

## TEMA EM DESTAQUE

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142897>

# A CULTURA PROFISSIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS?

VERA LÚCIA BUENO FARTES

### RESUMO

*Este artigo explora a cultura profissional dos grupos de pesquisa de um importante Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na região Nordeste do Brasil, considerando os significados que pesquisadores e demais representantes institucionais dos grupos selecionados atribuem aos saberes, poderes e autonomias em suas interações sociais no processo de produção científica, tecnológica e de inovação e a possível emergência de uma comunidade de práticas na referida instituição. Como resultado, a pesquisa sinalizou para o fato de que, embora haja muitos grupos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, são poucos os que desenvolvem, com regularidade, atividades concernentes à prática da pesquisa científica de modo a que se possa configurar uma comunidade reflexiva autônoma, empenhada em pensar sobre si mesma e em suas condições de trabalho e vida acadêmica enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento.*

PESQUISADORES • PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA •  
CULTURA PROFISSIONAL

# THE PROFESSIONAL CULTURE OF RESEARCH GROUPS IN THE FEDERAL INSTITUTES: A COMMUNITY OF PRACTICES?

## ABSTRACT

*The article explores the professional culture of the research groups of an important federal institute of education, science and technology, located in the northeast of Brazil. It considers the meanings that researchers and other institutional representatives of these groups assign to knowledge, powers and autonomy in their social interactions in the process of scientific, technological production, and the possible creation of a community of practices in the institution mentioned above. Although there are many groups certified by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, the study indicates that only a few of them regularly develop scientific research that configures, an autonomous reflexive community, engaged in analysing their working conditions and academic life as researchers and knowledge producers.*

RESEARCHERS • TECHNICAL AND SCIENTIFIC PRODUCTION •  
PROFESSIONAL CULTURE

# LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS FEDERALES: ¿UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS?

## RESUMEN

*Este artículo explora la cultura profesional de los grupos de investigación de un importante Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología ubicado en la región Nordeste de Brasil, considerando los significados que los investigadores y demás representantes institucionales de los grupos seleccionados atribuyen a los saberes, poderes y autonomías en sus interacciones sociales en el proceso de producción científica, tecnológica y de innovación y la posible emergencia de una comunidad de prácticas en la referida institución. Como resultado, la investigación señaló el hecho de que, aunque hay muchos grupos certificados por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, son pocos los que desarrollan con regularidad actividades concernientes a la práctica de la investigación científica de modo a poder configurar, en el conjunto de la institución, una comunidad reflexiva autónoma, empeñada en pensar sobre sí misma y en sus condiciones laborales y vida académica en su rol de investigadores y productores de conocimiento.*

INVESTIGADORES • PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA •  
CULTURA PROFESIONAL

**D**ESDE O INÍCIO DA DÉCADA DE 1990, TEMOS NOS DEDICADO À TEMÁTICA MAIS ampla das relações entre trabalho e educação, considerando os aspectos que envolvem as transformações históricas e político-pedagógicas pelas quais vêm passando as tradicionais escolas técnicas federais, hoje institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ou institutos federais – IFs –, como são mais conhecidos), até as pesquisas mais recentes sobre a questão do conhecimento e dos saberes profissionais (FARTES, 1994; FARTES; MOREIRA, 2009; FARTES; SANTOS, 2011).

Essa última questão tem sido alvo de nossos atuais estudos por considerarmos o lugar privilegiado que a ciência e a tecnologia ocupam na maioria das sociedades contemporâneas, o que supõe investigar o modo como essas atividades interferem no desenvolvimento do capitalismo atual, começando por entender os usos cotidianos dados aos sistemas de conhecimento (LATOURET; WOOLGAR, 1997; KNORR-CETINA, 1999), a dinâmica desse processo e suas configurações em espaços e grupos onde se constituem as culturas profissionais (SCHÖN, 1998; CARIA, 2006, 2008).

<sup>1</sup> Os IFs estão distribuídos por todo o território nacional, nas 27 unidades federativas, sendo 26 estados e o Distrito Federal – DF. Em cada um dos estados, bem como no DF, os IFs mantêm uma unidade central nas capitais, com seus respectivos *campi* distribuídos em outras cidades.

É esse o contexto mais amplo que abriga o objeto da pesquisa (FARTES, 2013) que deu origem ao presente artigo, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e recentemente concluída, sobre a cultura profissional dos grupos de pesquisa em um importante Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF –, situado no Nordeste brasileiro.<sup>1</sup>

Na referida investigação, caracterizada como estudo de caso, tomamos como campo empírico a unidade central daquela instituição, considerando como problema a ser investigado a cultura profissional dos grupos de pesquisa e sua possível configuração em uma comunidade de práticas. Nossa questão central foca-se na indagação sobre os significados que os grupos de pesquisa atribuem aos saberes, poderes e autonomias, construídos ou não, em face dos desafios e das exigências feitas a uma instituição peculiar que tem, atualmente, entre suas múltiplas funções, a oferta de cursos de licenciatura e bacharelado, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, bem como a realização de pesquisa aplicada, além da oferta de cursos técnico-profissionais de nível médio, tudo isso acrescido de cursos voltados ao atendimento de programas governamentais para jovens e adultos.

Vale deixar claro, logo à saída, que nosso olhar para o IF investigado teve como horizonte o fato de que os profissionais que ali atuam (gestores, docentes e técnicos) veem-se, hoje, convocados a desenvolver suas atividades como membros de uma instituição que, a par de sua missão histórica de formar técnicos de nível médio para o setor industrial, notadamente aquele da própria região, deve consolidar-se como produtora de conhecimento científico, tecnológico e de inovação em sintonia com as exigências das políticas de ciência e tecnologia vigentes no país.

Relevantes fatores levaram-nos a eleger um IF situado no Nordeste do Brasil como *locus* privilegiado da pesquisa. Um deles, de caráter político, histórico e cultural, refere-se ao fato de que essa instituição, num de seus momentos de inflexão, ligou-se ao desenvolvimento industrial do país, quando, a partir dos anos 1970, ainda sob a denominação de escola técnica federal, passou a ser a principal entidade formadora de trabalhadores para as indústrias petroquímicas que então eram criadas na região (FARTES; GONÇALVES, 2010).

Ainda que nesse período só formasse técnicos de nível médio para as empresas locais, sua forte ligação com a expansão industrial do estado em que se situava reverberava de modo igualmente forte na organização político-pedagógica e na cultura científica e tecnológica de seus docentes, como decorrência das imposições trazidas pela reorientação política, econômica e ideológica do país após os acontecimentos de 1964.

Importantes estudos têm sido realizados sobre o papel da educação profissional e tecnológica na formação do chamado “cidadão produtivo e participativo”. Muito se tem discutido sobre os princípios sócio-históricos e políticos, bem como sobre os aspectos pedagógicos da educação oferecida pelos IFs, a exemplo dos trabalhos de Kuenzer (1991, 2001), Manfredi (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Fartes (2008), Fartes e Moreira (2009) e Fartes e Gonçalves (2010). Todavia, pouco se tem interrogado sobre a cultura profissional dos grupos de docentes

que, em face das recentes mudanças nos IFs, integram hoje uma quantidade significativa de grupos de pesquisa cadastrados e certificados pelo Diretório do Grupo de Pesquisas – DGP – do CNPq.

Com o problema da pesquisa formulado, algumas questões foram inicialmente levantadas, sem prejuízo de outras que a própria dinâmica do campo apresentou, como se poderá observar mais à frente, quando discutirmos sobre as questões metodológicas e os percalços no âmbito da pesquisa. O que pensam os docentes sobre o papel da pesquisa e dos grupos de pesquisa existentes no IF? Como compreendem a relação entre as políticas governamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico e as atividades dos grupos de pesquisa no IF? Como os grupos respondem às questões relacionadas aos poderes, saberes e autonomias em face dos dispositivos institucionais?

Em síntese, considerando a nova configuração dos IFs, preliminarmente delineada, o que dizer da cultura profissional dos docentes dessas instituições? Mais precisamente, em se tratando de grupos de pesquisa, poderíamos defini-los como uma comunidade de práticas? Antes de responder a essas questões, convém esclarecer o que entendemos pelas principais categorias de análise que orientam essas indagações.

## **CULTURA PROFISSIONAL E COMUNIDADE DE PRÁTICAS: SABERES, PODERES E AUTONOMIAS**

Para a elucidação dos conceitos acima, importa considerá-los nas articulações pelas quais os assumimos. Partimos do princípio de que é nas formas identitárias (DUBAR, 2005) reflexivas e coletivas (GIDDENS, 1997), implicadas no espaço das relações sociais e da construção de sentidos em contexto de trabalho por via da intersubjetividade (CARIA, 2007), que a cultura profissional dos grupos se expressa.

Algumas proposições defendidas em trabalho anterior (FARTES; SANTOS, 2011), quando discutimos a cultura profissional dos professores da educação profissional e tecnológica, dentre as quais três, em particular, podem contribuir para o entendimento daquele enunciado.

Na primeira delas, defendemos que as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais dos IFs têm resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes. Isso se deve ao fato de que as atribuições da educação, tais como vimos assistindo com mais ênfase nos anos 1990, passam a obedecer aos mecanismos de ajustes econômicos e às políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais. Esse cenário, com suas interdependências globais, nacionais e locais (BALL, 2005) trazem crescentemente novas demandas e decisões aos setores produtivos, desviando o papel formativo do trabalho e da educação (BECK; YOUNG, 2008) para fins orientados pela racionalidade do mercado.

A essa proposição articulamos uma segunda, que trata da identidade docente. Concordando com Hall (1999), assumimos que não existe um núcleo essencial do *eu*, fixo e estável, imune às diferentes configurações históricas, culturais e relacionais, mas um sujeito constituído por várias identidades, algumas até contraditórias. Nesse sentido, as identidades docentes vêm sendo compreendidas em meio a um cenário de *precariedade, instabilidade e vulnerabilidade*, nos limites de uma modernidade que se liquefaz (BAUMAN, 2001, 2005), ao se desfazerem as certezas ontológicas modernas na *performance* e na *individualidade*. Assim, consideramos o ponto de vista de Dubar (2005) a respeito das *formas identitárias reflexivas e coletivas* nas sociedades pós-modernas, o que possibilita a apreensão de um conceito de *cultura profissional* coletivamente construído em contexto de trabalho, mediante a intersubjetividade presente nos grupos profissionais (CARIA, 2007), bem como as relações assimétricas de poder existentes entre eles.

Na terceira proposição, discutimos os saberes docentes como saberes da experiência, na perspectiva de estudiosos que compreendem essa noção com enfoques distintos, mas, em alguns pontos, complementares, como é o caso do clássico Dewey (1959a, 1959b, 1976) e do sociólogo contemporâneo Bourdieu (1982, 1998), autor que, embora não tenha se dedicado especificamente aos estudos dos grupos profissionais, tem muito a dizer sobre o valor da experiência. Ao passo que, para o primeiro, essa noção diz respeito às condições físicas e sociais, particularmente centradas no ambiente da escola, para o segundo, pode-se muito bem depreender que a experiência é indissociável das condições sociais em seu aspecto histórico, estrutural e econômico.

Para efeito das reflexões teóricas levantadas na pesquisa ora em tela, à noção de saberes docentes pela via da experiência, fundamentada nesses dois autores, julgamos oportuno acrescentar a contribuição dos estudos de Caria (2005, 2006, 2007, 2008), que, a nosso ver, e sem prejuízo daqueles provenientes da perspectiva deweyana (expressas na aprendizagem como produto de uma atividade) nem da concepção de Bourdieu (para quem a escola é *locus* privilegiado de reprodução das desigualdades sociais), aprofunda e amplia o escopo do conceito de saber, alcançando-o à condição de objeto de estudo, ao propor que se o examine com base nos modos de *apropriação e uso do conhecimento prático*, o que supõe considerar as culturas profissionais como possíveis “comunidades de prática”.

Partindo do referido conceito, originalmente formulado no âmbito dos estudos sobre aprendizagem organizacional por Etienne Wenger (1998), Caria amplia aquela aceção, enfatizando que a cultura presente numa comunidade de práticas deve ser considerada uma construção social e histórica numa perspectiva relacional e simbólica com o “outro”, resultado de um processo de *reflexividade* – tal como em Giddens

(1997) –, desenvolvida na interação social, mediante o uso de saberes práticos intersubjetivamente construídos pelos atores sociais em situações reconhecidas como novas, ou imprevistas, ou desequilibradoras do “já conhecido”, ao modo de Vygotsky (2005), no conjunto das experiências vivenciadas nos grupos.

Na dimensão de uma análise macro sobre as interações sociais nos grupos, ainda na perspectiva de Caria, é necessário reconhecer a existência de duas condições objetivas que possibilitem a identificação de uma situação nova (os imprevistos). Uma delas refere-se a crises de legitimidade num espaço institucional ou a uma situação conjuntural de mudança social que cause desestabilização dos poderes instituídos.

Decorre dessa compreensão macro a dimensão micro, uma vez que os atores sociais que constituem os grupos profissionais têm origens e trajetórias sociais diferenciadas, nas quais o trabalho desempenhado depende de normatizações institucionais diversas.

Considerando que os docentes integrantes dos grupos profissionais possuem qualificação elevada, bem como autonomia simbólica e política para a realização de “trabalho técnico-intelectual” (CARIA, 2005), tal como é o caso do corpo docente dos IFs, há que se relativizar o peso das prescrições contidas nas normatizações institucionais. Isso se deve ao fato de que, se por um lado, as instituições exercem constrangimentos sobre os profissionais, por outro lado, esses mesmos constrangimentos (normas e prescrições) são transformados e apropriados de modo a se contrapor e transgredir o poder institucional, constituindo-se no que Caria (2005) denomina *grupo de atividade*.

Todavia, ressalta o autor, os *grupos de atividade* não são compostos por profissionais socialmente homogêneos, como há pouco mencionado, e, para que possa existir uma cultura profissional, os grupos precisam constituir-se em “práticos dos mesmos aspectos da actividade institucional” (CARIA, 2006, p. 97). Em outras palavras, a constituição de uma cultura profissional não significa somente uma partilha das atividades.

Somente nessas condições, que vão além dessa partilha, pondera Caria (2006), pode-se falar numa comunidade de práticas, posto que essa é ancorada numa cultura profissional na qual o *grupo de atividade*, ao desenvolver um processo de igualitarização social, o faz:

- i. envidando esforços coletivos na busca de legitimação e satisfação com os resultados obtidos no trabalho;
- ii. recontextualizando conhecimentos (BERNSTEIN, 1996);
- iii. fazendo emergir uma possível reflexividade (GIDDENS, 1997) coletiva autônoma e colaborativa que resulte numa igualdade simbólica entre os membros do grupo.

Feitas essas explanações, cabe, agora, antes de dar curso às possíveis respostas para as indagações que fizemos inicialmente, rever

alguns momentos de inflexão pelos quais os IFs vêm passando, a fim de melhor compreender a cultura profissional dos grupos de pesquisa nessas instituições.

## AS TRANSFORMAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS APÓS OS ANOS 1990

Com suas origens no início do século passado, quando foram criadas 19 escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado da União, por meio do Decreto n. 7.566/1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, com o claro objetivo de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará (sic) da ociosidade, escola do vício e do crime [...]” (GOMES, 2003, p. 3), os atuais IFs, a partir de 29 de dezembro de 2008, transformaram-se em parte constitutiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT –<sup>2</sup> por meio da Lei n. 11.892/2008.

Não é um dado desprezível o fato de que a cultura profissional docente de uma instituição que, nos primórdios do século XX, tinha como objetivo principal cuidar dos “desvalidos da sorte”, nos anos seguintes visasse a formar profissionais para as poucas indústrias locais e, na década de 1970, vivenciasse uma drástica reformulação, quando intervenções políticas decretadas pelo governo militar pontuavam as experiências vividas pelos professores quando da aplicação e do desenvolvimento das políticas curriculares no interior daquela instituição.<sup>3</sup>

No decorrer de seus mais de 100 anos de existência, as referidas instituições destacaram-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de reconhecida qualidade, sendo que, em meados dos anos 1990, progressivamente, sua natureza, seus objetivos, espaços e funções vêm sofrendo modificações fundamentais, marcadamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, com alguns momentos de inflexão significativos, não isentos de polêmicas,<sup>4</sup> em virtude, principalmente, dos decretos que a sucederam – o Decreto n. 2.208/1997 e o que o revogava e instituiu o chamado ensino médio integrado, o Decreto n. 5.154/2004 –<sup>5</sup> tendo em vista a grande insatisfação que suscitou, motivada pela separação da educação profissional do ensino médio.

Outras modificações e atribuições, decorrentes da emergência das políticas de integração curricular que surgiram no âmbito do debate referente às críticas àqueles decretos, especialmente levantadas nos meios acadêmicos,<sup>6</sup> viriam a ocorrer nos ainda denominados Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, com outorga de novas responsabilidades, como a de incluir em suas ofertas curriculares o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

<sup>2</sup> Fazem parte da RFEPT os IFs, os centros federais de educação tecnológica, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

<sup>3</sup> Para mais informações sobre o assunto, ver Fartes (2009).

<sup>4</sup> A propósito das polêmicas que permearam os debates em torno do Decreto n. 2.208/1997, há uma farta literatura, da qual se destacam os textos de Frigotto e Ciavatta (2006), Kuenzer (1999, 2000) e Lima Filho (2003).

<sup>5</sup> Para mais comentários a respeito, ver Fartes (2008).

<sup>6</sup> A esse respeito, ver os trabalhos de Ciavatta e Ramos (2011), Ferretti (1997) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).



Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/2006 e, concomitantemente a este, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, destinados à formação de docentes para atuarem naquele Programa.

## DE CEFETS A INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Conquanto as mudanças acima representem importantes momentos de inflexão na organização e gestão daquelas instituições, com sensíveis reflexos na percepção das identidades institucionais e profissionais por parte dos atores sociais – gestores, docentes e corpo técnico –, interessa-nos, para efeito de uma melhor contextualização do objeto para o qual orientamos a investigação aqui relatada – a cultura profissional dos grupos de pesquisa nos IFs –, olhar mais de perto para o processo de transformação dos antigos Cefets<sup>7</sup> em IFs.

Como em todo processo histórico, essas transformações foram adquirindo, lentamente, sua configuração no conjunto da educação nacional. Esse longo processo, repleto de embates no âmbito das políticas educacionais, muitos deles acalorados e com desenvolvimentos não lineares, bem caracteriza a complexidade que envolve os problemas referentes à educação profissional no Brasil e as dificuldades de se oferecer um panorama, ainda que sintético, desse processo.

Para o que nos interessa no escopo desta pesquisa, importa assinalar que, de acordo com o art. 6º da Lei n. 11.892/2008, os IFs devem constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, qualificando-se como referência no ensino de ciências nas instituições públicas, além de promover capacitação técnica e atualização aos docentes. O mesmo texto legal põe em relevo que os IFs “realizem e estimulem a pesquisa aplicada (grifo nosso), a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais”.

Essa mudança, assim como as demais, não foi um processo imune a dúvidas, temores e intensas discussões no interior das unidades que compõem aquela instituição. A esse respeito, Otranto assinala que:

[...] as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, *não estavam preparadas para a transformação* em Instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. (2010, p. 102, grifo nosso)

7

Há uma vasta literatura, fartamente difundida, sobre a história da educação profissional no Brasil. Remetemos o leitor à obra-referência de Manfredi (2002) para uma visão histórica das transformações nessa modalidade educacional no país, além da coletânea organizada por Moll et al. (2010), que trata de questões da educação profissional brasileira na atualidade. No contexto de uma unidade institucional específica, situada na região Nordeste, orientamos o leitor à obra organizada por Fartes (2010).

No fragmento de texto acima, podemos notar que a autora põe em relevo a dimensão organizacional e gestonária das escolas. A essa dimensão acrescentamos a que se refere ao poder simbólico que envolve todo aquele processo. Para isso, é esclarecedor o comentário de Caria (2002), segundo o qual todo processo que suscita mudanças institucionais coloca em jogo poderes e autonomias dos atores sociais envolvidos, fazendo emergir oposições e resistências às racionalizações burocráticas do trabalho nas instituições. Ainda de acordo com o autor, isso ocorre em virtude da possibilidade de que tais mudanças subtraíam o controle dos profissionais sobre os instrumentos materiais e simbólicos do processo de trabalho.

Esse caldo de cultura profissional formado por docentes oriundos de áreas técnicas, notadamente das engenharias, sem formação específica para o ensino e sem tradição em pesquisa acadêmica (ALBUQUERQUE, 2008), se vê hoje convocado a dar respostas às políticas científicas e tecnológicas do país, não apenas na função docente, que historicamente vinham desempenhando, mas como agentes produtores e difusores do conhecimento científico consentâneo com as necessidades postas pelas transformações científicas e tecnológicas que alteraram substancialmente as formas de criar e inovar para produzir e gerir bens e serviços na chamada sociedade pós-industrial.

Não é por acaso, portanto, que esse processo, iniciado há mais de cem anos, teve decorrências profundas em uma instituição voltada para a educação profissional, na qual seus professores deveriam passar a considerar a pesquisa científica e a produção do conhecimento como eixos condutores do currículo e condição inerente às suas atividades educacionais, ampliando fortemente o conjunto de atribuições desses docentes, como demonstrado há pouco, quando delineamos alguns pontos de inflexão nas políticas educacionais que vêm mudando substancialmente as identidades pedagógicas e institucionais da educação profissional no Brasil.

## **O PAPEL DA PESQUISA NAS UNIVERSIDADES E O CARÁTER HÍBRIDO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

A compreensão das limitações para o fortalecimento da pesquisa e, em decorrência, dos grupos de pesquisa nos IFs, pode ser abordada em duas dimensões principais, cuja análise a teorização do sociólogo educacional Basil Bernstein (1996) ajuda a entender. Uma delas, na dimensão macro, é a que o autor refere como “campo recontextualizador oficial”, criado e dominado pelo Estado e seus agentes com a finalidade de elaborar regras oficiais que regulam a produção, distribuição e reprodução de conteúdos, por meio de dispositivos legais, com o objetivo de estabelecer um conjunto de regras a serem transmitidas; outra, a que se pode

atribuir à dimensão micro, é a que o sociólogo refere como “campo recontextualizador pedagógico”, constituído por docentes, escolas, universidades, periódicos e jornais especializados, bem como fundações privadas de pesquisa, cuja função principal é criar estratégias de autonomia nas instituições, por meio da regulação dos deslocamentos do contexto da produção (os campos oficiais) para o de sua reprodução (os campos pedagógicos).

Na acepção bernsteiniana de campo oficial, podemos dizer que um dos importantes espaços que expressam a regulação e a consolidação da pesquisa científica e tecnológica, tradicionalmente, nas universidades brasileiras, localiza-se no Diretório dos Grupos de Pesquisa, projeto desenvolvido no CNPq desde 1992, cuja finalidade consiste em inventariar os grupos que se dedicam à pesquisa científica, mediante informações sobre os recursos humanos que os compõem (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa e especialidades do conhecimento, setores de aplicação envolvidos, produção artística e parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, além de empresas do setor produtivo.<sup>8</sup>

Para esse fim, o DGP mantém uma “base corrente”, na qual as informações são atualizadas permanentemente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes, mediante censos bianuais sobre as atividades dos grupos. São seus principais objetivos o intercâmbio e a troca de informações entre os membros da comunidade científica, possibilitando, dentre outras ações, a realização de estudos de tipo *survey*, além de constituir-se num dispositivo importante para o planejamento e a gestão das atividades científicas e tecnológicas. Outro papel importante do DGP diz respeito à preservação da memória das atividades científicas no Brasil.

Para subsidiar a pesquisa, realizamos buscas nas bases de dados do referido Diretório. Na consulta, encontramos escassa literatura sobre trabalhos que abordassem especificamente a temática dos grupos de pesquisa como objeto de investigação. O que tal busca nos mostrou, como pudemos depreender da maioria dos comentários de pesquisadores em alguns registros de trabalhos ali relatados, foram referências pontuais aos grupos, seja mediante sua valorização como espaço de trabalhos realizados, seja como convivência entre os membros, sem maiores considerações acerca de uma possível cultura profissional resultante das interações sociais ali vivenciadas.

Na consulta aos periódicos da Capes, encontramos o artigo de Araújo e Tamano (2014), publicado na *Revista Ensino Superior*, o qual, embora apenas tangencie o tema dos grupos de pesquisa, dá respaldo a algumas de nossas indagações. Com base em entrevista a gestores e docentes de IFs, os autores abordam as exigências e as dificuldades sofridas após a transformação dos Cefets, relatando que, com a referida mudança, aquelas instituições passaram a ser geridas da mesma forma que as

8 Vale esclarecer que temos, no Brasil, além do CNPq, importantes organismos governamentais de apoio à estrutura de ensino, pesquisa e extensão, dentre eles: i) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, que articula politicamente as ações do Sistema Nacional de Pós-Graduação, estabelecendo diretrizes, programas e ações integradas para o país, além de ser responsável pela avaliação e pelo reconhecimento dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*; ii) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, que, dentre outras funções, organiza e mantém o sistema de informações e estatísticas educacionais do país; iii) Financiadora de Estudos e Projetos – Finep –, que visa a promover e financiar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica em empresas, universidades, centros de pesquisa, governo e entidades do terceiro setor; iv) fundações estaduais de fomento, que objetivam amparar a pesquisa nos estados, bem como dar apoio à formação de recursos humanos.

universidades, desconsiderando-se o curto tempo de experiência após a mudança, bem como os recursos físicos e humanos desiguais existentes entre ambas as instituições.

Outro fator mencionado que contribui para as dificuldades apontadas pelos autores é o que diz respeito à obrigatoriedade de os IFs direcionarem 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para as licenciaturas, fazendo dessa instituição um produto híbrido que deve atuar em todos os níveis e modalidades, inclusive na pós-graduação, como já havíamos referido anteriormente. Essa, aliás, é uma das discussões recorrentes nos IFs, que, segundo Otranto (2010), dividem opiniões entre os que consideram que a instituição deve manter-se, preferencialmente, dedicada ao ensino técnico e tecnológico, pois é o que vem fazendo competentemente há muitas décadas, e aqueles que acreditam que se deve tentar alcançar o modelo das universidades de pesquisa, ainda que mediante o respeito às especificidades de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Bernstein, com a noção de campo recontextualizador pedagógico, permite situar um dos raros textos analíticos encontrados que tem os grupos de pesquisa como tema central. Trata-se do artigo de Marli André, “Grupos de pesquisa: formação ou burocratização?”, publicado em 2007, no qual a autora aborda a questão dos grupos na área educacional, recontextualizando a questão daqueles de pesquisa no âmbito das políticas oficiais para o contexto de sua reprodução no espaço coletivo de realização dos trabalhos pelos grupos. Nas palavras da autora:

O que estamos propondo aqui é que se vá além da norma burocrática e se procure fazer do grupo de pesquisa uma verdadeira experiência formadora, colaborando com a consolidação de linhas de pesquisa, com a qualidade dos trabalhos científicos e com o fortalecimento dos programas de pós-graduação da área de educação. (ANDRÉ, 2007, p. 136)

À proposta de valorização dos grupos de pesquisa como “experiências formativas”, tal como defendida pela autora, acrescentamos que é preciso compreender o que está implícito na raiz dessas experiências. Isso significa inquirir sobre que papel jogam os *saberes* e a *cultura profissional* que envolve a *apropriação e o uso do conhecimento* nas interações sociais nos grupos de pesquisa, e em que consistem os conhecimentos práticos (as experiências formativas de que fala a autora) construídos (ou não) pelos grupos para efetivar estratégias de enfrentamento aos constrangimentos institucionais (a burocracia, igualmente mencionada por André). Dito de outro modo, trata-se de indagar sobre as atitudes autorreflexivas dos grupos de pesquisa em situação de trabalho acadêmico e suas interações simbólicas e materiais.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS: VICISSITUDES E LIÇÕES DO CAMPO

Um dado importante precisa ser comentado para que se compreendam as escolhas metodológicas (re)avaliadas e, por fim, adotadas na pesquisa. Diferentemente do que foi planejado no projeto original, cujo foco recaía na cultura profissional da referida instituição, concebendo-a, *a priori*, como uma “comunidade de práticas”, à proporção em que íamos aumentando a imersão no campo empírico, percebíamos a grande complexidade do interior da instituição, em especial relativamente à pesquisa e aos grupos, o que nos obrigou a rever o propósito inicial, que consistia em conceber o objeto do estudo com base naquele conceito. O campo sempre nos surpreende! Ainda que o conhecêssemos de longa data, não havíamos ainda lançado sobre ele o olhar que, dessa vez, pretendíamos lançar.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa, pensado inicialmente para ser “um estudo etnográfico em uma comunidade de práticas”, tal como enunciado no subtítulo que demos ao projeto encaminhado à agência que o financiou – o CNPq –, precisou ser revisto logo após as sondagens iniciais, quando fomos em busca de alguns grupos de pesquisa alocados no *campus*-sede da instituição, tomado como *locus* da investigação, e não conseguimos encontrar, ainda que embrionariamente, como se verá mais adiante, qualquer traço que indicasse a existência de uma comunidade interativa de praticantes de pesquisa.

Com isso, uma importante lição foi dada pelo próprio campo a quem se propõe a fazer uma investigação de natureza etnográfica. Idas e vindas nos percursos metodológicos pretendidos, compreensões e incompreensões quanto ao campo, avanços e recuos nas decisões inicialmente tomadas, tudo isso faz parte do trabalho na etnografia quando se mergulha na dinâmica do terreno, o qual acaba por se impor nas decisões que o pesquisador deverá tomar e nas alternativas que precisará escolher para administrar a pesquisa.

Assim, o que se mostrou viável, dadas as circunstâncias encontradas, foi a elaboração de um estudo de caso, preliminar, de caráter exploratório, que nos permitisse ir tateando o campo, pouco a pouco, a fim de obtermos, ainda que não por completo, um mapeamento do terreno com a finalidade de conhecer melhor um contexto que nos afigurou complexo, instável e contraditório logo à partida, quando iniciamos os primeiros contatos informais com alguns professores e funcionários administrativos encarregados de recolher e sistematizar dados administrativos para a composição dos relatórios anuais da instituição.

Ainda que tolhidos por escassas informações dos poucos documentos encontrados, e quando, mediante tais informações, verificamos que a maior parte dos grupos, mesmo os certificados, exibia pouca produção, resultante do rarefeito envolvimento da maior parte dos docentes

com a pesquisa, decidimos entrevistar uma professora com vasta experiência e envolvimento na condução de atividades relacionadas ao setor de pós-graduação e pesquisa na instituição em gestões anteriores.

Dentre outras informações importantes colhidas nessa entrevista, obtivemos a indicação da existência de três grupos de pesquisa muito atuantes que se destacavam dos demais. Desse modo, para ampliarmos um pouco mais o leque de entrevistados, optamos por escolher a liderança de um deles, pelo fato de ser um grupo inteiramente consolidado, além da acolhida, interesse no assunto e disponibilidade, cujo olhar crítico para as questões levantadas pela entrevistadora ajudou a delinear, pelo menos em seus contornos iniciais, as respostas às informações pretendidas. Um outro grupo, também intencionalmente escolhido, o foi pelo fato de exibir característica de grupo não consolidado, mas cujo líder, que nos concedeu entrevista, era significativamente atuante nas questões gerais da instituição, em especial aquelas ligadas, segundo ele, aos “compromissos de fazer da escola um local de pesquisa e extensão, além do ensino de qualidade que sempre ofereceu à sociedade”. Em síntese, foram estes os dispositivos empregados na pesquisa:

**I) Análise documental**

- a) Relatório de gestão institucional, 2013, da unidade estudada;
- b) Relatório de gestão e plano de metas 2009/2013 da instituição;
- c) Projeto pedagógico institucional (PPI) da unidade, ano 2013;
- d) Pesquisas no DGP do CNPq.

**II) Entrevistas semiestruturadas**

Gravadas com dois líderes de grupos de pesquisa (um grupo consolidado e outro em fase inicial) e uma ex-coordenadora do setor de pós-graduação e pesquisa, com larga vivência na instituição, escolhida por ter participado de todo o processo de transição Cefet-IF.

**III) Cadernos de campo**

Com anotações pessoais durante os contatos formais e informais com gestores, docentes e funcionários técnico-administrativos.

## **A CULTURA PROFISSIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA NO IF PESQUISADO: QUESTÕES PRELIMINARES**

Estudo desenvolvido por Mota e Bispo (2012) sobre o perfil das pró-reitorias de pesquisa, pós-graduação e inovação dos institutos federais – PRPGI – chama a atenção para o eixo definidor que norteia a estrutura, bem como a formulação e a implementação da política científica e tecnológica no interior dessas instituições. De acordo com os autores, uma apreciação mais profunda sobre os organismos que compõem as PRPGIs (diretorias, coordenações, departamentos) expõe o forte viés assumido

pelos institutos no apoio e no fomento às ações de inovação tecnológica, para os quais:

[...] 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 [...]. (MOTA; BISPO, 2012, s/p)

A década de 1990, apontada pelos autores como ponto de inflexão nas atividades acadêmicas tradicionais na instituição, que de formadora de profissionais de nível médio para as indústrias locais passa a uma orientação voltada às políticas científicas e tecnológicas de perfil inovativo, reflete o caráter recente das propostas para as atividades de pesquisa na unidade estudada.

O caráter recente das atividades de pesquisa na instituição estudada expressa-se na primeira ação normativa por meio da Resolução n. 6, de 5 de setembro de 2000 (CEFET, 2000), que definiu as diretrizes para as linhas de pesquisa, criou o Comitê Assessor para Assuntos de Ciência e Tecnologia – CACT –, o Fundo de Pesquisa e Desenvolvimento – Fundep – e o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica – PIICT (RIBEIRO, 2007).

Há que se considerar, ainda, que apenas muito recentemente, em 2010, começaram os processos de cadastramento no DGP. De acordo com um dos líderes de grupo entrevistados, “até esse tempo, as atividades de pesquisa tinham caráter espontâneo, a ponto de existirem grupos com um só docente líder do grupo e o único participante, sem ao menos um aluno, e que nunca havia publicado nada”. Importante registrar que naquele mesmo ano foram elaborados os critérios institucionais para certificação dos grupos de pesquisa. Torna-se igualmente relevante esclarecer que, até a época da realização desta investigação, tais critérios ainda estavam, segundo o olhar crítico do mesmo entrevistado, em um “lento processo de implantação, embora já tivessem sido aprovados pelo conselho acadêmico da instituição”.

Informações colhidas no DGP a respeito da unidade estudada, para o ano de 2013, mostram a existência de 26 grupos de pesquisa, certificados, distribuídos por áreas, de acordo com o Quadro1.

**QUADRO 1**  
**GRUPOS DE PESQUISA NA UNIDADE ESTUDADA (2013)**

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	ENGENHARIAS	LÍNGUA, LETRAS E ARTES
8	4	4	9	1
				26

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (2013).

Tudo leva a crer que a cultura de pesquisa, ainda fracamente consolidada, em que pese o número bastante razoável de docentes pós-graduados – 197 mestres e 87 doutores,<sup>9</sup> bem como de 26 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em 2013, num total de 389 docentes do quadro efetivo da unidade,<sup>10</sup> pode ser um fator explicativo para o fato de aquela unidade, tomada como estudo de caso, ainda não ter se destacado em nenhum indicador nacional ou regional de ciência, tecnologia e inovação – CT&I –, além de não se constituir em referência para qualquer área tecnológica específica como produtora ou difusora de conhecimento científico e tecnológico, conforme levantamento realizado por Souza e Ribeiro (2010) acerca da produção científica naquela instituição em revistas científicas de alto impacto.

O mesmo levantamento realizado pelos referidos autores, mediante indicadores sobre o desenvolvimento de atividades de pesquisa feitas por pesquisadores vinculados àquela unidade, dá conta de que foram publicados apenas 0,2 artigos científicos por ano por pesquisador-doutor dessa instituição. O mesmo estudo revela que a área de Química é a que apresenta maior produção científica, seguida de Física. Quanto aos grupos de pesquisa, os autores do estudo informam que há na instituição um grande número de grupos dispersos em várias áreas de conhecimento e linhas de pesquisa, estando o maior número de grupos de pesquisa nas Engenharias.

Outubro de 2013 é um marco do processo de formalização e institucionalização da pesquisa na instituição, com a aprovação do texto final do PPI, que serve de balizamento para as ações de gestão das políticas pedagógicas. No documento aprovado, após amplas discussões na comunidade acadêmica, há menção explícita às políticas de pesquisa, que preveem, dentre outras prioridades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O mesmo documento prevê que os docentes,

[...] além de buscarem recursos para desenvolver as suas atividades através da submissão de projetos junto aos órgãos de fomento, também utilizem recursos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) por meio de editais e/ou de outras Pró-Reitorias

<sup>9</sup> Dados colhidos no Relatório de Gestão Institucional, 2013.

<sup>10</sup> Dado colhido no DGP do CNPq.



ou Programas. A atividade de pesquisa [...] ocorre no âmbito dos grupos de pesquisa e/ou individual, certificados no Diretório de Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *O servidor deve estar prioritariamente vinculado a um grupo de pesquisa.* (PPI da Unidade investigada, 2013, grifo nosso)

Muitos e complexos fatores podem contribuir para o cenário atual da pesquisa na unidade estudada, que, no decorrer da investigação, evidenciou a pequena quantidade de grupos efetivamente em atividade. As entrevistas deram conta da inexistência de uma articulação entre os grupos que visassem a discutir seus problemas conjunturais e estruturais, bem como das atividades acadêmicas em caráter contínuo na maioria deles.

Em que pese a existência dos 26 grupos cadastrados e certificados pelo CNPq, apenas três deles realizam trabalho sistemático e continuado de pesquisa, segundo informes colhidos no campo. Isso, certamente, é o principal motivo para a existência de uma cultura profissional dos grupos de pesquisa ainda fracamente consolidada, dado que não se conseguiu observar um conjunto significativo de grupos em contexto de trabalho, considerando, como sugere Caria (2008), que uma cultura profissional só existe quando mobiliza seus membros e faz convergir suas subjetividades na apropriação do espaço-tempo funcional de trabalho (em situação) em face das prescrições práticas e simbólicas externas.

O Quadro 2 ilustra o que acabamos de comentar. Os dados referentes aos objetivos do setor de pesquisa e pós-graduação na instituição demonstram que nenhum dos grupos atingiu o que foi planejado, ficando excessivamente abaixo do previsto. Ressaltemos que a respeito dos anos de 2009 e 2010 nada pode ser afirmado, pois os dados disponíveis no relatório de gestão referem-se ao total do instituto, isto é, a todos os IFs presentes no estado.

**QUADRO 2**  
**PROJETOS DE PESQUISA, PUBLICAÇÕES E BOLSAS (2009-2013)**

OBJETIVOS	2009			2010			2011			2012			2013		
	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG
Desenvolvimento de projetos de pesquisa	140	1	II	160	*	II	200	1	104 em execução 88 concluídos	240	2	10	260	*	*
Publicação de trabalhos científicos	85	*	II	90	*	II	100	2	108	100	*	0	100	*	*
Bolsas de pesquisa	35	*	II	40	*	II	40	*	15	45	*	90	45	*	*

Fonte: Relatório de Gestão e Plano de Metas, 2009/2013.

Legenda: PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional; PM - Plano de Metas; RG - Relatório de Gestão; \* - Dado inexistente. II - Dados globais da instituição.

Obs.: o Quadro 2 refere-se ao total dos *campi* da instituição; não foram encontrados estudos semelhantes com os dados desagregados para cada unidade. Desse modo, como a maior parte da produção científica concentra-se na unidade estudada, consideramos que os dados apresentados podem fornecer uma imagem significativa do IF em análise.

Articulando o quadro acima com as informações colhidas junto aos entrevistados, podemos considerar possíveis as seguintes hipóteses explicativas para essa situação: i) a grande burocracia que preside a contabilidade dos projetos exigida pelas agências de fomento aos coordenadores de pesquisa, como relatado por um dos entrevistados que coordena um grupo extremamente produtivo da instituição e que, por isso mesmo, se destaca dos demais e com os outros grupos praticamente não se comunica, realizando, assim, um trabalho individual; ii) a gestão dessas políticas no interior da própria instituição; ressaltamos, todavia, que o IF pesquisado está se mobilizando bastante nos últimos anos, ainda que essa mobilização não esteja surtindo os efeitos esperados, segundo um dos entrevistados.

Na busca de documentação para a presente pesquisa, revelaram-se um tanto frágeis a articulação e a sistematização de informações do órgão gestor competente (PRPGI) com os coordenadores dos grupos formalmente existentes em virtude do baixo retorno das informações solicitadas pelo referido órgão aos grupos de pesquisa; iii) a pouca disponibilidade de pesquisadores para atuarem, efetivamente, em pesquisa científica e tecnológica, constituindo-se estas muito mais como ações docentes, sem grande envolvimento com a pesquisa, apenas formalmente registrada em vista de estímulos ofertados pela instituição relacionados às políticas de promoção na carreira docente; iv) a dispersão e a fragmentação da força de trabalho docente, ocasionadas pela adesão voluntária de uma quantidade significativa de professores aos programas governamentais desenvolvidos na própria instituição. Destaca-se aí, dentre outros, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec –, que permite aos docentes optarem por até 40 horas/mês para se dedicarem, mediante remuneração adicional, àquelas atividades paralelas a suas atribuições regulares.

Importante destacar o esforço da instituição, expresso no PPI aprovado em 2013, para dar sentido e imprimir um caráter formal às atividades de pesquisa. Estas são mencionadas explicitamente no referido documento, no item que especifica a “organização das atividades de pesquisa”, que incluem, dentre outras propostas, a publicação de artigos em revistas científicas; a participação dos docentes em congressos, simpósios e seminários, nacionais ou internacionais; a coordenação ou participação de projetos financiados pela PRPGI ou por agências de fomento; a orientação de bolsistas em projetos de pesquisa registrados no setor de pesquisa; os inventos e demais produtos de pesquisa com registro e patente ou protocolo de depósito de patente.

## SABERES, PODERES, AUTONOMIAS

À dispersão e fragmentação das atividades docentes antes mencionadas, convém não desprezar a grande inflexão ocorrida desde meados dos anos 1990, da qual já tratamos, quando foi implantado o chamado “modelo das competências”, que levou os IFs (à época, ainda denominados Cefets) a um forte processo de redefinição de sua identidade pedagógica e institucional. Isso porque as mudanças constantes na estrutura político-pedagógica, mediante uma série de dispositivos legais a partir da LDB de 1996, recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades docentes construídos em uma instituição de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade.

A esse respeito, como já observávamos em um trabalho anterior (FARTES, 2008), a necessidade de sobrevivência da instituição, desde o início das mudanças dos anos 1990, fez aflorarem sentimentos e atitudes ambíguos nos docentes, que, colocados diante de um novo modelo de ensino em razão das mudanças curriculares que então tiveram que adotar, passaram a ter seus saberes, antes construídos na valorização da prática cotidiana da sala de aula, considerados inadequados para atender às novas condições exigidas à formação profissional pelos acordos financeiros e de comércio em geral, pactuados entre as agências multilaterais e os Estados nacionais, com forte impacto na autonomia pedagógica que então possuíam.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os docentes rejeitavam as orientações político-pedagógicas construídas externamente à comunidade, buscavam dar conta delas, por força dos constrangimentos institucionais, expressos nos dispositivos legais. Esse dilema resultou na sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas como decorrência das novas lógicas de mercado aplicadas à educação profissional (como de resto, nas demais modalidades educacionais), acabando por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que os docentes percebiam a substituição dos saberes e autonomias construídos internamente, por princípios e orientações externos aos grupos profissionais da instituição.

Com isso, consideramos outra hipótese acerca do pouco interesse pelas atividades de pesquisa dos grupos, acrescentando que, à dispersão e à fragmentação das atividades docentes na instituição, percebida neste atual estudo, podemos adicionar o dilema que os docentes já vinham enfrentando relativamente à impossibilidade de conceber um sentido autônomo a sua profissão. A perda de poder e de autonomia docentes, com impactos na cultura profissional dos IFs, muito provavelmente, fez com que os docentes, não fugindo à tendência geral de individualização da sociedade (BAUMAN 2001, 2005), vissem no imediatismo de suas funções profissionais o caminho a ser seguido, em vez de se dedicarem

a atividades de pesquisa, não raro demoradas, minuciosas, menos compensatórias, mais extenuantes e, na maioria das vezes, pouco favorecidas por infraestruturas materiais e humanas nas instituições.

## **POLÍTICAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS DO GOVERNO: O ENTRAIVE DA BUROCRACIA**

A questão da autonomia técnica e simbólica dos grupos em face do poder das políticas de ciência e tecnologia nacionais e locais, bem como das instituições de fomento à pesquisa e seu caráter burocrático, já assinalada por Marli André (2007), em artigo anteriormente comentado, mereceu algumas críticas de um dos entrevistados:

[...] eu vejo muita gente que não quer fazer projetos pois sabe que o trabalho é muito grande; o pesquisador em si não tem bolsa, mas, no caso aqui, eu faço para ajudar a instituição a trazer equipamentos, [...] já é o terceiro ou quarto (projeto) que eu participo, mas eu sei que, quando meus colegas pedem para fazer o projeto, eu faço para não desmotivar, mas eu sei que vai ser um trabalho absurdo, então isso aí é ruim.

Segundo o entrevistado, como a quantidade de editais é cada vez maior, ainda que seja um dado bastante positivo, “o grau de exigência na prestação de contas chega a ser absurdo”. Informa ainda que nas reuniões do comitê estadual de pesquisa, do qual faz parte, mais de 90% do tempo de reunião é empregado para justificar exigências para os componentes dos projetos. A carga de trabalho demandada para a gestão e administração de projetos de pesquisa apontada pelo entrevistado pode constituir-se numa outra possível razão para o fato de os docentes do IF apresentarem um baixo envolvimento com projetos de pesquisa.

Uma das decorrências do caráter recente das mudanças nos IFs apontadas pelos entrevistados se refere ao fato de que as atividades de pesquisa ainda não foram assumidas pelos docentes como algo próprio a sua profissão. Disso resulta outra questão burocrática, que gera uma situação de desvantagem, qual seja, a concorrência com as universidades por recursos de bolsas de pesquisa, notadamente as de iniciação científica e tecnológica. Nessa disputa, os IFs ficam em posição desigual, tendo em vista o fato de que os docentes, em sua maioria, ainda são iniciantes na captação de recursos junto aos órgãos de fomento, além de uma boa parte deles não haverem ainda assumido as atividades de pesquisa como um fator de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Para fazer frente a tais dificuldades, os entrevistados destacaram a importância do financiamento que os próprios IFs vêm realizando, o

que tem sido essencial para que os docentes se sintam estimulados e possam envolver-se mais efetivamente com a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do quadro encontrado, bem como da ausência de elementos empíricos que pudessem caracterizar os grupos de pesquisadores da instituição como membros de uma comunidade de práticas, foi preciso reformular a proposta inicial de um estudo com base naquele conceito. Com isso, o campo acabou por mostrar que, na ocasião, um mapeamento das atividades de pesquisa e suas implicações na cultura profissional dos grupos de docentes seria o mais indicado, o que, efetivamente, foi realizado neste estudo, embora não de forma conclusiva.

Os entrevistados, bem como a escassa documentação proveniente da PRPGI, deixaram evidente que a instituição ainda não possui significativa produção acadêmica nem presença e visibilidade na comunidade científica, seja ela internacional, nacional ou mesmo local, salvo algumas poucas exceções resultantes de esforços pessoais de alguns grupos de pesquisadores. Trazer esse problema de pesquisa na ótica dos coordenadores de grupos, ouvindo-os falar de si e de suas condições acadêmicas, parece-nos esclarecedor, ainda que tenhamos apenas levantado algumas questões que configuram as instituições de ensino profissional no tocante aos grupos de pesquisa.

Como não há uma conexão entre os grupos, provavelmente por serem as atividades de pesquisa bastante esparsas – ainda que alguns, paradoxalmente, se destaquem com projeção internacional –, não podemos afirmar que nessa instituição exista uma “comunidade de práticas” nos termos inicialmente colocados quando tratamos dessa conceitualização. Nesse sentido, salvo as exceções encontradas, não observamos um esforço comum entre os diversos grupos de pesquisa com vistas à legitimação dos resultados do trabalho desenvolvido pelos grupos, a não ser endogenamente, no interior daqueles poucos mais atuantes e produtivos; igualmente, ressaltamos a ausência de uma recontextualização de conhecimentos ampliados e reflexivos na comunidade de docentes pertencente a grupos formalmente cadastrados e certificados, mas que, efetivamente, pouco produzem; por fim, não verificamos uma possível emergência de uma reflexividade coletiva realizada mediante processo de colaboração entre os grupos de pesquisa que lhes permitisse viver uma cultura profissional de pesquisadores empenhados em refletir sobre si mesmos e sobre suas condições de trabalho.

Tais observações podem ser aplicadas à definição dos cenários da cultura profissional dos grupos de pesquisa que o campo nos possibilitou entrever. Trata-se da existência de duas configurações bastante nítidas dentro da instituição: uma delas é a que representa um grupo

significativo de docentes que, embora vinculados formalmente a algum projeto de pesquisa, pouco exercem tais atividades com regularidade; a outra refere-se aos poucos grupos de docentes que exibem uma ligação contínua e forte com projetos de pesquisa e inovação. Estes, com aguçado senso crítico de suas condições de trabalho na instituição, declararam que não pensam em abandonar suas atividades, muito ao contrário, pelo que nos foi possível perceber durante nossas idas ao campo, demonstravam esforços contínuos para dar conta das tarefas a que se propunham.

Uma imagem simbólica dos grupos de pesquisa e suas existências diferenciadas vem-nos à mente, trazendo dois movimentos que ajudam a compreender o caso estudado. O primeiro, de força centrífuga, impele a maior parte dos docentes à dispersão do trabalho de pesquisa, seja em virtude das dificuldades impostas pelas exigências burocráticas das agências de fomento, seja pela redefinição das identidades institucionais e pedagógicas das instituições após a LDB de 1996 em seus desdobramentos, ou ainda pela oportunidade de participação voluntária nos programas compensatórios de formação profissional de média ou curta duração, os quais, senão inteiramente, mas em boa medida, favorecem a pulverização da força de trabalho docente que poderia participar com mais protagonismo nas atividades de pesquisa dos grupos existentes. Fazem parte desse movimento os grupos que têm apenas existência formal e pouca ou quase nenhuma produção científica.

O outro movimento, de força centrípeta, impele os reduzidos grupos de pesquisa com produção acadêmica significativa para dentro de si mesmos, forçando-os a sobreviver com esforços individualizados para obtenção de recursos financeiros para suas iniciativas, mediante projetos autoinduzidos, embora extremamente relevantes, de reconhecimento nacional e internacional, no que diz respeito à pesquisa e inovação científica e tecnológica, bem como à formação de estudantes de cursos superiores de áreas técnicas de outras instituições, que neles buscam oportunidade de realizar estágios curriculares pela excelência da formação que propiciam aos futuros profissionais. Apenas desses poucos grupos poderíamos dizer que se constituem em comunidades de prática aptas a serem oportunamente investigadas como tais em suas interações cotidianas.

Por fim, vale reiterar o que comentamos anteriormente. A instituição sobre a qual dirigimos nossas interrogações vem, pouco a pouco, alterando sua identidade tradicional, ampliando suas atribuições, dentre elas a de incentivar a pesquisa científica, seja em função das determinações legais dos órgãos governamentais superiores, seja, internamente, mediante esforço dos gestores e de alguns professores.

Se os grupos de pesquisa – os atuais e os que virão na própria dinâmica do IF investigado – consolidarão uma cultura profissional com

vistas a indagar sobre seus saberes, poderes e autonomias, bem como acerca das possibilidades de se constituírem em uma “comunidade de práticas”, depende das estratégias prático-reflexivas a serem por eles mesmos desenvolvidas e assumidas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Stella L. Implicações à formação e à identidade pedagógica dos professores da educação profissional: sentidos, políticas e práticas. In: FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos*. Maceió: Edufal; Salvador: Edufba, 2008. p. 43-78.
- ANDRÉ, Marli. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? *Revista de Educação*, PUC-Campinas, n. 23, p. 133-138, 2007.
- ARAÚJO, Daniel de Magalhães; TAMANO, Luana Tiek Omena. Institutos Federais lutam para criar cultura institucional de pesquisa e pós-graduação. *Revista Ensino Superior*, n. 14, jul./set. 2014.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, John; YOUNG, Michael F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 587-610, 2008.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e secundário. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º ano da Independência e 21º da República.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica. *Resolução n. 6, de 5 de setembro de 2000*. Define as diretrizes para as linhas de pesquisa e cria o Comitê Assessor para Assuntos de Ciência e Tecnologia – CACT, o Fundo de Pesquisa e Desenvolvimento – Fundep e o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica – PIICT. Brasília: Cefet, 2000.

BRASIL. Instituto Federal da Bahia. *Relatório de Gestão e Plano de Metas*, 2009/2013.

CARIA, Telmo H. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, n. 189, p. 749-773, 2008.

\_\_\_\_\_. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, v. 11, n. 1, p. 215-250, 2007.

\_\_\_\_\_. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto. *Educação crítica & utopia: perspectivas emergentes para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Trajectória, papel e reflexividade profissionais: análise comparada e contextual do trabalho técnico-intelectual. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

\_\_\_\_\_. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DUBAR, Claude. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARTES, Vera Lúcia B. *A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: saberes, poderes e autonomias em uma comunidade de práticas: um estudo etnográfico*. 2013. Relatório de pesquisa enviado ao CNPq, mimeografado.

\_\_\_\_\_. Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. In: FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virlene C. *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2009.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 657-684, 2008.

\_\_\_\_\_. *Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

FARTES, Vera Lúcia B.; GONÇALVES, Maria de Cássia P. B. Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos. *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, p. 47-56, 2010.

FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virlene C. *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2009.

FARTES, Vera Lúcia B.; SANTOS, Adriana Paula Q. O. Saberes, identidade e autonomia na cultura docente na educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n. 59, p. 227-269, ago. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, Anthony. Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

GOMES, Luiz Claudio G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. *Vértices*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 3, p. 53-59, set./dez. 2003.



- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- KNORR-CETINA, Karin. *Epistemic communities*. Harvard: Harvard Educational, 1999.
- KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-57.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: II SEMINÁRIO SOBRE REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL. *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final... Curitiba: SindoCefet/PR, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1991.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- LIMA FILHO, Domingos L. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOLL, Jaqueline et al. *A educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOTA, Luzia; BISPO, Andréa. *As atividades de ciência, tecnologia e inovação na rede federal: um estudo sobre o perfil das pró-reitorias de pesquisa, pós-graduação e inovação*. In: CONNEPI, 7, Palmas, Tocantins, 2012 (Mimeografado).
- OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Ifets. *Revista Retta*, Seropédica, RJ, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- RIBEIRO, Núbia M. *Uma análise dos grupos de pesquisa do Cefet-BA*. 2007. Monografia – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, 2007.
- SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SOUZA, Elias R.; RIBEIRO, Núbia M. A produção científica do Instituto Federal da Bahia em revistas de alto impacto. In: FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virleene C. (Org.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2010.
- YIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

**VERA LÚCIA BUENO FARTES**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA –,  
Salvador, Bahia, Brasil  
verafartes@uol.com.br