

**Produção de Sentidos Curriculares na Educação Profissional e Tecnológica: professores iniciantes em processo de implantação de um novo *Campus* em um Instituto Federal.**

*Jair Jonko Araujo*

*Alvaro Luiz Moreira Hypolito*

**Resumo**

Este trabalho discute como professores iniciantes do *campus* Camaquã do Instituto Federal Sul-rio-grandense estão produzindo sentidos em seus processos cotidianos de construção da prática curricular. Tendo por referência a necessidade de considerar políticas educacionais de forma complexa, conforme proposto por Stephan Ball, e utilizando os aportes teóricos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, busca-se compreender estes sentidos por meio de entrevistas com sete docentes desta Instituição. No processo de análise destas entrevistas, opta-se por identificar os sentidos e deslocamentos – em consonância com a Teoria do Discurso - ao redor dos significantes ensino, pesquisa, extensão. Conclui-se que os professores entendem que ensino, pesquisa e extensão estão desarticulados, o que produz sobreposição de trabalhos destas três dimensões e a sensação de intensificação, agravada pela pressão de atingir indicadores estabelecidos por termo de metas. Aponta-se para a redução de atividades de pesquisa e extensão, ainda que os professores se sintam responsáveis por estas atividades, provocado principalmente pela prioridade da dimensão ensino.

**Palavras chaves:** teoria do discurso, educação profissional e tecnológica, institutos federais, prática curricular

**1. Introdução**

Ao longo do tempo, como parte dos movimentos que a educação profissional realiza para acompanhar as constantes mudanças sociais das formas de produção, diferentes formas de organização vêm sendo adotadas para o conjunto de instituições federais dedicadas a esta modalidade educacional. Atualmente, a Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008) regula a organização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPT).

O atual modelo organizacional tem por base os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), os quais foram constituídos pela integração de diferentes instituições federais de educação tecnológica: centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Os IFs possuem natureza de autarquias federais (detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar), são *multicampi* (compostos por uma reitoria e diversos *campi*, em geral, localizados em diferentes municípios de uma determinada região), atuam em diversos níveis e modalidades de ensino (da educação básica à superior, nas modalidades presencial, a distância, educação de jovens e adultos e profissional) e também nas áreas de pesquisa e extensão. Portanto, os IFs possuem um espaço diferenciado de autonomia e, ainda que a reestruturação da rede seja recente, em geral, são instituições com uma longa trajetória institucional.

Pode-se avaliar que a criação dos IFs e a expansão do número de escolas e da oferta cursos apresentam-se como novos elementos de tensionamento das políticas educacionais para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas instituições federais de educação profissional: os discursos da SETEC e do MEC apontam para a criação de uma nova identidade<sup>1</sup> para a RFEPT, conforme se pode interpretar a seguir:

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. (MEC/SETEC, 2008, p. 17)

Para estudar como este processo de reestruturação vem sendo construído institucionalmente realizou-se uma pesquisa que investigou que sentidos estão sendo construídos na política curricular do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)<sup>2</sup> a partir da criação dos IFs (ARAÚJO, 2013).

Este trabalho recorta parte desta pesquisa com objetivo de discutir como professores iniciantes<sup>3</sup> do *campus* Camaquã do IFSul constroem sentidos em seus processos cotidianos de construção da prática curricular, quais suas motivações, como são construídas as relações, enfim, discute, em uma instituição com privilegiado espaço de autonomia, possibilidades e limitações da autonomia docente para construção de práticas curriculares diferenciadas.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho adota-se conceito de identidade conforme Teoria do Discurso, a qual será apresentada na próxima seção.

<sup>2</sup> O IFSul é um dos três IFs do RS. É uma Instituição *multicampi*, composta pela Reitoria e pelos seguintes *campi*: Pelotas, Pelotas – Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Passo Fundo, Charqueadas, Camaquã, Bagé, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Lajeado, Gravataí e Sapiranga .

<sup>3</sup> O termo professor iniciante é adotado, sem maior aprofundamento metodológico, para referenciar professores admitidos em recente processo de seleção, muitos deles com a primeira experiência docentes em EPT.

O *Campus* Camaquã começou suas atividades em setembro de 2010, ofertando dois cursos técnicos integrados<sup>4</sup>, os quais foram concebidos para funcionarem em séries semestrais, opção descartada rapidamente ao ser percebido a falta de tradição no município de oferta de vagas para o ensino médio no segundo semestre – o que ocasionou evasão elevada nesta oferta: em 2011 os cursos começaram a ser ofertados em séries anuais.

Estes dois primeiros cursos orientaram o projeto de construção da escola, a montagem dos laboratórios e a os concursos públicos para contratação inicial dos docentes. Entretanto, com a chegada dos professores, estes passaram a discutir o projeto pedagógico da escola e a oferta educativa previamente prevista foi alterada, sendo propostos novos cursos: a partir do primeiro semestre de 2013 passaram a ser ofertados o CT em Informática na forma integrada e o CT em Eletrotécnica na forma subsequente, os quais não constavam nos estudos iniciais para a implantação do campus. Em 2012 eram 396 estudantes em cursos presenciais; atualmente, tendo por base relatório interno de dezembro de 2015, são 533 estudantes em cursos presenciais.

Em 2012 já haviam sido registradas 27 ações de extensão, das quais 9 concluídas - 7 financiadas com recursos da PROEXT<sup>5</sup> e duas internas ao *Campus*. Das 18 em andamento, 17 ações eram financiadas por editais da PROEXT e uma é interna, envolvendo 15 estudantes bolsistas. Em relação aos projetos de pesquisa, tinha-se 9 registros, dos quais 3 eram de projetos concluídos; os projetos em andamento eram financiados por editais da PROPESP<sup>6</sup> e envolviam seis estudantes bolsistas de IC. Assim, eram 24 projetos de pesquisa e extensão em andamento com recursos de editais de fomento da reitoria e um projeto interno ao *Campus*.

Atualmente, existem 2 projetos de pesquisa registrados na PROPESP, envolvendo 2 bolsistas de IC e 6 projetos internos, envolvendo 6 estudantes. Em relação aos projetos de extensão são 4 projetos financiados com recursos da PROEXT e 7 internos. Assim, tem-se atualmente, 6 projetos de pesquisa e extensão em andamento financiados com editais de fomento da reitoria e 11 projetos financiados internamente pelo *Campus*.

Anualmente é realizada uma Mostra e uma Feira de Tecnologia, justificando-as como mecanismos de motivação para o exercício, pelos estudantes, de uma atividade científica e divulgação de trabalhos desenvolvidos pelas instituições de ensino. Para a mostra,

---

<sup>4</sup> Atualmente LDBEN define as seguintes formas para articulação entre ensino médio e educação profissional: integrada, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio; concomitante, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

<sup>5</sup> Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

<sup>6</sup> Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação e Pós-graduação.

os estudantes organizam-se em grupos de 2 a 6 estudantes e desenvolvem, ao longo do ano, um trabalho, orientado por um professor – cada professor pode orientar até cinco projetos. A gestão do *campus* estima que a maioria dos estudantes do *campus* envolva-se neste evento.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009a; Flick, 2009b), pois as investigações ocorrem com atores sociais que estão vivenciando o ambiente de reestruturação institucional e os resultados apresentados estão sujeitos à subjetividade dos entrevistados – os quais atribuem sentido ao objeto que está sendo investigado – e também da capacidade interpretativa do pesquisador.

São sete professores entrevistados a fim de investigar como eles põem em movimento as políticas curriculares no seu cotidiano de trabalho. O grupo está dividido entre as áreas de organização do ensino médio e as áreas de formação profissional: um docente da área de linguagens, dois de ciências humanas, um de ciências da natureza, um de informática, um de controle ambiental e um de automação. Esta heterogeneidade objetiva acolher pensamentos diferentes, tanto porque os professores possuem diferentes processos de formação, como também porque se organizam internamente em diferentes grupos. Para garantir o anonimato os professores estão identificados com o formato CMQ\_Docente\_n, onde n varia de 1 até 7.<sup>7</sup>

Com base nos fundamentos da Teoria do Discurso, o trabalho discutirá os sentidos que os docentes estão construindo para a nova política curricular em construção com a transformação em IF, tendo por referência os significantes “ensino”, “pesquisa” e “extensão” presentes nos textos transcritos. Para dar conta disto, o artigo está organizado da seguinte forma: a próxima seção trata do referencial teórico que sustenta as análises realizadas ao longo do artigo; a seção 3 discute, a partir do conjunto de significantes citados, como os professores constroem sentidos para sua ação cotidiana e a última seção discute os principais achados da pesquisa.

## **2. O recorte teórico da pesquisa**

Tendo como linha condutora da pesquisa uma concepção complexa de políticas educacionais, em consonância com a matriz conceitual pós-estruturalista / discursiva, foram utilizados aportes teóricos e metodológicos do ciclo de políticas, desenvolvido por Stephan Ball e da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau.

---

<sup>7</sup> As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2012. Entretanto a maioria dos entrevistados permanecem como docentes do Câmpus e o seu contexto educacional não sofreu alteração significativa.

Ball (1994) afirma que política é “um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em nível local. Política é ambos, texto e ação, palavras e fatos, tanto o que é intencionado como o que é realizado.”(p.10). Assim, ao mesmo tempo em que uma política está sendo construída está sendo contestada e alterada: os “elaboradores/autores” não conseguem controlar o significado de uma determinada política, uma vez que elas serão interpretadas pelos agentes das diferentes arenas/níveis, criando novos significados para a referida política. Política é a própria razão de ser da existência do social pois “aponta para estabelecer uma ordem, organizar a coexistência humana em condições sempre conflitivas” ligadas “ao antagonismo que se manifesta na diversidade das relações sociais” (Mouffe, 1999, p.14).

Assume-se que as políticas estão constantemente em processo de deslocamento e fixação temporária, produzindo, neste processo de construção, uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos. Desta forma não é possível determinar *a priori*, quais serão os resultados de uma determinada política quando estiver deslocada em outros contextos e submetidas a releituras/reinterpretações de outros atores. Esta perspectiva é o motor deste trabalho: os professores da área de *design*, dos quais se recorta um grupo de entrevistados, estão produzindo em seu cotidiano de trabalho, de forma complexa, sentidos para as políticas curriculares em construção no IFSul.

Laclau e Mouffe (Laclau; Mouffe, 1987), no desenvolvimento da Teoria do Discurso (TD), consideram hegemonia o conceito chave para pensar a política. Hegemonia é compreendida como a construção discursiva, a partir de um terreno de diferenças, em que um discurso específico passa a representar as demandas dessas diferenças, constituindo-os num bloco histórico de uma formação hegemônica específica, resultado de uma articulação, sem que nenhum conteúdo específico esteja a priori, privilegiado a ocupar esta posição hegemônica.

Neste referencial teórico, discurso não está relacionado apenas à fala e/ou à escrita: envolve também a ação – e seus efeitos –, pois não há ação que não esteja imersa na significação. Nas palavras do próprio autor “os elementos linguísticos e não linguísticos não estão simplesmente justapostos e sim constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – ou seja, um discurso” (Laclau, Mouffe, 1987, p.184)

No processo de constituição hegemônica, um discurso particular será selecionado e elevado à condição de discurso universal, representante de um processo de articulação, e,

portanto, responsável pela identidade, pela produção de sentidos, pelo estabelecimento das posições de sujeitos possíveis/permitidas para uma dada articulação.

Para que isto ocorra é necessário que uma demanda específica, num processo de articulação, consiga interpelar outros conjuntos de demandas, de modo que estas se reconheçam como partes daquela. Será necessário um esvaziamento do seu conteúdo mais literal – da particularidade representativa da demanda à qual estava associada – a fim de simbolizar o conjunto de demandas do momento e falar, agir, em nome do conjunto. É, pois, segundo Laclau, a capacidade de esvaziamento do conteúdo original de uma das demandas – da sua particularidade – para incorporar outras demandas particulares – representando uma totalidade contingente – que vai definir qual significante representa o processo hegemônico.

Este esvaziamento é necessário pois a articulação – e por consequência o discurso/o sistema de significação resultante desta articulação – é constituída a partir de algo que está fora do sistema, num processo de antagonismo: não existe nenhuma positividade, nenhuma identidade positiva no sistema que seja capaz de tornar-se, por seu conteúdo específico, o objeto representativo do sistema.

É a competição entre diferenças internas de uma articulação que foi hegemônica a partir de um exterior constitutivo para ocupar o universal com seus sentidos, que faz que todo o processo hegemônico seja instável/contingente. A manutenção da hegemonia exige a constante manutenção da cadeia de equivalências, seja porque determinadas demandas não se considerem mais representadas por determinada articulação, por necessidade de incorporar novas demandas, expandindo a articulação, seja por alteração no exterior constitutivo desta articulação.

É o caráter aberto e incompleto de toda identidade social, resultante desta lógica que faz com que sentido e identidades sejam resultados do discurso hegemônico, que elimina a possibilidade a um sujeito transcendental/originário: o que existem são posições de sujeito, estabelecidas pelo discurso hegemônico na articulação, o qual posiciona, autoriza, restringe os sujeitos que nele se constituem ou expressam.

Por conseguinte, o discurso é resultado de uma construção social, que, ao mesmo tempo, constrói e expressa as relações sociais em um determinado contexto, constituindo-se em todas as produções sociais das quais é expressão. A expressão prática discursiva refere-se a um discurso específico, num determinado contexto. Compreende-se desta forma, por que os discursos – e por consequência as políticas, no contexto deste trabalho compreendidas como

discursos – estão em constante processo de deslocamento e fixação temporária, produzindo posicionamentos diversos, muitas vezes contraditórios.

Consoante com os conceitos acima, assume-se que a linguagem constrói o mundo e, portanto, a atribuição do significado de um significante torna-se um processo cultural uma vez que “seu sentido somente poderá ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (Lopes; Macedo, 2011, p.40), o que desloca as discussões de currículo e seus significantes para o campo da política, da política curricular.

Por fim, enfatiza-se que neste trabalho concebe-se política como discurso na concepção da TD por se entender que, em diferentes escalas, as políticas serão sempre construídas em processos hegemônicos, conforme possibilidades e limitações locais. A fim de evitar uma concepção hierarquizada no processo de deslocamento e ressignificação da política, adota-se o termo construção de políticas, independente da escala onde se insere a análise.

### **3. Os sentidos curriculares em construção por professores de um *campus* em implantação**

Os conceitos da Teoria do Discurso constituem a base teórica para os processos de análise do material empírico. Assim, a identificação das cadeias de equivalências (linguísticas e não linguísticas) em torno de pontos nodais (significantes privilegiados), a identificação dos Outros, das contingências e sedimentações (visíveis por meio dos significantes flutuantes, dos antagonismos e hegemonias presentes nos discursos) constituem elementos que permitem identificar e analisar os discursos e seus efeitos (Jorgensen; Phillips, 2002).

Deste modo, a identificação dos significantes privilegiados no material empírico é um elemento fundamental para a identificação dos sentidos e a compreensão dos discursos. Inserido em uma pesquisa mais ampla na qual os significantes “ensino”, “pesquisa” e “extensão” foram avaliados como significantes privilegiados no material empírico (ARAÚJO, 2013), realiza-se, também neste trabalho, a análise dos depoimentos deste grupo de professores a partir da interpretação de sentidos presentes em torno destes significantes.

Todo o material empírico foi reorganizado e as sentenças nos quais estes significantes estavam presentes foram extraídas com o suporte do software WordSmith<sup>8</sup>. Ao

---

<sup>8</sup> Ferramenta que trabalha com conceitos da Linguística de Corpus Desenvolvida por Mike Scott, em 1996, está atualmente na sexta versão. Disponível em: <<http://www.lexically.net/wordsmith/version6/index.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016



analisar os discursos construídos em torno dos significantes ensino, pesquisa e extensão como categorias centrais, foi possível identificar outras categorias em torno destes, das quais se destacaram: articulação ensino, pesquisa e extensão; verticalização e integração, trabalho docente, gestão, entre outros. Todas as sentenças foram reagrupadas em torno destas categorias, enfatizando assim as aproximações e os afastamentos presentes na base de dados. É a partir deste processo que será discutido como professores do *Campus Camaquã* constroem sentidos em seu cotidiano de trabalho<sup>9</sup>.

Na visão dos professores a extensão é o ponto forte sendo “o *campus* que mais aprova projetos de extensão [referindo-se a editais internos]: é um *campus* extensionista” (CMQ\_Docente\_1). A citação a seguir oferece pistas sobre os sentidos envolvidos no acolhimento desta dimensão, a qual é associada com potencialidade técnica/tecnológica da instituição, inclusão social e vinculação com a comunidade:

Os IFs têm que buscar esta discussão – valorização da extensão – pela sua realidade técnica/tecnológica, maior ligação com as necessidades da comunidade. Extensão é um vetor fundamental de inclusão social [...] é um braço que pode movimentar os conhecimentos de uma comunidade, atualizando-a. (CMQ\_Docente\_2).

Há um entendimento generalizado que há uma boa construção local da pesquisa e extensão, o que é atribuído ao fato de ser um campus com professores novos, a maioria com cursos de pós-graduação, os quais já chegam com a cultura da pesquisa e a extensão como resultado de seu processo de formação universitária. Nas citações a seguir, é possível interpretar-se um movimento de naturalização deste processo:

Quem vem da universidade com esta vivência tem aquele prazer, quase um vício em fazer pesquisa e extensão, não consegue ficar sem fazer. (CMQ\_Docente\_7)

Todo professor que estuda gosta de trabalhar com pesquisa e extensão, mesmo sem considerar diretrizes do MEC. (CMQ\_Docente\_2)

[tomando como referência um determinado grupo de professores] não é uma vivência deles, os professores não tem esta bagagem, relutam mais em trabalhar com pesquisa e extensão. (CMQ\_Docente\_7)

Entretanto, pelas citações a seguir, interpreta-se que este processo exige esforço da comunidade escolar para se materializar:

Funciona no *campus* à custa dos professores (sacrifícios pessoais), não é uma construção Institucional. (CMQ\_Docente\_3)

---

<sup>9</sup> A contagem não foi utilizada como critério para determinar a relevância de determinados sentidos.



[referindo-se à fala de colegas] ‘sem redução de carga horária não vão mais trabalhar com pesquisa’, mas não conseguem; idem para Feira: ‘ano que vem não vou orientar tantos projeto’, mas dá prazer, quando vê está novamente muito envolvido. Quem vem com esta bagagem tende a continuar. (CMQ\_Docente\_7)

O *campus* construiu bem pesquisa e extensão, as coisas estão presentes, a Feira e a Mostra demonstram o esforço da comunidade escolar como um todo com a interdisciplinaridade. [...] Não é entre todas as disciplinas, mas existe um processo. (CMQ\_Docente\_2)

Há sentidos diversos em relação aos processos de pesquisa e extensão em andamento:

- a) Quanto à forma, um docente problematiza questionando: “que extensão é esta que começa e tem prazo para terminar?” (CMQ\_Docente\_2).
- b) Os projetos de pesquisa e extensão do *campus* (e do IFSul em geral) seriam pouco tecnológicos<sup>10</sup>:

Regimentos são “academicistas” e não tem valorizado a parte técnica / tecnológica. [...] O IF é diferente das universidades: tem potência tecnológica e não incentiva a parte técnica [...] Parte técnica / tecnológica é secundária. Projetos de pesquisa e extensão do *campus* pouco tecnológicos ... em todos os *campi* (CMQ\_Docente\_5)

- c) A necessidade de potencializar os recursos do IFSul por meio de projetos de pesquisa e extensão *intercampi*:

[...] não vejo interação com outros *campi*. Os *campi* são muito isolados. Não sei os cursos dos outros *campi*. [...] Poderia ser mais incentivado pela reitoria a criação de projetos [no sentido de pesquisa e extensão] *intercampi* (cita exemplo). (CMQ\_Docente\_5)

Existe boa vontade. Não existe mecanismo/ambiente formal, é a partir do contato dos professores. [...] Professor não sabe o que dá para fazer, não conhece todos os *campi*. (CMQ\_Docente\_4)

Entretanto, há relato de projeto de pesquisa que envolve a contribuição de outros *campi* e também há referência a existência de um projeto de extensão *multicampi*

O projeto de extensão em Capacitação em Educação Indígena foi desenvolvido para envolver todos os *campi*. (CMQ\_Docente\_3)

---

<sup>10</sup> Não foi objetivo deste trabalho categorizar os projetos de pesquisa e extensão em andamento.

O professor não sabe o que dá para fazer, não conhece todos os *campi*. [...] (detalha um projeto de pesquisa que tem colaboração, com boa recepção, de outros dois *campi*). (CMQ\_Docente\_4)

Em relação ao trabalho docente há muitas indicações que permitem interpretar que este modelo, o qual seria baseado no gosto dos professores por pesquisa e extensão, pode ser tornar insustentável à medida que o campus avança na implantação dos cursos:

ensino pesquisa e extensão desarticulados, mais pelo gosto dos professores. (CMQ\_Docente\_1)

Eu trabalho em dois projetos de extensão e vou abrir mão de um; acredito na extensão, no trabalho com a comunidade, mas o trabalho na extensão tem que caber na carga horária toda e não cabe. [...] a quantidade de atribuições fora da sala de aula são muitas. (CMQ\_Docente\_2)

Neste modelo não se sustenta. Uma parte dos colegas não pretende renovar os projetos já no próximo ano, há discussões constantes no grupo em relação a isto. Mesmo com clareza que os projetos são importantes para os professores, para os alunos, para o *campus*; não pode estimular o sacrifício pessoal. [...] Pesquisa e extensão com base em sacrifícios pessoais é insustentável. Sem tempo específico para pesquisa e extensão não vai funcionar. (CMQ\_Docente\_3)

Quem faz pesquisa e extensão hoje faz por amor a camiseta. Pelo que escuta não se sustenta este nível de pesquisa e extensão. Hoje tem 30 projetos, vai cair muito. [...] Pesquisa e extensão é um problema sério, está cada vez pior. (CMQ\_Docente\_5)

Tenho um projeto de extensão com 8 meses atrasados. [Pesquisa e extensão] Indo muito bem! Tenho certeza que não consegue manter o ritmo; quando professores chegaram tinha menos aula. [...] quando tiver com a grade completa não vai ter este número de projetos. A não ser que mude a pressão [referindo-se aos indicadores do TAM]. (CMQ\_Docente\_6)

Meu maior medo [fazendo uma projeção]: ‘tu tens 24 aulas e não tem outro professor de tua área, então não pode fazer pesquisa e extensão’. [...] O que o *campus* vai fazer se todos querem fazer pesquisa? [...] O *campus* vai crescendo e as pessoas vão se intensificando. [...] [referindo-se ao TAM] é difícil achar o limite da relação aluno *versus* professor com a pesquisa e a extensão. (CMQ\_Docente\_7)

Os depoimentos indicam que as dimensões pesquisa e extensão estão em ação pela vontade do corpo docente e não por ações de gestão, o que desconsidera a política de financiamento como uma ação de gestão. Em relação à diminuição das ações, os dados atuais indicam uma diminuição significativa das ações de pesquisa e extensão financiados por recursos de fomento das pró-reitorias, os quais foram parcialmente compensados por uma política interna de fomento de projetos de pesquisa e extensão.

Naquela época, praticamente a metade dos docentes do *campus* estava formalmente envolvida em projetos de pesquisa e extensão, entretanto, no volume de trabalho dos professores “extra sala-de-aula” é necessário considerar, ainda, a orientação de projetos originados pelas demandas da Mostra e da Feira, a qual deve contribuir para a sensação de intensificação manifestada nos depoimentos acima, conforme se pode interpretar no depoimento a seguir, discutindo a Mostra:

orientar um trabalho é uma incomodação sem incentivo. Professor resolve que quer (ou não) se incomodar. Além do cotidiano das aulas ainda tem que orientar projetos (três, quatro ou cinco). No ano passado orientei sete / oito projetos, neste talvez a metade [...] no ano passado [os professores] motivaram muito os alunos, quase enlouqueceram no laboratório. Passavam direto envolvidos com os projetos. (CMQ\_Docente\_5)

Também ficou evidente durante as entrevistas que os docentes se sentem pressionados pela necessidade de atendimento dos indicadores do Termo de Acordo de Metas (TAM)<sup>11</sup>, conforme se pode interpretar nos depoimentos abaixo:

Nos sentimos bastante pressionados com o TAM [Entrevistador: é movimento interno ou externo?] Também de fora para dentro (cita discussão/atualização do PDI e os indicadores sucesso escolar, relação aluno professor). Em qual instituição no país os índices de sucesso estão na faixa de 90%? Os indicadores pressionam os professores, existe um texto oficial que pressiona de fora para dentro, na semana passada foi projetada para os professores lâmina com indicadores do TAM. [...] Não estamos cumprindo as metas, mas isto ainda não tem efeito muito significativo. Estamos longe de cumprir as metas. (CMQ\_Docente\_1)

Diminuir carga horária em sala de aula, exige aumento de professores para atender os indicadores do TAM que é focado no ensino / sala de aula. (CMQ\_Docente\_3)

a realidade atropela: vai vir mais professores, vai aumentar o número de cursos por que tem que ter mil e tantos alunos aqui [fazendo referência ao TAM]. Vai ter que trabalhar com esta realidade, até encontrar uma fórmula mágica de resolver as coisas. (CMQ\_Docente\_4)

O Instituto tem que ter aluno, tem que chegar no indicador 20 por 1. (CMQ\_Docente\_5)

Quando tiver com a grade completa não vai ter este número de projetos. A não ser que mude a pressão do TAM. Nos sentimos pressionados. A reitoria nunca teve uma ação, mas tem um discurso [...]. O diretor repete o discurso. Professores trabalham com este horizonte. Olho para grade de cursos e não vejo forma de ter 1200 alunos

---

<sup>11</sup> O Termo de Acordo de Metas, contrato estabelecido entre os IFs e o MEC, assinado que estabelece indicadores institucionais a serem atingidos.

com 60 professores. Não fecha se trabalhar com a perspectiva de 21 aulas / professor. [...] Não é pressionado pela reitoria, mas pela existência da regra. (CMQ\_Docente\_6)

A regulamentação da carga horária docente<sup>12</sup>, em discussão quando da realização das entrevistas, era apontada como uma esperança para institucionalização da pesquisa e da extensão:

Reinvidicação forte do *campus* na discussão da carga horária docente era redução da carga de sala de aula para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, de forma objetiva para além da política. (CMQ\_Docente\_3)

Entretanto, um depoimento destaca que na proposta do *campus* era “absurdamente baixa a carga horária para quem faz pesquisa e extensão” (CMQ\_Docente\_5). Este docente explica que nesta proposta o professor que não tinha projeto algum máximo teria no máximo 18 horas-aula em sala de aula e com pesquisa e extensão no máximo cairia para 12, podendo contratar mais professores, o que desconsideraria a previsão de 60 professores determinada pelo MEC para o quadro do *campus*.

Este movimento contraditório provavelmente expresse o embate entre a parte do corpo docente envolvida em atividades de pesquisa e extensão e a parte que está envolvida apenas com as atividades de ensino e de gestão, estes últimos provavelmente mais preocupados com o atendimento dos indicadores estabelecidos no TAM.

Os depoimentos a seguir permitem interpretar a preocupação com a qualidade do processo educacional:

Os estudantes estão mais motivados [...] e os professores tem discutido bastante. Deveria ter mais tempo, mas tem havido bastante discussão sobre nossas práticas de ensino, nossas metodologias, nosso currículo. (CMQ\_Docente\_1)

O grupo tem preocupação muito grande com o futuro enquanto instituição, da qualidade do trabalho como professor e também na pesquisa extensão. (CMQ\_Docente\_3)

Importante é priorizar a qualidade do ensino. O adolescente precisa experimentar, trabalhar a experimentação. O que é complicado: aula em laboratório tem que dividir turma e começa a se confrontar com o número de alunos por professor [referência ao TAM], a qualidade vai ficando de lado. No ensino técnico é muito importante a parte prática. Pode ser difícil viabilizar. Tem dificuldade no *campus* porque não estão tudo pronto. [...] Dificuldade de infraestrutura até que não, o laboratório está

---

<sup>12</sup> O Regulamento foi aprovados pelo Conselho Superior do IFSul em 2014 e ainda não se encontra plenamente em vigências.

pronto, demora é nas compras. [...] não tem técnico de laboratório para preparar, o que consome bastante tempo [do professor]. (CMQ\_Docente\_7)

Um docente aponta que embora haja dificuldades, o processo educacional é mais qualificado por envolver pesquisa e extensão e outro chama atenção para a fragilidade deste processo pouco institucionalizado por não ser valorizado objetivamente na carga de trabalho do docente conforme foi discutido acima:

Projetos qualificam processo de sala de aula porque estes estudantes conseguem partilhar experiências, o que faz com que outros estudantes desejem ser bolsistas procuram projetos em cada nova abertura de Edital. Comparo com minhas experiências anteriores, que era somente ensino, e vejo a diferença. [...] Aqui o processo educacional é mais qualificado: para os estudantes a escola não representa apenas sala de aula, tem outras perspectivas. (CMQ\_Docente\_1 – grifo nosso)

Mesmo com clareza [nas discussões entre o grupo de professores] que os projetos são importantes para os professores, para os alunos, para o *campus*; não pode estimular o sacrifício pessoal. (CMQ\_Docente\_3)

Embora se possa interpretar dos depoimentos acima que o processo educacional é mais qualificado quando os estudantes estão envolvidos com pesquisa e extensão, há o entendimento é que a dimensão ensino (na concepção de sala de aula) é priorizada institucionalmente:

A estrutura prioriza o ensino, a sala de aula. Os indicadores objetivos [referindo-se ao indicadores do TAM] privilegiam sala de aula, desmentindo os discursos subjetivos.

A partir dos depoimentos apresentados, consegue-se construir um conjunto de representações:

- a) a realidade técnica/tecnológica dos IFs favorece a ligação com as necessidades da comunidade;
- b) a pesquisa e a extensão se desenvolvem a custas de sacrifícios pessoais dos professores;
- c) todo professor que estuda gosta de trabalhar com pesquisa e extensão;
- d) Camaquã é um campus extensionista, o que faz o processo educacional mais qualificado; e
- e) Os projetos de pesquisa e extensão do campus e do IFSul são pouco tecnológicos.

## Considerações finais

Para os docentes as dimensões ensino, pesquisa e extensão estão desarticuladas ou esta articulação é frágil porque as atividades em sala de aula (associadas a dimensão ensino) são mais valorizadas institucionalmente no esforço docente. Eles entendem que pesquisa e extensão possuem uma boa construção local porque a maioria dos professores possuem pós-graduação, ainda que o perfil de formação do corpo docente esteja muito próximo da média do Instituto. Acolhem os discursos oficiais de responsabilidade pessoal por estas dimensões, embora registrem veementemente que elas funcionem a custa de sacrifícios pessoais e que apenas com base no gosto dos professores vai se tornar insustentável com avanço na implantação dos cursos. Deste modo, sustentam a demanda que este trabalho seja considerado nos indicadores de esforço docente que atualmente valorizam significativamente o tempo de trabalho em atividades de ensino (tempo em sala de aula, preparação e reuniões pedagógicas).

Argumentam que extensão é o ponto forte, identificando-se como um *campus* extensionista, por ser o que mais aprova projetos deste tipo. Especificamente em relação à pesquisa não ocorrem destaques específicos: este silenciamento provavelmente deva-se a naturalização das atividades desta dimensão, pois existem diversos projetos de pesquisa em andamento no campus e/ou que nenhum dos entrevistados atua nesta dimensão.

Para os docentes de Camaquã o ensino é priorizado institucionalmente, conquanto os discursos sustentem que o processo educacional é mais qualificado por envolver pesquisa e extensão. Há preocupação constante com a qualidade deste processo e esforço para interdisciplinaridade, materializado, por exemplo, na participação dos estudantes na Mostra anual realizada pelo campus.

Os significantes verticalização e integração, presentes em outros espaços institucionais pesquisados estiveram ausentes entre estes docentes: em relação à integração é possível que isto tenha ocorrido porque esta é a forma de oferta predominante no campus, fazendo parte do cotidiano e não merecendo destaque. Quanto à verticalização, embora se saiba que a implantação do ensino superior seja um processo presente nas discussões do campus, é provável que no momento das entrevistas, seja menos relevante que outras demandas que afligem os professores no estágio atual de construção do processo educacional do campus.

Em relação ao trabalho docente, a falta de tempo foi uma presença constante nas entrevistas, indicando que os docentes se sentem intensificados. Como se destacou

anteriormente, há vários projetos de pesquisa e extensão em andamento, mas também a feira / mostra (em plena realização durante as entrevistas) deve contribuir na sensação de intensificação. Outra questão marcante entre estes docentes é que se sentem pressionados pelo TAM.

Um destaque em relação à gestão institucional é que foi apontado que existe pouca interação com outros *campi*, a qual ocorre informalmente e não pela existência de mecanismos formais regulares; a participação em feiras e reuniões sistêmicas são apontadas situações que facilitam a interação com outros colegas, a qual poderá até resultar, posteriormente, em alguma ação *multicampi*.

Embora os discursos institucionais indiquem que a oferta educacional estaria sendo ajustada ao atendimento das necessidades regionais, o que se materializa num processo de implantação de novos *campi* com oferta inicial dos cursos definida por meio de discussão em audiências públicas, são os docentes, a partir de sua formação e motivação, que exercem papel fundamental nas definições curriculares de novos cursos e nas (re)definições curriculares de cursos já existentes, conforme se evidencia na atual oferta de cursos do *Campus*.

Ainda não existem políticas institucionais hegemônicas para pesquisa e extensão e a expectativa da gestão é que os docentes deem conta da consolidação destas dimensões. Interpreta-se esta falta de política como indicativo de um campo de luta para determinar sentidos institucionais para estas duas dimensões.

Do ponto de vista conceitual, os discursos institucionais para pesquisa e extensão, em especial para pesquisa, indicam aproximação com sentidos da pesquisa e extensão universitária. Eles indicam a cultura (universitária) dos docentes como elemento fundamental para fazer avançar estas dimensões: os docentes acolhem este discurso de responsabilização, associando a (sua) formação em nível de pós-graduação com o gosto / a necessidade de atuar nestas dimensões.

Considera-se que, do ponto de vista do trabalho docente, há uma sobreposição das três dimensões, o que pode motivar o sentimento de intensificação presentes nos discursos dos docentes, os quais possuem muitos projetos formais de pesquisa e extensão em andamento e têm dificuldade de dar conta de todos os trabalhos. A redução atual do número de projetos de pesquisa e extensão pode apontar nesta direção.

Diversos *campi* realizam feiras de ciências e mostras de tecnologia, o que parece ser uma alternativa de envolvimento dos estudantes, entretanto a forma como o processo da feira



está organizado no *campus*, também representa uma sobreposição de atividades e uma intensificação de trabalho para os professores.

## Referências

ARAUJO, Jair Jonko. Novos Sentidos das Políticas Curriculares para a Educação Profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Tese de Doutorado. PPGE - Universidade Federal de Pelotas, 2013.

BALL, Stephan. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. *Lei nº11.892*, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JORGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications Ltd, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantau. *Hegemonia y Estrategía Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC/SETEC. *Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes*. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf)>. Acesso: 10 mar. 2013.

MOUFFE, Chantau. *El retorno de lo politico: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires. Paidós, 1999.