessoas estão aqui. Vamos reivindicar várias outras coisas? Por exemplo que não temos um refeitório em condição. Não temos um auditório nem lugar para fazer uma assembleia e por isso estamos num sol de 42 graus. (G20)

E juntou 150 pessoas para discutir, todo mundo no sol. Tinha gente falando Fora Temer, tinha gente falando Fora Dilma. As pessoas precisam respeitar as diferenças políticas. Tinha gente querendo terminar o período. Mas terminar como se a instituição pode acabar? (AC20 e H24)

E foi a primeira vez que aconteceu isso com todo mundo. Então fomos construindo o que é uma ocupação. O que a gente vai comer? Onde a gente vai dormir? (AC20)

Vou ser sincero, quando cheguei aqui vindo da Bahia tomei um susto porque a gente espera uma universidade pública, um campus grande, com alojamento e não tinha nada disso. (H24)

A ocupação tinha pautas internas: melhor infraestrutura para o *campus* e as pautas externas PEC 55/2016, MP 746/2016, Reforma do Ensino Médio e PL 193/2016.

Nós fizemos um manifesto, com críticas e sugestões e disparamos nas caixas de e-mails de todos os senadores. Por que o Temer no outro dia foi à TV falar que nós não queremos diálogo, que não sabemos do que estamos falando. Muito pelo contrário, se não soubéssemos não teríamos sugestões para dar. E não tivemos resposta. (C23)

Os ocupantes se organizaram em comissões de alojamento, alimentação, limpeza, segurança e política/comunicação. Organizaram atividades variadas, tais como palestras sobre política, direitos civis e debates para esclarecimento da conjuntura política para a comunidade o *campus* conforme é ilustrado na Figura 5. Faziam as refeições no local de alimentos que recebiam

de doações. Auxiliavam na tarefa da limpeza, fizeram a capina do terreno e pequenos reparos. Reformaram uma área que seria destinada para o refeitório e na inauguração do espaço organizaram um sarau com apresentações artísticas da comunidade local.

Mesmo que o movimento tenha sido apoiado pela maioria, os alunos passaram por momentos de intolerância. Há um relato, inclusive de hostilidade dentro da própria família:

Se passa uma pessoa estranha e te agride você até entende. Eu tive um post marcado no facebook de um primo meu que dizia – dê like se você quer que os policiais entrem e matem todo mundo ou coração se você está do lado da ocupação. Ele deu like e ainda marcou o meu nome. É dentro da minha família sabe. Isso foi horrível. Aí você para pra pensar. A balança pesa. Será que isso vale à pena? Aí eu decidi ficar e lutar pelo meu ideal. T (Fisioterapia).

Figura 5 – Programação da segunda semana de ocupação no Campus Realengo do IFRJ.

OCUPA IFRJ REALENGO	
PROGRAMAÇÃO	
• PROGRAMAÇÃO GERAL	
HORÁRIO	ATIVIDADE
07:30 – 08:00	ALVORADA
12:30 – 13:30	ALMOÇO
16:00 – 16:30	LANCHE
20:00 – 21:30	JANTAR
22:00 – 02:00	CULTURAL
• SEGUNDA-FEIRA (17/10/2016)	
HORÁRIO	ATIVIDADE
07:00	ALVORADA
08:00	REPASSES
10:00	ASSEMBLEIA
12:00	ALMOÇO
14:00	FILME "UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÓRIA"
16:00	LANCHE
16:30	FILME "ACABOU A PAZ! SSO AQUI VAI VIRAR O CHILE"
18:00	LIVRE
20:00	JANTA
21:00	REPASSES DO ATO NA CINELÂNDIA
• TERÇA-FEIRA (18/10/2016)	
HORÁRIO	ATIVIDADE
07:00	ALVORADA
08:00	REPASSES
10:00	RODA DE CONVERSA COM A ANEL
12:00	ALMOÇO
14:00	RODA DE CONVERSA*
16:00	LANCHE
16:30	CAPACITAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS
18:00	LIVRE
20:00	JANTA
22:00	CULTURAL
* Roda de conversa: "Intolerância Religiosa com Religiões da Matriz Africana", com a presença de Pedro Rabelo	
• QUARTA-FEIRA (19/10/2016)	
HORÁRIO	ATIVIDADE
07:00	ALVORADA
08:00	REPASSES
10:00	RODA DE CONVERSA*
12:00	ALMOÇO
14:00	RODA DE CONVERSA**
16:00	LANCHE
16:30	RODA DE CONVERSA***
18:00	LIVRE
20:00	JANTA
22:00	CULTURAL
* Roda de conversa: "Fisioterapia na Atenção Básica"	
** Roda de conversa: "Farmácia na Saúde Pública"	
*** Roda de conversa: "Desmistificando a Terapia Ocupacional"	
• QUINTA-FEIRA (20/10/2016)	
HORÁRIO	ATIVIDADE
07:00	ALVORADA
08:00	REPASSES
10:00	OFICINA DE YOGA
12:00	ALMOÇO
15:00	ENSAIO DO BLOCO DE CARNAVAL ZONA MENTAL
17:00	LANCHE
20:00	JANTA
22:00	CULTURAL
• INFORMAÇÕES	
- HORÁRIO DE ABERTURA E FECHAMENTO DOS PORTÕES: 07:30 E 20:00;	
- Os únicos setores que funcionarão normalmente serão: Administrativo, COTP (serviços relacionados ao PAE), segurança e limpeza;	
- A ocupação dará o apoio ao curso de Terapia Ocupacional a respeito da visita do MEC;	
- Todos os alunos que passarem a noite no campus devem colocar o nome na lista do dia;	
- A programação está sujeita a alterações.	

Na terceira semana de ocupação ocorreu uma manifestação com ameaça de violência. Pessoas passavam no lado de fora do *Campus* xingando e arrancando os cartazes. No dia seguinte voltaram dizendo que os ocupantes tinham que sair do local e ameaçaram com arma de fogo. Os alunos tentaram fazer um Boletim de Ocorrência, mas a delegacia se negou a fazer o registro. O evento era sequencial, ocorrendo também no *campus* do Colégio Pedro II, que foi ocupado uma semana depois do IF.

Tivemos que nos proteger de professores e alunos que eram contrários e queriam ter aula. Se proteger de todo tipo de xingamento. Muita gente tem a visão de uma ocupação e diz que a gente está aqui porque não temos o que fazer (...). Essa noite eu não consegui dormir. Fiquei acordada vigiando a porta com medo das pessoas armadas retornarem, como se eu pudesse resolver alguma coisa sozinha... (G20)

Com isso aconteceu um esvaziamento do movimento e muitos pais que estavam apoiando resolveram não mais concordar. Assim foi necessária uma mudança de estratégia em que os alunos fizeram várias atividades, abertas à comunidade com a presença de vários coletivos

sociais, trabalhando a diversidade e a intolerância política, religiosa, racial e de gênero.

Por isso foi necessário sair do espaço privado para o movimento ganhar outra dimensão e visibilidade. “Quem diz que a juventude está perdida, nunca visitou uma escola ocupada” (MATTOS, 2016). Os alunos se organizaram e auxiliaram outras unidades a se mobilizarem para a ocupação. Seguido do *campus* Realengo, foram ocupados também em 13/10/2016 os *campi* Duque de Caxias e Nilópolis, Paulo de Frontin em 21/10/2016, Arraial do Cabo, São Gonçalo (24/10/2016), Paracambi em 25/10/2016 e Rio de Janeiro em 21/11/2016. O movimento transcendeu os limites do Instituto Federal e no dia 21/10/2016 a unidade de Realengo do Colégio Pedro II também foi ocupada⁹.

Em 19 de novembro de 2016 aconteceu um ato unificado do IFRJ e Colégio Pedro II de Realengo chamado “Hora do abraço - abraço” com uma aula pública sobre a PEC 55/2016 e abraço nas duas instituições de ensino. Houve, além disso, panfletagem, oficinas de pintura, poesia, abraços grátis e ação social de aferição de pressão e glicemia com orientação aos transeuntes. O abraço foi conduzido com carro de som e palavras de ordem¹⁰.

9 <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-instituicoes-no-rj-em-protesto-contra-pec-241.html>

10 Evento convocado em redes sociais por meio da chamada Aula Pública e Abraço - Colégio Pedro II e IFRJ (Realengo). Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/1870613926558158/>>.

O IFRJ esteve por duas vezes em Brasília, em protesto às políticas públicas propostas. O movimento estudantil organizado, no primeiro evento enviou apenas um ônibus. Já em 29 de novembro de 2016 a mobilização conseguiu enviar 45 ônibus apenas do estado do Rio de Janeiro (Figura 6). O crescimento da mobilização ocorreu pelo apoio de vários sindicatos (professores, servidores, petroleiros). Havia estudantes de toda a parte do Brasil, que foram recebidos com forte repressão policial. O ato começou por volta das 17:00 horas com uma caminhada das várias comissões que vinham chegando para se reunir em frente ao Senado, mas não houve possibilidade de prosseguir, pois a repressão policial começou antes mesmo de se conseguir reunir as pessoas. Terminou por volta das 19:00 h sem condição de fazer o ato planejado.

Figura 6 – Alunos do IFRJ em Brasília para acompanhar a votação da PEC 55/2016



Era gente do Brasil inteiro, trabalhadores, famílias, movimentos sindicais. A ocupação estava representada também por nós. Um ato unificado pacífico, em que você pensa que vão te ouvir, que você vai conseguir fazer parar ou pelo menos adiar a votação. E não foi nada do que aconteceu. A votação continuou mesmo com todas as pessoas pisoteadas. Tivemos notícias de pessoas que haviam morrido. As notícias da violência chegavam para eles também, mas nada importava. O que importava era continuar com a votação. (G20)

Mesmo com a manifestação pública a PEC 55/2016 foi aprovada em definitivo pelo Congresso no dia 13 de dezembro de 2016 por 53 votos a 16, quatro votos a mais do que o necessário (CARTA CAPITAL, 2016). No mesmo dia 13 de dezembro ocorreu uma assembleia dos servidores do IFRJ para definir o processo de término da greve e da desocupação. Mas esse recuo não foi uma desistência. O movimento estudantil é resistir e florescer e, “*mesmo que não se consiga uma vitória objetiva é possível fazer uma política nova. Uma política feita de baixo para cima, com protagonismo do aluno*” (J – Fisioterapia). A ocupação do *campus* Realengo durou 70 dias. Ficou definido que a instituição permaneceria em estado de greve até o dia 20 de dezembro, permanecendo

as atividades de mobilização. O processo de desocupação foi organizado coletivamente pelos *campi* ocupados e culminou em um ato denominado “União das Ocupações” com dois dias de atividades no *campus* Realengo – de 17 à 19 de dezembro de 2016.

Os alunos do IFRJ frente ao cenário político apresentado entenderam que só haveria uma forma de garantir a resistência a toda política de austeridade do governo: se organizar. “*A luta vai continuar, a resistência vai continuar e a resistência começa em mim*” (H24). Nesse sentido, em dezembro de 2016 foi criada a Frente Estudantil em Luta do IFRJ (FEL-IFRJ), um órgão de representação máxima entre os alunos secundaristas, técnicos e graduação.

A luta continuará!

Quem sabe de mim sou eu, aquele abraço!

O processo de ocupação do IFRJ, embora tenha sido apoiado pela maioria, não foi unanimidade. Mas uma coisa é certa: as pessoas que participaram de alguma forma, direta ou não viveram uma reformulação e resgate da cidadania. Pessoas se transformaram. “Um dos perigos que enfrentam os manifestantes é de se apaixonar por si mesmos, pelo momento agradável que estão tendo nos lugares ocupados” (ZIZEK, 2012, p. 15).

Eu sou docente do IFRJ *Campus* Realengo. Minha relação com o bairro vem de gerações. Meu bisavô e meu avô moravam na Travessa do Imperador. Os dois

trabalhavam na antiga Estrada de Ferro Central do Brasil. O primeiro era mestre de carpintaria e colocou os dormentes dos trilhos da rede até Mangaratiba. O segundo fazia trabalho burocrático e transitava entre a estação de Realengo e Central com frequência. Minhas tias avós trabalhavam na Fábrica de cartuchos (local onde atualmente está funcionado o IFRJ *campus* Realengo) no período da II Guerra Mundial. Me lembro das histórias que a minha avó contava sobre isso. Minha mãe nasceu e cresceu no bairro. Ela, ainda menina se mudou dali. Eu, pequena visitava meu “bivô velho” e brincava por lá. Cresci na ditadura, quando era proibido ter opinião política, sem estudar Filosofia ou Sociologia. Sabia todos os Hinos decorados e entendia muito bem o que era um crime de *lesa-pátria*. Apreendi o conceito na escola na disciplina de *Educação Moral e Cívica*. Cresci, confesso vergonhosamente, fechada no meu mundo burguês particular. Voltei para minhas origens muitos anos depois para trabalhar. Vivia em um adormecimento político, que eu ainda não sabia – estava para acabar com a ocupação.

“Acompanhar uma greve de ocupação modifica as pessoas. Vi pessoas se desconstruindo e se descobrindo. Podemos vestir muitas peles. Podemos ser evangélicas afrodescendentes heteronormativos cisgêneros simpatizantes trans. O importante é valer pelo que somos por dentro e não pelo que parecemos por fora, embora a embalagem, na maioria das vezes traduza o conteúdo. Mudei por fora porque o povo do #OcupaIFRJRealengo me modificou por dentro. E eu, apenas fui uma mera

espectadora. Mas assisti o que algumas pessoas tinham de melhor para dar e também percebi “o que há de pior em matéria de ordinário” que muitas pessoas tinham a oferecer. Num momento de crise as pessoas se revelam. Deixo aqui a minha crítica em tom de manifesto ao direito de a mulher ser ela mesma. Pelo direito de ser politizada e nem por isso menos mulher, menos respeitável, menos digna – quer seja biologicamente ou por orientação. Conheci na ocupação mulheres nascidas em corpos masculinos mais HOMENS que muito machista, misógino e preconceituoso que eu conheço. São HOMENS por serem empáticos, justos, verdadeiros, donos de si mesmos. São mulheres porque clamam por justiça e iguais oportunidades. São mulheres nascidos homens. Precisa ser muito macho para ser assim. Palmas para elxs! Durante a greve de ocupação vi relacionamentos considerados duradouros ruírem, outros nascerem. Nascer amor e desamor entre as pessoas. A ciranda da vida continua. Se é para saber qual lado escolher posso falar algumas coisas sobre os dois lados de um mesmo ser humano. (...) O coração fica na esquerda. É onde mora a empatia, a justiça, o senso de igualdade. O outro lado, o direito, o que o senso comum considera como certo. E agora falando com a voz da direita - a esquerda é coisa do demo, do canhoto. Afinal contra as mulheres só o capeta pode e, até hoje não conseguiram encontrar algo que de fato pudesse incriminar Dilma, mulher de esquerda. Ela deve ser mesmo do capeta para conseguir esconder tão bem os crimes hediondos que os de direita teimam em apontar.

Apontam com a mão direita, é claro! Não se trata de disputa entre o certo e o errado, entre a esquerda e a direita. Continuo conservando amizades de direita, que cismam em continuar porque existe respeito entre as pessoas de bem. Enquanto isso rola uma reunião deliberativa no IFRJ *campus* Realengo para resolver um calendário de reposição da greve que vai furar, porque é provável que outras greves venham – a mobilização continua. O que adianta ser professor, pesquisador se a gente não consegue enfiar 415 dias dentro de um ano? Chama o Albert Einstein□ para relativizar isso. Por que esse povo resolveu ficar esclarecido? O povo não pode pensar, senão começa a ter ideias.”¹¹

No mais? Quem sabe de mim sou eu! Aquele abraço!

Referências

ALVES, G. Ocupar wall street... e depois? In: HARVEY, D.; TELES, Ed.; SADER, E.; ALVES, G.; CARNEIRO, H. S.; WALLERSTEIN, I.; PESCHANSKI, J. A.; DAVIS, M.; ZIZEK, S.. ALI, T.; SAFATLE, V. (Org.). **Occupy:** movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

11 Adaptação do texto postado em 19 de janeiro de 2017 intitulado “Quando eu olho para a esquerda, eu encontro vocês”. Disponível em: <<http://ledacronicascariocas.blogspot.com.br/2017/01/quando-eu-olho-para-esquerdo-eu.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Farmácia**. IFRJ, 2015.

CARDOSO, G.; DI FÁTIMA, B.. Movimento em rede e protestos no Brasil. Qual gigante acordou? **Dossiê Mídias, Intelectuais e Política**. v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1182>. Acesso em: 04 abr 2017.

CARNEIRO, H. S.. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, D.; TELES, Ed.; SADER, E.; ALVES, G.; CARNEIRO, H. S.; WALLERSTEIN, I.; PESCHANSKI, J. A.; DAVIS, M.; ZIZEK, S.. ALI, T.; SAFATLE, V. (Org.). **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

CARTA CAPITAL. **PEC 55, que congela gastos sociais, é aprovada em 2º turno no Senado**. Publicado 13/12/2016 15h12. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congela-gastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado>>. Acesso em 16 abr 2017.

CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A.. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>> . Acesso em 04 abr 2017.

LOPES, J. História e música: uma análise taxemática da canção “Aquele Abraço” de Gilberto Gil. **Revista Temática**, ano VIII, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/23750>>. Acesso em: 4 abr 2017.

MATTOS, P. A.. **Quem diz que a juventude está perdida, nunca visitou uma escola ocupada**: estudo de caso sobre as ocupações secundaristas no município de Novo Hamburgo. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153013/001013698.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 abr 2017.

PESCHANSKI, J. A.. Os “ocupas” e a desigualdade econômica. In: HARVEY, D.; TELES, Ed.; SADER, E.; ALVES, G.; CARNEIRO, H. S.; WALLERSTEIN, I.; PESCHANSKI, J. A.; DAVIS, M.; ZIZEK, S.. ALI, T.; SAFATLE, V. (Org.). **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

MACHADO, S. C. A. M.. Percepção sobre o acesso ao ensino superior: um estudo no IFRJ/REALENGO. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/percepcoes-sobre-o-acesso-ao-ensino->

superior-um-estudo-no-ifrj-realengo.pdf>. Acesso em: 2 abr 2017.

SILVA, D. O. S.; ROSA, S. G. S.; MENDES, A. R.. Produção do Espaço Urbano a partir da Memória: O Caso de Realengo. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, v. 17, n. 17, 2013. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/17/4-andrea-bolsista-dennise.pdf>>. Acesso em 02 abr 2017.

SILVA, A. V. M.; MELO, K. S. #OCUPAIASERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647817>>. Acesso em: 04 abr 2017.

VIANA, C. G. A.. **História, memória e patrimônio da Escola Militar do Realengo**. 2010. Dissertação (Mestrado em História), Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ZIZEK, S.. O violento silêncio de um novo começo. In: HARVEY, D.; TELES, Ed.; SADER, E.; ALVES, G.; CARNEIRO, H. S.; WALLERSTEIN, I.; PESCHANSKI, J. A.; DAVIS, M.; ZIZEK, S.. ALI, T.; SAFATLE, V. (Org.). **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

Parece que foi ontem, em meio a greves e debates necessários para a manutenção de nossa existência institucional, que começamos a idealizar a Série Reflexões na Educação, em um exercício de pensar o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – onde atuamos como educadores – para além dele mesmo, em diálogo (mesmo que ainda inicial) com outros Institutos Federais, refletindo sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, que, por vezes, parece ter “uma das pernas” “mais pesada” ou “mais leve”. Apesar de valorizarmos em igual medida o ensino, a pesquisa e a extensão, a “viagem” que pode ser feita por aqueles que decidem (se) “pesar” em apenas uma ou duas das bases desse tripé não cabe proibição, apenas sensibilização para o prazer de “viajarmos a todos os espaços e tempos”. Nos parece que o problema é quando esse “peso” nos é imputado, de fora, sem possibilidade de escolha, seja por meio de leis, decretos, regulamentos etc. É o movimento de resistência à imputação que inspira os capítulos desse segundo volume da Série, que traz nove colaborações de 21 autores para essa reflexão.

ISBN 978-85-5449-011-9



9 788554 490119



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS