

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH - III  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS –  
PPGESA**

**MÁBIO DUTRA**

**TERRITORIALIDADES DOS PROFESSORES DO IF- SERTÃO E OS  
SENTIDOS GEOSSIMBÓLICOS DO SERTÃO SEMIÁRIDO**

**JUAZEIRO**

**2016**

**MÁBIO DUTRA**

**TERRITORIALIDADES DOS PROFESSORES DO IF-SERTÃO E OS  
SENTIDOS GEOSIMBÓLICOS DO SERTÃO SEMIÁRIDO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação -  
Mestrado Acadêmico em Educação,  
Cultura e Territórios (PPGESA) da  
Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB), como requisito à obtenção  
do título de Mestre em Educação,  
Cultura e Territórios Semiáridos.  
Área de concentração Educação,  
Cultura e Contextualidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luzineide Dourado de Carvalho

**JUAZEIRO**

**2016**

---

Dutra, Mábio

M978 Territorialidade dos professores do IF Sertão e os sentidos geossimbólicos do sertão do semiárido. / Mábio Dutra. -- Juazeiro, 2016.  
108 f.

Orientadora: Luzineide Dourado Carvalho

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2016.

#### Bibliografia

1. Professores de ensino técnico - formação 2. Territorialidade - semiárido 3. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano I. Carvalho, Luzineide Dourado II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas

CDD 373.246

---



PPGESA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS  
SEMIÁRIDOS - PPGESA

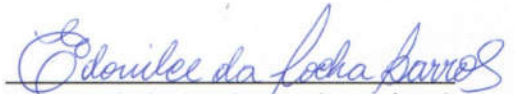
ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos 08(oito) dias do mês de março de 2016, às 14h00min no Auditório do Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus III realizou-se o Exame de Banca de Defesa Oral do projeto intitulado: **PROFESSORES DO IF – SERTÃO: TERRITORIALIDADES COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO**, de autoria do Candidato Mábio Dutra, aluno do Programa de Pós – Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, nível de Mestrado.

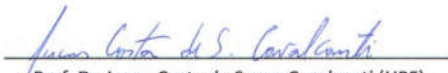
Concluídos os trabalhos de apreciação dos pareceres emitidos pela Banca Examinadora acerca do trabalho em análise o candidato foi aprovado pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora abaixo nominada:



Prof.ª Dr.ª Luzineide Dourado Carvalho (PPGESA/UNEB)  
Orientador/Presidente



Prof.ª Dr.ª Edonilce da Rocha Barros (PPGESA/UNEB)  
Examinador Interno



Prof. Dr. Lucas Costa de Souza Cavalcanti (UPE)  
Examinador Externo

Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira (PPGESA/UNEB)  
Examinador Interno (Suplente)

Prof. Dr. Nilton de Almeida Araújo (UNIVASF)  
Examinador Externo (Suplente)

À Comissão Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA.

Certifico que o candidato cumpriu com as exigências da Banca Examinadora e do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Em 08/03/16.

Presidente:



A minha família, principalmente meus filhos Vinícius, Victória e a pequena Valentina. A minha mãe Terezinha, presença marcante mesmo na distância, meu pai e irmã. Especialmente a Carla, minha companheira e amiga de todas as horas e circunstâncias, sem ela nada teria sido possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo sabor da boa batalha, a minha família, aos amigos, em especial, Bartolomeu Barros, Fábio Porto e Robson dos Santos pelas conversas, discussões, construções e apoio.

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus III pela oportunidade, aos professores do Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, especialmente ao coordenador do programa Prof<sup>o</sup> Dr. Edmerson Santos Reis pela serenidade nos momentos de decisões difíceis.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luzineide Dourado de Carvalho, pela paciência e generosidade não somente em compartilhar seus conhecimentos teórico-metodológicos, mas, principalmente, pela sua compreensão sobre a natureza relacional do humano com o universo.

A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), aos colegas do Programa, ao IF - Sertão e seus Professores que me receberam muito bem e assim se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Por fim, agradeço a Banca Examinadora, pelas contribuições, compromisso e ética.

Grato a todos pelo empenho e dedicação.

Já faz é tempo que a ponte não levanta  
Mesmo assim ela encanta  
Quem vier atravessar  
E não importa o seu destino ou sua rota  
Se é na ida ou se é na volta  
Tudo é um só lugar.  
E esse calor que assola todo ano  
Menor que o calor humano  
Que o povo tem pra dar [...]

(Wagner Miranda/ Trecho da música Matingueiro)

## RESUMO

A pesquisa visa analisar as percepções de territorialidade dos professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura do IF – Sertão, objetivando-se, desta forma, compreender os sentidos de pertencimento ao território semiárido brasileiro. A problemática parte da reflexão das continuidades ou superações do paradigma cartesiano-mecanicista para as emergências de uma racionalidade complexa que vem sendo postas pelas instituições para com a natureza semiárida. Deste modo, o estudo buscou identificar e descrever como a territorialidade, a docência e a institucionalidade se movem dentro dessa transição paradigmática, através de sua percepção geossimbólica. Com base na pesquisa qualitativa de perspectiva fenomenológica, este estudo de caso seguiu o percurso metodológico da etnometodologia na busca de perceber as bases transitórias que se dão nessa instituição para a emergência de uma nova institucionalidade, bem como acionam os docentes manifestarem uma relação dialógica com o território em seus aspectos ambientais e socioculturais. Para tanto, além de ouvidos os professores, foram analisados os documentos instituintes do IF – Sertão, em termos de diretrizes e concepções. Os resultados obtidos apontarão como as transformações da Educação Profissional, Científica e Tecnológica como instrumento de política pública para a inclusão social e a democratização do conhecimento, podem encaminhar-se, através de uma abordagem cultural das relações territoriais, principalmente a partir da percepção territorial do professor e, portanto, de sua territorialidade, para uma efetiva ação transformadora da realidade social que, através de uma nova/outra racionalidade e institucionalidade, abre-se para a perspectiva da Convivência com o Semiárido.

**Palavras-chave:** Sertão Semiárido. Professores. Institucionalidade. Geossímbolos.

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo examinar las percepciones territoriales de los profesores del Curso Subsiguiente Técnico en Agricultura, del IF - Sertão, con el objetivo de entender así el sentido de pertenencia al territorio semiárido brasileño. El problema de la reflexión de las continuidades o llega más allá del paradigma cartesiano-mecanicista para emergencias de una racionalidad compleja que se ha puesto por las instituciones a la naturaleza semi-árida. Por lo tanto, el estudio trata de identificar y describir la forma en la territorialidad, la enseñanza y las instituciones se mueven dentro de este cambio de paradigma, a través de su percepción geosimbólica. Sobre la base de la investigación cualitativa y fenomenológica, este estudio de caso siguió el enfoque metodológico de etnometodología en la búsqueda de comprender las bases transitorias que se producen en esta institución para el surgimiento de un nuevo marco institucional y promueven los profesores a establecer una relación de diálogo con el territorio en sus aspectos ambientales y socio-culturales. Para tanto, se consideró los documentos básicos de lo IF – Sertão, en sus concepciones y directrices, allá de oídos los profesores. Los resultados indican cómo las transformaciones de la Formación Educación, Ciencia y Tecnología como un instrumento de política pública para la inclusión social y la democratización del conocimiento, puede ser la partida a través de un enfoque cultural de las relaciones territoriales, especialmente de la percepción territorial del profesor y, por tanto, su territorialidad, para la acción transformadora de la realidad social efectiva a través de una nueva racionalidad y institucionalidad, se abre la perspectiva de la Convivência con el Semi-Árido.

Palabras clave: Sertão Semiárido. Profesores. Institucionalidad. Geosímbolos.

**LISTA DE SIGLAS**

APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET-Petrolina	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
CVTAgroecologia	Centro Vocacional Tecnológico em Agroecologia
EaD	Educação a Distância
EAFDABV	Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela
ECSAB	Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF - Sertão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFECT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
JINCE	Jornada de Iniciação Científica e Extensão
MEC	Ministério da Educação
PPGESA	Programa de Pós-graduação e Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
SAB	Semiárido Brasileiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UED	Unidade de Educação Descentralizada
UEP	Unidades de Ensino e Produção
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNED

Unidade Descentralizada de Educação

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1      Área de concentração dos docentes do Curso Subseqüente  
Técnico em agricultura do IF – Sertão

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Imagem do IF- Sertão Campus Zona Rural
- Figura 2 Faixa de período de entrada na instituição
- Figura 3 Geossímbolos dos professores no período de entrada na instituição
- Figura 4 Mudança de percepção sobre o semiárido após entrada na instituição
- Figura 5 Geossímbolos dos professores após entrada na instituição

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. SERTÃO SEMIÁRIDO: LUGAR, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES.....</b>	<b>24</b>
2.1 SERTÃO SEMIÁRIDO: LUGAR E TERRITÓRIO.....	24
2.1.1 Sertão como lugar.....	24
2.1.2 Territórios Semiáridos.....	27
2.1.2.1 A convivência: um caminho para novas territorialidades com os Territórios Semiáridos.....	29
2.1.3 Entre tantos sertões, o sertão semiárido.....	31
2.1.3.1 "O sertão que dá certo".....	33
2.2 TERRITORIALIDADES: CONVIVIALIDADE, MULTITERRITORIALIDADE E GEOSSÍMBOLOS.....	35
2.2.1 Convivialidade.....	36
2.2.2 Multiterritorialidade.....	37
2.2.3 Geossímbolos.....	39
2.3 SERTÃO COMO INSTITUCIONALIDADE.....	41
<b>3 PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>54</b>
3.2 O IF-SERTÃO COMO LÓCUS DE PESQUISA.....	58
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	62
3.4.1 Primeira fase da coleta de dados: entrevistas individuais estruturadas....	64
3.4.2 Segunda fase da coleta de dados: entrevistas individuais semi- estruturadas.....	70
3.4.3 Anotações no campo de pesquisa.....	74
3.4.4 Pesquisa documental.....	76
<b>4 A CONSTRUÇÃO GEOSSIMBÓLICA DOS PROFESSORES: ENTRE PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS.....</b>	<b>78</b>
4.1 A ENTRADA DOS PROFESSORES NO IF –SERTÃO.....	78
4.1.1 Geossímbolos do sertão semiárido dos professores no período de sua entrada na instituição.....	80
4.2 MUDANÇA DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SERTÃO SEMIÁRIDO.....	84

<b>4.2.1 Deslocamento geossimbólico.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.2 Outros ícones.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Nossa ideia de Semiárido, como gaúcho recém-chegado no início da década de 1990, era perpassada pela imagem de uma região problema para a qual vínhamos com um arcabouço de saberes superiores, uma nova fronteira a desbravar. Supúnhamos tratar-se de um local que ajudaríamos a “desenvolver” e “progredir”. Atuando na Enologia, como aluno egresso de uma Escola Agrotécnica, buscava a expressão da identidade do vinho local, um novo ícone de representação simbólica do Semiárido e isso me fez perseguir a interação entre o homem e a natureza semiárida através dos solos, do clima, da videira e das pessoas que a cultiva. Isso foi me abrindo uma nova perspectiva voltada para a beleza dessa natureza.

Tal beleza, entretanto, sempre esteve ali e, na verdade, foi meu olhar quem mudou. Com o passar do tempo, após ter morado de 1991 a 2001 em Lagoa Grande e, depois, já em 2001, morando em Petrolina, após o nascimento de meu primeiro filho, percebemos que esse desenvolvimento não se traduzia em mudanças que se abriram para a perspectiva de uma sociedade mais justa. Muitos funcionários assalariados das fazendas foram pequenos agricultores que não conseguiram manter-se na terra. Onde, então, fica a superioridade da proposta “civilizatória” do progresso que, através da tecnologia aplicada da irrigação, reafirma uma hierarquia social de exclusão e concentração de renda?

Já a partir de 2005, mesmo continuando a atuação profissional em Enologia, mas já cursando a Licenciatura em História, na Universidade de Pernambuco, estando inconformado com o modelo de desenvolvimento excludente da agricultura irrigada implantado em Petrolina, debati na monografia de conclusão do Curso as relações de dependência e marginalidade advindas das transformações capitalistas de produção, que tiveram a região centro – sul como lócus de irradiação de poder. Conheci também, nas leituras deste Curso, a ética da pedagogia da autonomia no seu comprometimento com a transformação social. Então, cada vez mais sentia a necessidade de trilhar outro caminho profissional, cujo produto social do trabalho possa fazer-me contribuir na perspectiva real da transformação da sociedade e deste lugar, o qual agora me abrigava – o Semiárido.

Finalmente, a partir de 2012, depois de mais de vinte anos atuando profissionalmente como Enotécnico, encontrei na docência o sentido social que queria dar a minha presença no mundo. Foi então que percebi na pesquisa educacional o instrumento de transformação necessário para as mudanças que a própria Educação necessita. Se a Educação pode ser uma importante ferramenta para mudança social, a pesquisa educacional é o instrumento para a transformação da Educação. Então, abriu-se a possibilidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), no Departamento de Ciências Humanas III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH-III/UNEB), em 2013.

Como aluno do PPGESA, aprendi a compreender com mais profundidade o Semiárido em suas complexidades e possibilidades fenomenológicas, onde muitos pesquisadores estão empenhados em dar um significado pertinente e coerente com suas práticas de pensar os Semiáridos tendo como um dos alicerces a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB).

Ao longo de mais de duas décadas nesta região, inúmeras possibilidades foram se abrindo para ressignificar minha relação com o Semiárido e de criar laços afetivos com o lugar. Aqui casei duas vezes, tive dois filhos. Construí uma vida. Com o tempo, a relação com o meio natural e social estabeleceu significados na memória que são indissociáveis de quem sou. São constituintes da perspectiva pela qual me relaciono com o mundo, ou seja, tempo e lugar que me situam nessa caminhada e nesse território. Se meu olhar permitiu relacionar-me abertamente com o sertão semiárido, à medida que o descobria culturalmente, também me possibilitou ressignificar esse lugar como espaço de vida e, enfim, de novos sentidos para as experiências vivenciadas.

Por meio desta compreensão, sabemos que em diferentes momentos da história da humanidade nos vimos impelidos a dar um salto na maneira como organizamos os saberes e na forma como concebemos o que é legítimo como conhecimento. Novas visões de mundo surgem como superação das relações entre os campos cognitivos, cuja produção de sentidos e saberes esgotou-se diante das novas demandas sociais que se impuseram.

É o que diz Caraça (2006) sobre a circunstancialidade histórica atual que, mais uma vez, nos leva a uma transição de paradigmas na perspectiva da transformação das relações que mediam os vários campos do conhecimento com o real. Haesbaert

(2012), na mesma direção, acrescenta que neste contexto o território em sua dimensão simbólico-cultural emerge como campo de relações sociais e das interconexões que constituem as identidades socioculturais. Nesta dimensão política do território, a qual defendo, os processos sociais que reafirmam ou reinventam as identidades culturais envolvem a ação docente, cuja dimensão política está comprometida por sua visão de mundo projetada também na sua territorialidade.

Como aluno egresso da antiga Escola Agrotécnica Federal Pres. Juscelino Kubitschek, situada em Bento Gonçalves-RS, hoje Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, compreendemos as interações humanas e suas relações simbólicas que perpassam na Educação Profissional Científica e Tecnológica, com suas expectativas e repercussões sociais, econômicas e culturais que envolvem toda a comunidade escolar. Além disso, hoje como professor compreendo a importância que o docente exerce não apenas no aspecto formativo do sujeito da escolarização, mas também na própria função social da escola e, neste caso, das relações territoriais.

Daí emerge a base fundante desta pesquisa, que é propor o tema a partir da problemática das territorialidades dos professores e o sertão semiárido, cuja principal reflexão situa-se nas relações ambientais e socioculturais estabelecidas, mediadas pela transição paradigmática que vem abrindo novas possibilidades de pensar a sociedade, a cultura e a natureza na instituição IF - Sertão.

Desta maneira, o objeto de pesquisa visa abordar a territorialidade do professor do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura do IF- Sertão a partir da sua percepção geossimbólica e das relações que ele tece com o Território Semiárido, constituídas pela trama cultural que estabelece sua convivialidade e multiterritorialidade. Nessa abordagem cultural, intencionamos decodificar a visão de mundo que dimensiona o valor afetivo que o território assume para o professor por meio de sua ancoragem geossimbólica, ponto de partida revelador da sensibilidade cultural que tece sua territorialidade.

Bonnemaison (2002) ao colocar que o conjunto de signos e valores através dos quais identificamos o território se referem a um universo cultural, cujo papel simbólico do espaço – território enfeixa relações emocionais numa dimensão histórica, aponta também que a relação com o território envolve uma determinada visão de mundo. Neste sentido, uma visão mecânica do mundo naturalmente identifica o território a partir de geossímbolos que representem uma ideia de

progresso associado a um determinado modelo de desenvolvimento e de hierarquização dos espaços. O Semiárido, por exemplo, pode assumir o sentido de uma ruralidade marcada pelo atraso diante da agricultura irrigada, moderna e tecnológica. Já na perspectiva da complexidade, Carvalho (2012) ao abordar Claval (2002) indica que o universo simbólico que envolve o território revela relações entre a sociedade e a natureza, cujas práticas culturais interferem na produção do espaço geográfico. Logo, a concepção que se tem do território exprime o paradigma pelo qual o conhecemos e o referenciamos simbolicamente através dos ícones de ancoragem territorial. Numa transição paradigmática de sentido de território, o Semiárido é concebido de forma multidimensional, como território diverso, onde a trama ecossistêmica entre a Caatinga e o Homem engendra relações adequadas de cultivo, de criação e manejo sustentável do solo, emergindo novas institucionalidades que revalorizam a identidade territorial.

O tema proposto se insere na reflexão a cerca da territorialidade dos professores para com o sertão semiárido, mediadas pela transição de paradigmas do conhecimento que abre novas possibilidades de pensar novas racionalidades e institucionalidades na instituição IF- Sertão. Nesta perspectiva, qual o caminho para a Convivência pode ser trilhado pelos professores numa percepção sensível sobre suas relações com o sertão semiárido? Quais marcas geossimbólicas estão sendo atribuídas ao território para dimensionar as relações afetivas que vão além da simples funcionalidade do espaço, e adquirirão um sentido de pertencimento e de interação com a Natureza Semiárida? São as questões que trataremos ao longo deste estudo.

Assim sendo, como principal objetivo, intencionamos compreender, através do caminho metodológico desta pesquisa, a territorialidade elaborada por esses docentes, a partir de suas percepções simbólico – culturais que podem ou não gerar laços de enraizamento para com o sertão semiárido, abrindo-se ou não para novas racionalidades/institucionalidades. Para tanto, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os significados que os docentes do Curso Subseqüente Técnico em Agricultura atribuem aos geossímbolos que representam o sertão semiárido para, através dessa compreensão, entender as relações

de aproximação ou distanciamento para com o território, bem como a abertura para uma transição paradigmática e os sentidos da Convivência.

- Apreender a perspectiva de mudança paradigmática das relações territoriais nos documentos instituintes do IF- Sertão.
- Fazer a análise documental das transições institucionais até chegar a configuração atual de IF- Sertão.
- Compreender o significado que os docentes atribuem ao termo sertão integrado ao nome da instituição, relacionando-o à concepção de lugar conferida ao Semiárido.

A dimensão da transição paradigmática associada à territorialidade aposta no debate em torno do paradigma cartesiano-mecanicista, que forjou a racionalidade da modernidade ocidental, cujo olhar unidimensional homogeneizou os conflitos sociais e políticos, bem como os desequilíbrios ecológicos a partir da ideia hegemônica da Ciência Aplicada como modelo para convertê-los em problemas técnicos. Conforme Santos B. (2009, p. 19), “[...] resolvê-los [os conflitos sociais e políticos] de modo científico, isto é, eficazmente, com total neutralidade social e política” é uma miopia legitimada pelo discurso utilitarista da ciência. Leff (2006), no mesmo sentido, enfatiza que esse discurso se consolidou no século XX como o instrumento de conhecimento necessário para a apropriação dos recursos naturais e ambientais e a dominação dos sentidos existenciais produzidos na relação entre cultura e natureza.

Em pleno século XXI, percebemos que já não podemos mais crer neste paradigma do conhecimento que gerou a atual crise ambiental, fruto de uma ordem social baseada na racionalidade instrumental. Segundo Leff (2006) o paradigma hegemônico da modernidade não pode dar conta da relação dialética entre a construção do pensamento complexo e o mundo em vias de complexidade. Conforme orienta Morin (2011), é o tempo de um novo tipo de relacionamento de saberes que emerge do caráter multidimensional das relações intersubjetivas e contextualizadas que envolvem o sujeito e o objeto. Uma nova racionalidade capaz de compreender o mundo a partir de formas de conhecimento não hierarquizadas, onde o sujeito contextualizado seja produtor de sentidos para uma nova ordem social a ser construída a partir da interdependência entre os processos sociais e ambientais.

Esse novo paradigma ambiental não apenas nasce “[...] da saturação dos processos de racionalização da modernidade e dos paradigmas científicos”, conforme nos diz Leff (2006, p.280), mas, sobretudo, continua o autor, da necessidade de uma nova prática social de reafirmação das diversidades culturais e do direito à diferença através da ressignificação da identidade territorial.

O conflito epistemológico contemporâneo entre esses dois paradigmas pode estabelecer uma nova perspectiva de superação dos limites do conhecimento e relacionamento de saberes, geradora de uma nova racionalidade fundada na complexidade, onde o território incorpora os fluxos de ordem simbólica e cultural dos povos na luta pelo direito de *ser* cultural e, “[...] para isso reinventam suas identidades em relação aos outros e à natureza” (LEFF, 2006, 501).

Isto posto, sendo a docência na definição de Freire (1996), uma ação política de transformação e mediação das relações entre a sociedade e o meio ambiente, depreende-se que as concepções de mundo historicamente construídas por este docentes carregam sentidos que norteiam suas relações com o sertão semiárido. Poderia essas relações com o território ser construtoras de uma nova/outra racionalidade? Através desta nova/outra racionalidade, as relações entre a instituição educadora e o território podem gerar uma nova institucionalidade?

Desta forma, o estudo ao entrelaçar territorialidades, docência e institucionalidade busca compreender a transição paradigmática que se move para emergir novas relações de identidade cultural com o território semiárido e, transversalmente, perceber as inter-relações empreendidas para a constituição de uma nova institucionalidade, pautada em um paradigma ambiental com o sertão semiárido, como aponta Carvalho (2012, p.145) “[...] as novas institucionalidades são autoras ou pelo menos, co-autoras de um repensar a natureza e o território semiárido contemporâneo pela Convivência”. Nesta perspectiva, cabe reafirmar as indagações: qual o caminho para a Convivência pode ser trilhado pelos professores na percepção sensível da territorialidade para com o sertão semiárido? Quais marcas geossimbólicas estão sendo atribuídas ao território para dimensionar as relações afetivas que vão além do caráter da funcionalidade do espaço objetivo, e adquirirem um sentido de pertencimento e de interação com a Natureza Semiárida?

Assim sendo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF – Sertão<sup>1</sup>), campus Zona Rural, foi escolhido como o lócus de pesquisa por ser um espaço de inter-relações em que docentes de várias regiões estabelecem ligações simbólicas de enraizamento/desenraizamento para com o sertão semiárido. Nele, o Curso Técnico Subseqüente em Agricultura está diretamente envolvido com as questões socioambientais, estando na confluência entre a principal atividade socioeconômica da região e a ocupação do espaço que impacta o meio ambiente.

Configura-se desta maneira, como principal questão norteadora desta pesquisa: as relações simbólico-culturais que os docentes do Curso Subseqüente Técnico em Agricultura do IF-Sertão estabelecem com o sertão semiárido, lhes permitem enraizarem-se e constituírem laços de uma territorialidade que se abre para uma transição paradigmática geradora de uma nova institucionalidade?

Em termos metodológicos, através de uma abordagem qualitativa e fenomenológica e, por intermédio da categoria territorialidade analisada por meio da convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos, buscou-se os fundamentos teórico-metodológicos da etnometodologia para empreender este estudo de caso de observação para perceber as interações humanas e suas relações simbólicas que interferem na construção dos valores que dão sentido à realidade social, conforme postula Coulon (1995) e Macedo (2000). Bogdan; Biklen (1994, p. 60) definem este tipo de abordagem metodológica como “[...] a tentativa de compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam”.

Desta maneira, através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com os professores do Curso, buscamos compreender como esses percebem e vivenciam o sertão semiárido e as interações simbólicas e práticas sociais que estes sujeitos vão construindo culturalmente com esse território – lugar. Além das entrevistas, orientado pela compreensão de André (2005), Bauer; Gaskell (2002) que admite que a imersão do pesquisador em campo sempre implica num grau de interação com a situação estudada, consideramos a observação participante periférica, bem como as

---

<sup>1</sup> A denominação IF – Sertão foi adotada por nós neste estudo, apesar da abreviatura oficial ser “IF Sertão – PE”, por tratar-se da forma como a instituição é normalmente conhecida pelo senso comum e porque, além disso, é a única instituição que carrega o nome “Sertão” em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, recebendo alunos de alguns municípios da Bahia, como Casa Nova e Sobradinho, através dos cursos e programas específicos oferecidos.

anotações no caderno de campo instrumentos que se revelaram importantes para a coleta de dados, em Moreira; Calefe (2008). Procedemos também a análise de documentos norteadores da concepção de institucionalidade e, na triangulação de dados, fomos apreender o fenômeno investigado. (YIN, 2006).

O trabalho foi organizado a partir da introdução que aborda nosso envolvimento a cerca do objeto, do campo de estudo, dos sujeitos e a problemática que a envolve e justifica. No segundo capítulo, conceituamos sertão e semiárido, como lugar e território tecendo o conceito de sertão semiárido para compreender o território a partir das construções ideológicas que legitimam formas de concebê-lo e suas territorialidades e institucionalidade no entrelaçamento dos conceitos de convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos na trama cultural que estabelece as relações de pertencimento e afetividade para com o território. No terceiro capítulo, descrevemos o percurso e as escolhas metodológicas que inspiraram a pesquisa e a posiciona diante do objeto de estudo, descrevendo os instrumentos e justificando suas escolhas. O quarto capítulo discutiu os resultados empíricos que possibilitaram a compreensão das percepções geossimbólicas na elaboração da territorialidade dos docentes.

Por fim, as considerações finais tecem o olhar através da perspectiva cultural, sobre as questões que envolvem as territorialidades e a institucionalidade e o sertão semiárido, relacionadas à transição paradigmática, às relações entre natureza, cultura e sociedade, bem como os caminhos que se tornam necessários, a partir de agora, percorrer.

Tais questões permitirão apreender o conjunto de processos contemporâneos em torno da territorialidade que, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), assim como para o IF - Sertão, insere abordagens conceituais fundamentadas na reflexão a cerca das práticas organizacionais na educação pública, cujas relações socioculturais territorializadas/contextualizadas a partir do docente geram uma nova racionalidade e institucionalidade na perspectiva da convivência com o Semiárido.

## **2 SERTÃO SEMIÁRIDO: LUGAR, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES**

Nossa abordagem situa-se na perspectiva cultural – humanística, partindo de Cosgrove (2003, p.104), para "[...] compreender o mundo vivido dos grupos humanos cujas relações da sociedade com o espaço são mediadas pelo seu sistema de representação simbólica, mediadas pela cultura". Bonnemaïson (2002, p.86) interpreta cultura, como sendo: "[...] um tipo de resposta no plano ideológico e espiritual ao problema de existir coletivamente num determinado ambiente natural, num espaço e numa conjuntura histórica e econômica colocada em causa a cada geração". Assim sendo, a cultura exprime uma visão de mundo que se liga ao espaço pela maneira como os grupos humanos se relacionam com ele.

A abordagem cultural das relações sociais espacializadas tenta, em suma, compreender a percepção cultural sobre a "terra" que dá sentido e afirmação à identidade territorial do indivíduo ou dos grupos humanos, como aponta Cosgrove (2003, p. 121): "[...] para a melhor compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo que compartilhamos".

Numa direção semelhante, Santos M. (1988, p.25) coloca em sua análise que o espaço no sentido geográfico possui uma amplitude relacional que pode ser entendida como a projeção do contexto cultural sobre a forma geográfica. Infere-se daí uma noção de movimento enquanto produto sócio-histórico sobre o arranjo espacial. Assim, é precisamente sobre o espaço social historicizado, que se projeta o território em todas suas dimensões: econômica, política e cultural. Anteriormente, esclarecemos nossa compreensão sobre sertão e semiárido. Desta maneira, reafirmando o sertão como lugar não cartografável o sertão semiárido compreendido através do tripé convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos, o sertão semiárido configura-se num lócus que estabelece uma ligação entre as relações do plano material e imaterial do espaço geográfico, considerando que ora os sujeitos da pesquisa referem-se ao sertão, ora ao semiárido.

### **2.1 SERTÃO SEMIÁRIDO: LUGAR E TERRITÓRIO**

#### **2.1.1 Sertão como lugar**

O sertão pode ser compreendido através da abordagem Bonnemaïson (2002), como sendo o lugar cujas percepções simbólicas no vincula ao espaço subjetivo,

carregado de afetividade e valores culturais. Como tal, ele circunscreve no espaço as visões de mundo que ordenam e hierarquizam seres e saberes.

Geograficamente, Souza, M. (2009, p.61) conceitua o lugar como:

[pertencente ao] plano simbólico das intersubjetividades, das identidades e de trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos de 'lugar' enquanto espacialidade vivida e percebida, dotada de significado e marcada por 'topofilias'.

O sertão como lugar é o espaço vivido carregado de significados inseridos num sistema de representação simbólica. Bonnemaïson (2002) também acrescenta que o lugar é espaço vivido (ou subjetivo) do qual o discurso científico e nomotético aproxima-se com muita dificuldade porque as relações culturais homem /lugar, explica o autor, se aprofundam em vários níveis de relações entre o homem e seu solo. Essas relações territoriais são valores culturais no plano simbólico que se ligam ao espaço através das práticas sociais, ou seja, como as pessoas vivenciam o território, cotidianamente.

Almeida (1998, p.44), aponta que "[...] não podemos esquecer que os espaços contêm símbolos do imaginário social e é um componente dele, tanto em sua dimensão emocional como material". Assim, para compreendermos o sertão como objeto de significação simbólica nesta pesquisa e até material de um "lugar", necessita-se correlacioná-lo ao imaginário social. Aponta Claval (2007, p.218):

Os grupos humanos aprendem [...] a explorar o espaço e a encerrá-lo em sistemas de representação que permitem pensá-lo. Batizando lugares e os meios eles os transformam em objeto de discurso. Impondo-lhes suas marcas e instituindo-os, fazem deles uma categoria social.

Sertão é um lugar que se relaciona ao espaço através de uma percepção que possui uma dimensão histórica e carrega significações simbólicas que procuram encerrá-lo numa construção identitária, não apenas para entendê-lo, mas dominá-lo. Enquanto construção cultural, portanto, o sertão pode evocar, por exemplo, a contradição que envolve o dualismo entre o litoral e o interior brasileiro. Revela visões antagônicas de um país que, ao buscar a modernidade e a desejada uniformidade social, acaba por hierarquizar lugares e pessoas marcando assim a construção da identidade nacional. (LIMA, 1999).

Através de diferentes linguagens, sertão pode assumir a representação do espaço vazio e "inculto", lugar do atraso e da "barbárie", do isolamento e empecilho

para o progresso e a civilização. Neste jogo identitário, Vasconcelos (2012, p.45), acrescenta que:

Aceitar a multiplicidade e a diversidade das vozes e presenças no Brasil nunca foi fácil para as elites do país. Os sentimentos ambivalentes de fascínio e repulsa, preconceito e aceitação, envolvimento e distanciamento e a dificuldade de reconhecimento do 'outro' compõem a história da construção da identidade nacional.

Os simbolismos que organizam e hierarquizam os lugares e seus espaços através de uma rede de significados e sentidos para negá-los enquanto espaço de alteridade, legitimam uma determinada cultura dominante. Mesmo o sertão não existindo concretamente como espaço cartografável, como nos aponta Almeida (1998, p.36), ele existe. Continua a autora, através "[...] do conjunto de efeitos ou interações que ele engendra". Portanto, o sertão faz parte do real enquanto construtor de sentidos.

Como espaço categorizado socialmente a construção cultural do sertão insinua uma identidade a partir dos "de fora" como se refere Almeida (1998), para classificar e rotular o espaço vivido através do "olhar de fora".

As visões de sertão [...] pelos 'de dentro' como pelos 'de fora' evidenciam as diferentes paisagens sobre o sertão: para os 'de dentro', ele constitui o espaço territorial natural socializado, o conhecido, o 'nosso' sertão; para 'os de fora', é um espaço natural ainda não socializado, o 'lá', imaginado e ignoto. (ALMEIDA, 1998, p.44).

Por exemplo, no Brasil Colonial, conforme Almeida (1998, p. 37), o termo sertão designava o distanciamento entre o "eu" e o "outro":

Ele significava o incerto, o atrasado, o desconhecido, longínquo, o selvagem, um lugar povoado por homens rudes e pobres onde as condições naturais e geográficas compactuavam com a violência caudilhesca e reinavam os chefes locais nos vazios do poder central.

O sertão era associado ao espaço do interior na perspectiva européia, ou seja, aquilo que não era litorâneo. Uma visão do território que só nas primeiras décadas do século XX ganha outra conotação: passa a representar uma tradição fundadora de uma autêntica brasilidade, que encontra no "sertanejo" o lócus de resistência às influências das culturas estrangeiras (VASCONCELOS, 2012).

Trata-se do inverso de uma moeda de mesmo valor. O estereótipo negativo como espaço ligado ao passado e ao mundo rural, continua a autora, permanece no

imaginário coletivo e alimenta a dicotomia litoral x sertão nos discursos regionalistas (VASCONCELOS, 2012). Ressalta ainda a autora, que nas artes foi difundida a mensagem que cristaliza a imagem do sertanejo como fruto de uma mistura entre brancos e índios, podendo ser um vaqueiro ou um jagunço, todos mestiços e identificados com a "natureza bruta".

Essa "natureza bruta" sugerida por Vasconcelos (2012) incorpora a rusticidade como um elemento que aqui associaremos sertão ao semiárido, cujo ícone, a "seca", tem sido retroalimentado pelos discursos políticos e imagéticos engendrados pelos grupos dominantes no cenário regional e nacional, os quais se apropriam ora de sertão, ora de semiárido ao caracterizar estes espaços como sinônimos.

Essa associação entre sertão e semiárido, segundo Vasconcelos (2012) já existia desde o século XIX:

A partir do século XIX, o Sertão será associado a uma imagem muito comum nos dias atuais, na qual este faz referência às regiões semiáridas, principalmente situadas no antigo Norte. Até então é importante guardar com clareza que o seu significado não se restringe a nenhum espaço geográfico específico, aparecendo como uma categoria que identifica todo o interior do Brasil. (VASCONCELOS, 2012, p. 72).

Escritores, músicos, pintores, viajantes, cineastas e jornalistas cristalizaram ao longo dos anos a significação de palavras e imagens que associam a vastidão do interior dos Estados do Nordeste, caracterizados pela semiaridez, como um "espaço vazio", como uma fronteira móvel da civilização que se opõe à "barbárie". Neste sentido, negar o sertão é afirmar o compromisso de um novo Brasil com a modernidade e o progresso. Reafirmamos que o sertão, como lugar simbólico e o semiárido, como espaço geográfico, ligam-se no imaginário social por meio da "seca" e do mundo rural que antagoniza com o projeto da modernidade brasileira representada pelo modelo urbano-industrial.

### **2.1.2 Territórios Semiáridos**

Conforme o Ministério da Integração Nacional (MIN), o Semiárido Oficial mudou recentemente em função de alguns critérios adotados como precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 mm, índice de aridez de até 0,5 e risco de seca maior que 60% (BRASIL, 2005). A "Nova Delimitação do Semiárido", de 2005, amplia seu território para 969.589,4 Km<sup>2</sup> e, segundo o IBGE (2011), sua população

contava com aproximadamente 25 milhões de habitantes em 2010. O Semiárido Brasileiro (SAB) apresenta como fator de destaque o clima, pois a região apresenta características específicas, que variam de temperaturas altas a precipitações escassas.

A partir de Haesbaert (2004), falamos desse território a partir da condição de pluralidade de sentidos e de multiplicidade de relações territoriais, onde o semiárido, além de território físico, cartografável é visto, seguindo a abordagem do autor, como produto dinâmico das relações sócio-espaciais, produto e produtor de sentidos dentro de um contexto e de uma circunstância geohistórica que lhe pertence. Sua territorialização, interpretando Saquet (2009), envolve um movimento de apropriação simbólica e sentido de pertencimento nas dimensões temporal e espacial. É, portanto, na confluência destes conceitos de território e territorialização que, concordando com Bonnemaïson (2002), acreditamos que é no movimento de apropriação simbólica que o território passa a ser um produtor/produto de identidade.

Os territórios semiáridos são marcados por processos identitários que envolvem a relação entre o global e o local, o universal e o particular cujos laços são estreitados pela globalização através da revolução informacional e crescente fluxo de mercadorias, capitais, serviços e pessoas. Não se trata mais de ver este território contíguo e estático, enquanto os sujeitos e os grupos humanos estabelecem relações multiescalares com territórios justapostos e descontínuos, conforme compreendemos a partir de Haesbaert (2004). Os laços de afetividade e pertencimento para com o território são marcados pelos valores culturais, sempre dinâmicos e sujeitos à sensibilidade e percepção cultural que os referenciam simbolicamente no espaço. Nas marcas geossimbólicas que compõem a identidade territorial, estão contidas as relações homem/lugar em seus vários níveis, cujos significados evidenciam diferentes concepções de mundo. Tanto podem rotular o território pelo olhar "de fora", que cristaliza estereótipos, ou, expressar o surgimento de novas territorialidades a partir de um olhar contextualizado, "por dentro" da realidade conjuntural.

Haesbaert (1999, p.186), aborda também que "[...] o território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas [...] [onde] se estabelecem tanto relações políticas de controle quanto afetivas, identitárias, de pertencimento". Souza, M. (2012, p.88), também compreende o território como a imbricação da dimensão

política e cultural da sociedade mediatizadas pelo espaço. Para este autor, o território encerra ao mesmo tempo a materialidade necessária para o suporte da existência e a identificação cultural de um grupo, através de suas apropriações simbólicas. Essa ideia de território abarcaria, ainda segundo Haesbaert (2007), sociedades diferentes em seus recortes históricos específicos, pois além das relações sociais, o caráter relacional do território “[...] não significa simplesmente enraizamento, estabilidade, limite e/ou fronteira. Justamente por ser relacional incluem também o movimento, a fluidez, as conexões” (HAESBAERT, 2007, p.56).

Haesbaert (2004), a partir daí conceitua o território como "território plural", ou seja, um conjunto de territórios justapostos em seu interior, rompendo com a noção de uma espacialidade contígua. Desta forma, compreendemos ser mais preciso falar em "Territórios Semiáridos", tantos territórios podem existir quanto a diversidade cultural e as possibilidades de percepção do território permitem.

São conceitos de território que reforçam a percepção de que as relações humanas mediatizadas pelo espaço traduzem um sentido geográfico e histórico complexo e multidimensional que vai se transformando ao longo do tempo. Por não serem estáticas tanto podem fazer com que o professor se aproxime ou se distancie do significado afetivo de pertencimento para com o lugar/território.

### **2.1.2.1 A Convivência: um caminho para novas territorialidades com os Territórios Semiáridos**

A Convivência com o Semiárido é uma nova maneira de pensar a mediação cultural entre homem/espaço/lugar, que compreende a valoração simbólica pelos sujeitos sociais em seu sentido de pertencimento/enraizamento. Carvalho (2012) aponta que a Convivência surge como uma ideia transformadora da interação entre a dimensão material e imaterial do espaço através da indissociabilidade entre o Meio Ambiente e a Sociedade que o habita. A autora coloca ainda que a Convivência pode se constituir num caminho para a ressignificação das relações socioambientais e a reconfiguração das identidades coletivas dos Territórios Semiáridos.

Trata-se, então, de uma forma diferente de ordenar o conhecimento validado socialmente, onde os saberes tradicionais são constitutivos importantes da interação socioambiental e cultural com a Natureza. Para Carvalho (2012), a territorialização

que promove o enraizamento é aquela que ressignifica a territorialidade pela complexidade das relações do Homem com a Natureza Semiárida.

A Convivência é o *dispositivo ideogador*<sup>2</sup>, que aglutina diferentes lutas políticas pela reapropriação e ressignificação da natureza semiárida, sem, contudo, constituir-se, per si, um movimento social. (CARVALHO, 2012).

Na sua dimensão política, essa maneira de se relacionar com o território significa uma institucionalidade articulada com a sociedade em movimento, em busca de formas verdadeiramente participativas no planejamento e gerenciamento das políticas públicas, principalmente aquelas voltadas para a educação para a convivência com o semiárido.

Surgem então projetos socioprodutivos que protagonizam os processos de valorização da identidade territorial contextualizada e que visam à sustentabilidade econômica e ambiental. Dessa forma, a autora indica que:

[...] a produção identitária surge das próprias potencialidades das comunidades rurais, em seus contextos geoambientais particulares, pois, uma vez identificadas essas potencialidades, seu uso passa a gerar uma nova/outra dinâmica produtiva da agricultura familiar de sequeiro. (CARVALHO, 2012, p. 233).

No fundo, trata-se de um processo emancipatório de reidentificação cultural, onde, conforme Leff (2006, p.506) “[...] as populações recuperam o controle sobre seu espaço cultural, ecológico e produtivo”. Esse redimensionamento simbólico – cultural do território se reflete em novos agentes políticos organizados em redes de cooperação e intercâmbio socioprodutivos como as organizações não governamentais, associações, sindicatos e cooperativas.

Carvalho (2012) aponta ainda que essas redes de articulação que difundem o uso ecocentrado da natureza focam políticas públicas contextualizadas e solidárias que dão valor social aos produtos e instigam a autonomia política e econômica dos produtores. Essas organizações e redes têm um papel educativo na formação de uma racionalidade ambiental e na formação dos sujeitos individuais/coletivos na perspectiva emancipatória de suas propostas, na afirmação da identidade cultural e na produção de sentido relacional da convivência com o meio ambiente.

---

<sup>2</sup> Carvalho (2012) define dispositivo ideogador, a partir de Morin (2005, p.411), como sendo aquele capaz de encadear mudanças profundas na sociedade. Portanto, uma idéia nova que tem a força para modificar todo um aspecto do ser fenomenal da sociedade.

Silva, R.M.A.(2008) observa ainda que o resgate e valorização dos saberes tradicionais, observadas e estudadas sem preconceitos, geram “tecnologias contextualizadas” que, priorizam o uso racional dos recursos naturais através de formas produtivas inovadoras. Além disso, o autor acrescenta:

Sob essa perspectiva devem ser repensadas as tecnologias contextualizadas no semiárido, dando suporte à expansão da cultura de plantas xerófilas, da pecuária adaptada e, inclusive, ao aumento das áreas apropriadas a atividade agrícola irrigada. (SILVA, R.M.A., 2008, p.158).

Nesta abordagem voltada para a natureza como um recurso a ser explorado, a agricultura irrigada pode surgir livre da esfera ideologizante que a demoniza como alternativa de desenvolvimento. Combinada com a reforma agrária pode contribuir para a emancipação política e econômica das classes tradicionalmente à margem dos planos governamentais de desenvolvimento. Porém ela não livra a sociedade de sua dicotomia em relação à Natureza nem estabelece um novo significado para o território.

A Convivência não trata apenas no uso racional dos recursos naturais. Apesar da possibilidade de articular no mesmo território uma organização socioprodutiva que conjugue políticas públicas voltadas para diferentes segmentos econômicos e setores de produção, a diferença entre "tecnologia apropriada" e a ação socioambiental ecocentrada, está na possibilidade de intercâmbio entre os sujeitos individuais e coletivos através das redes sociais, da relação dialógica de troca de saberes e do sentido ético e estético da Convivência com os Territórios Semiáridos. Ou seja, uma nova relação com o território se constitui a partir da ressignificação dos sentidos atribuídos ao espaço, que deixa de ser neutro ou mero suporte funcional das atividades econômicas e sociais.

### **2.1.3 Entre tantos sertões, o sertão semiárido**

O sertão semiárido configura o semiárido como território cartografável que tanto estabelece as fronteiras e os limites cartografáveis de um Território quanto se configura como sertão no plano simbólico do imaginário social.

Desta forma, podemos conceber o semiárido como um espaço cultural, cuja dimensão territorial e histórica inscreve na paisagem os valores que carregam os

sentidos de pertencimento e de enraizamento das pessoas que aqui vivem, seja no campo, seja na cidade.

O semiárido é o espaço-território, que associa a função social e uma dimensão simbólica correspondente. Por espaço social, Bonnemaïson (2002) o entende como sendo aquele que contém a organização social e hierárquica, as funções políticas, sociais e econômicas dos grupos sociais. Porém mais que espaço social, percebido pelas geoestruturas, o sertão semiárido, além de produzido socialmente é experienciado cotidianamente e interpenetrado pela cultura. É a interface dos processos materiais e dos fluxos identitários que se espacializam no território, visto nesta pesquisa, conforme Bonnemaïson (2002, p. 105), como "sede terrestre da visão de mundo".

Essa percepção da essência do território a partir das relações culturais em seu dinamismo e pluralidade constitui condição importante desta pesquisa a partir da qual compreendemos a heterogeneidade das relações de identidade territorial do sertão semiárido. Bonnemaïson (2002, p.106), assevera que "[...] a abordagem cultural do território tem uma dimensão histórica e cultural, portanto, móvel e conjuntural. O espaço cultural é uma realidade histórica inscrita na terra". Portanto, a partir da abordagem cultural sugerida pelo autor, a identidade territorial do sertão semiárido, não é estática. Ela se constrói no espaço cultural, historicamente constituído com suas mudanças e permanências, cujos ritmos dependem das trocas culturais pelas quais se elaboram as territorialidades.

Essas trocas culturais, intensificadas pelas modificações tempo-espaço geradas pela mobilidade e pela revolução eletrônica e informacional referidas por Almeida (2009), alteram as percepções simbólicas do espaço e, por conseguinte, do território, pois, de acordo com Bonnemaïson (2002, p.101), "[...] a idéia de cultura traduzida em termos de espaço não pode ser separada da idéia de território". Hall (1997) indica que a interdependência global a partir dos fluxos culturais e de consumo cria a possibilidade de uma "identidade partilhada", flutuante, abrindo a possibilidade da produção de novas identificações "globais" e "locais", num efeito pluralizador. Essa pluralização multiescalar das identidades tem efeito sobre a construção cultural do território, na acepção de Haesbaert (2007, p.55):

Com a globalização, não só muitas identidades envolveram-se num movimento mais aberto em termos de novas hibridações, como o próprio espaço e o território passaram a ser construídos de forma múltipla e complexa.

Assim, a mediação cultural que perpassa a construção do sertão semiárido, eleita na pesquisa, envolve uma concepção de mundo que é cada vez mais complexa e interconectada.

### **2.1.3.1 "O sertão que dá certo"**

O Submédio São Francisco despontou na década de 1980, como Arranjo Produtivo Local (APL), voltado para a fruticultura irrigada, impulsionado pelos grandes perímetros públicos irrigados. A cultura do tomate cresceu e impulsionou grandes concentradoras de polpa que, entretanto, foram embora tão rápido quanto a produtividade da tomaticultura caiu em decorrência de problemas fitossanitários. A fruticultura irrigada surge, na década de 1990, como nova alternativa de exploração econômica empregando os mesmos meios de produção, capitais e recursos, consolidando-se na década de 2000, como Arranjo Produtivo Local, momento em que também se delinea o novo Pólo de Vitivinicultura.

Conforme Carvalho (2012), nas décadas de 1970 e 1980, o Estado adotou políticas públicas de territorialização do capital no campo que, no Submédio São Francisco prioriza o agronegócio através da implantação dos grandes perímetros públicos irrigados. Esta nova perspectiva conforme a autora, passa a evocar as vantagens competitivas dos recursos naturais do território semiárido para inverter a sua imagem depreciativa, agora transmutada em "sertão que dá certo".

A perspectiva desenvolvimentista passou a dar publicidade a esse 'Polo' [de fruticultura irrigada], cujas falas se dirigem para a evocação de sua prosperidade econômica advinda da fruticultura, tais como, o 'Oásis do sertão', 'Califórnia brasileira' [...]. (CARVALHO, 2012, p.156).

Outro autor, Bloch (1996), ao tecer uma contundente crítica ao modelo de desenvolvimento vigente no Vale do São Francisco, no livro "As frutas amargas do Velho Chico", também detecta a mudança que pela qual a imagem de sertão passa a ser abordada:

[...] 'Nova Califórnia', 'Vale da fartura', 'Sertão que virou pomar': é assim que a grande imprensa costuma qualificar a região do Submédio São Francisco, na zona semiárida nordestina [...] em forma de cornucópia, como a mídia gosta de veicular. (BLOCH, 1996, p.12).

Esse outro enquadramento que busca instituir o sertão semiárido através do discurso que se apóia no imaginário socioeconômico da prosperidade, requalifica o semiárido como um "um lugar que dá certo", produzindo uma nova consciência do espaço a partir de sua dimensão subjetiva. Nesta perspectiva, o Professor nº16 relata como ele apropriou simbolicamente essas transformações socioeconômicas:

Como eu não conhecia a região, quando eu cheguei [década de 1990] a visão que eu tinha era daquilo que era divulgado: seca, fome, mandacaru, a cisterna, o carro pipa essa era a visão do sertão do semiárido, mas a partir do momento que cheguei aqui e comecei a trabalhar a minha visão foi mudando eu vi que aqui era uma região bastante produtiva onde se produzia manga, uva, goiaba, maracujá e etc. Eram pequenos, médios e até grandes empresários, produtores. Vi a importância da irrigação do rio São Francisco percebi que com isso é possível mudar. Antes era só aqui em Petrolina e um pouco em Juazeiro, hoje a irrigação se estende até a Foz do São Francisco. Há 20, 25 anos atrás mesmo na beira do rio não se via a produção, que temos hoje em virtude da tecnologia e incentivos governamentais. Hoje vejo o semiárido e o São Francisco como fonte de progresso, de desenvolvimento inclusive a ser levado para outras regiões. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº16, 30/12/2015).

Concordamos com Bloch (1996) e Carvalho (2012) ao afirmarem que o semiárido ressurgiu com novos significados simbólicos que o penetram e lhe impõem culturalmente uma nova identidade territorial, marcada pela "prosperidade". Porém, essa nova identidade está posta como o "sertão que dá certo", alicerçada na mesma cosmovisão que vinculou o sertão semiárido a partir do discurso unidimensional da homogeneização cultural. Assim, todas as construções de identidade territorial que vinculam ao sertão semiárido através da dicotomia entre "superior/inferior"<sup>3</sup> invisibilizam as experiências que agregam novos valores a partir das inúmeras camadas de interação entre homem/lugar.

Num território em que a construção cultural estabelece valores que classificam o espaço e o hierarquizam segundo sua atividade econômica, a identidade territorial

---

<sup>3</sup> Silva, J.S., (2010) aponta que a visão de mundo que afirma sua superioridade pela descontextualização e pela dicotomia superior/inferior, civilizado/primitivo atua no campo das identidades através da homogeneização cultural.

do professor de uma importante instituição de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, como é o caso do IF- Sertão enfeixa sentidos que dão conotação à sua territorialidade. Qual o papel atribuído ao sertão semiárido pelos professores numa dimensão que pode ser preponderantemente econômica e social, mas também pode transigir pela mediação cultural, para o enraizamento e novas territorialidades? É o que busca este estudo e que iremos retornar mais à frente.

## 2.2 TERRITORIALIDADES: CONVIVALIDADE, MULTITERRITORIALIDADE E GEOSSÍMBOLOS

A percepção cultural das relações territoriais e a sensibilidade para compreender os valores simbólico – culturais que referenciam o espaço, envolvem a afetividade e laços de pertencimento que ligam os homens aos lugares. Elas dependem tanto de uma atitude mental aberta para vivenciar o espaço, quanto de uma alteridade consentida, como se refere Bonnemaïson (2002), para definir a convivialidade: a capacidade do ser humano em compreender o espaço cultural para além do espaço funcional, que depende da visão de mundo e de compreensão do outro. É nesta dimensão simbólico – cultural que espaço e território se tocam, através da territorialidade, como aborda Bonnemaïson (2002): "[...] a territorialidade pode ser compreendida pela relação social e cultural que um grupo (ou indivíduo) mantém com a trama de lugares e itinerários que constituem seu território".

No entrelaçamento das múltiplas experiências territoriais, os sujeitos constroem uma identidade plural no espaço móvel e conjuntural. Haesbaert (2007) denomina de multiterritorialidade as relações de pertencimento concomitantes a territórios múltiplos, porém cada vez mais próximos pela crescente mobilidade espacial. Trata-se de uma heterogeneidade de manifestações, como denomina o autor, que tanto pode abrir-se para uma relação aberta de pertencimento convívio para com o lugar, quanto fechar-se numa identidade fechada, numa visão segregada do território.

Essa visão do território, conforme Bonnemaïson (2002) expressa a relação entre espaço social e cultural. O primeiro contendo a organização social, hierárquica, política e econômica dos grupos culturais e o segundo associando a função cultural e simbólica do espaço. O espaço cultural é também espaço geossimbólico, pois referencia no espaço o conjunto de signos e valores que carregam significados e afetividade.

No esforço de compreender a territorialidade dos professores do IF-Sertão, que escolhemos o tripé da convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos, para, através de suas percepções simbólicas e formas de se relacionar com o sertão semiárido, apreender suas visões de mundo, posições epistêmicas e maneiras de compreender a institucionalidade.

### **2.2.1 Convivialidade**

Para Bonnemaïson (2002, p.106), “[...] a territorialidade nasce da sensibilidade cultural para a percepção das relações com o território, sendo o território o espaço vivido, que envolve uma visão de mundo”. A partir desta compreensão, a territorialidade está inter-relacionada com a atitude mental, com a sensibilidade cultural e, por isso, com a afetividade dos indivíduos ou grupos humanos com seu território. O autor acrescenta que:

A territorialidade é a expressão de um comportamento vivido, ela engloba, ao mesmo tempo, a relação com o território e, a partir dela, a relação com o espaço 'estrangeiro'. Ela inclui aquilo que fixa os homens aos lugares que são seus e aquilo que o impele para fora do território, lá onde começa o 'espaço'. (BONNEMAISON, 2002, p. 107).

O espaço aqui entendido é o que está além das relações de pertencimento, de enraizamento e, de memória afetiva para com o lugar. Acrescenta o autor que: “[...] o espaço começa fora do território quando o indivíduo está só, confrontado, e não mais associado a lugares, numa relação onde está excluída toda intimidade”. (BONNEMAISON, 2002, p. 126). Ou seja, numa busca constante por significados, transitamos entre o fixo e o móvel, entre a segurança do conhecido e o desconhecido, entre o "nosso" território e o do "outro", num jogo de equilíbrio que põe à prova nossa alteridade. Assim, a relação afetiva com o território requer um olhar sensível, sempre aberto ao que Bonnemaïson (2002, p.129) chama de "convivialidade": a capacidade de viver o território com os outros. Acrescenta o autor, ainda, que “[...] o território não responde apenas a necessidades de identidade e segurança; é também o lugar de uma alteridade consentida”.

A partir deste percurso teórico, podemos compreender, no âmbito desta pesquisa, a convivialidade como sendo a abertura para sentir o que está mais profundo na relação com o território, para além da funcionalidade do espaço que muitas vezes marca o cotidiano. Na colocação de Bonnemaïson (2002, p.110): "[...] o espaço cotidiano está ligado ao comportamento social, mas a representação cultural o transcende, pois nasce da sensibilidade e da busca de significações".

Essa convivialidade se revela no cotidiano, e também para além dele, ou seja, na forma como nos permitimos vivenciar o território. Compreendemos através de Carvalho (2012, p.266), que a sensibilidade para perceber as relações territoriais em seu nível mais profundo, dos valores simbólico-culturais, está ligada às relações interpessoais e interinstitucionais como condição ética de aproximação e de conhecimento do outro. Essa sociabilidade se dá no território, onde o espaço se liga à cultura e à natureza para tecer a sensibilidade e atitude mental para, conforme Bonnemaïson (2002), "[...] reencontrar a riqueza e a profundidade das relações que une o homem aos lugares".

### **2.2.2 Multiterritorialidade**

Nessa "teia" das territorialidades, as relações afetivas e de pertencimento se refazem constantemente e formam novas identidades territoriais, ou seja, novas territorialidades se abrem no diálogo cada vez mais intenso e tenso, como aponta Hall (1997, p. 76): "[...] entre o global e o local, o particular e universal". O autor trata como identidades pluriculturais, ou seja, o caráter híbrido das identidades como resultado dos processos de globalização que tensionam as relações entre o local e o global numa sociedade marcada pela intensa mobilidade espacial.

Haesbaert (2007) acrescenta que, com a globalização, as identidades são plurais e abertas aos movimentos de hibridização, sendo que o próprio território tornou-se cada vez mais uma construção múltipla e complexa. Neste território, visto como espaço em movimento, a identidade territorial é elaborada a partir de um contexto político – econômico e simbólico – cultural, como enfatiza o autor.

A mobilidade crescente e a complexidade das relações espaço-tempo na atualidade levam à constituição de territorialidades (ou melhor, processos de territorialização), também mais móveis e de caráter múltiplo – tanto no

que se refere à sua constituição político-econômica, quanto simbólico-cultural. Assim também ocorre uma mutação nas formas de relação entre território e identidade, tanto no sentido território-identidade, porque a territorialização se tornou múltipla e complexa, afetando nossas construções identitárias, quanto no sentido identidade-território, pois os processos de identificação nunca foram tão mutáveis nem estiveram afetados por tamanha multiplicidade e/ou hibridismo cultural, repercutindo assim na intensificação do fenômeno que denominamos de multiterritorialidade. (HAESBAERT, 2007, p.46).

Desta forma, torna-se pertinente abordar a territorialidade dos professores do IF- Sertão através do conceito de multiterritorialidade, baseado na heterogeneidade de suas experiências espaciais territorializadas construídas na mobilidade. Neste encontro dialético entre o espaço e o território, como assevera Haesbaert (2007), suas construções identitárias se afirmam de forma estática e reclusa a um território único e fechado, mas se entrelaçam com o espaço mundializado para estabelecer laços de significado e afetividade com o lugar em que habitam.

Para estes professores, o sertão semiárido como espaço de referência identitária se afirma à medida que os vínculos com seus territórios de origem, já que a maioria deles provém de outras regiões, se entrecruzam nas suas relações sociais e interações territoriais. Cada professor tem suas territorialidades ancoradas no espaço, cuja valoração simbólica, conforme Haesbaert (2007), abordando Bourdieu (1989) são estruturadas e estruturantes: "[...] hoje, num mundo em que o simbolismo da cultura é presença fundamental em todas as esferas da vida, o território não poderia fugir à regra e se vê cada vez mais nas tramas de um poder simbólico". Ou seja, a pluralidade das percepções sensoriais destes professores sobre o território está ligada aos seus processos de territorialização. Neste sentido, são processos estruturados pela cotidianidade do espaço vivido, ao mesmo tempo em que são estruturantes enquanto produto simbólico – cultural dos processos culturais de identificação territorial. Continua Haesbaert (2007, p. 49):

[...] o território pode veicular a articulação de poderes simbólicos de múltiplas faces, que ora reforçam a segregação e o fechamento – naquilo que denominamos de reclusão territorial e, ora potencializam uma dinâmica de convívio ou de ativação de múltiplas identidades.

Essa heterogeneidade de manifestações, como se refere o autor, ora pendendo para a afirmação identitária do local, ora reforçando o hibridismo de identidades e territórios, apenas ressalta a multiplicidade dos processos de identificação territorial, assim como ressalta a importância do vínculo entre

identidade e território num contexto complexo e multiescalar, como se refere Bonnamaison (2002): formas de territorialidade que emanam da relação que cultura vivida trama com o território e a trajetória de vida das pessoas.

### 2.2.3 Geossímbolos

A territorialidade está marcada por âncoras que referenciam nossa relação com a terra: os geossímbolos. Estes carregam o espaço com significados afetivos e valores culturais, humanizam-no pela mediação cultural como se refere Bonnamaison (2002). É isso que procuramos perceber através das referências geossimbólicas dos professores e da compreensão do sentido que eles dão ao semiárido a partir da forma como eles se relacionam com esse território. O autor afirma que são as concepções de mundo e sua percepção cultural sobre a "terra" que estabelecem as representações espaciais com as quais os homens referenciam sua identidade territorial. E, acrescenta: "[...] ela [a cultura] desenha no solo uma semiografia feita de um entrelaçado de signos, figuras e sistemas espaciais que são a representação, [...] 'geossimbólica' da concepção que os homens fazem do mundo e de seu destino". (BONNEMAISON, 2009, p.105).

No diálogo entrelaçado pelos vários itinerários vividos e das diferentes histórias de vida, onde se inscrevem os geossímbolos que, em sua função rizomática no território, alicerçam a territorialidade. São significados constituídos por valores culturais ao mesmo tempo determinados e abertos para os sujeitos. Castoriadis (2000) aponta que:

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e conseqüências, que não eram nem visadas, nem previstas. Nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e *médium* transparente, nem opacidade impenetrável e adversidade irreduzível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente o que era suposto determinar) estando ao mesmo tempo cheio de interstícios e de graus de liberdade. (CASTORIADIS, 2000, p.152, grifo do autor).

Os significados que as percepções simbólicas projetam no território são produzidos sempre num contexto histórico e relacional trespassado pelos valores

culturais, que precisam ser compreendidos a partir da visão de mundo dos sujeitos. Bonnemaïson (2002, p.106, 109) aborda que "[...] o território é vivido culturalmente, construído como sistema [ordenado e hierarquizado] e como símbolo [sensível aos valores políticos e religiosos]". Através desta compreensão do sertão semiárido como território simbólico – cultural, definimos com Saquet (2009, p.73), o conceito de geossímbolo que norteia esta pesquisa: “[...] os geossímbolos são constituídos por valores culturais, ou seja, são percepções sobre o espaço permeáveis aos processos históricos que hierarquizam o território”. Nesta perspectiva, os geossímbolos são percepções simbólicas dinâmicas, pois são estabelecidas culturalmente e cujo significado se modifica conforme valores que alteram a visão de mundo do sujeito e seu sentido de enraizamento no território.

Para Bonnemaïson (2002) essa escritura geossimbólica se dá num conjunto espacial tenso ou harmonioso que configura um determinado papel às relações territoriais. Segundo o autor, podemos compreender como essas relações se realizam em três níveis: no espaço objetivo, das estruturas geográficas, no espaço subjetivo, vivido e no espaço cultural onde se inscreve a escrita geossimbólica.

É no espaço cultural, continua o autor, no nível do inconsciente subjetivo que os significados assumem a dimensão simbólica no campo identitário. Enquanto no nível das estruturas geográficas a sociedade organiza o espaço funcional, a dimensão do espaço vivido é subjetiva e relacionada ao cotidiano. Mas é no nível mais profundo, do espaço cultural, que engloba as significações que dão sentido e valor ao “real”, já que, conforme Bonnemaïson (2002, p. 110) “[...] a cultura engloba o vivido ao mesmo tempo em que o transcende”. No sertão semiárido, compartilhando da abordagem de Carvalho (2012), os ícones simbólicos encarnam as leituras da natureza semiárida, em diferentes níveis de percepção, cujos significados compõem a identidade territorial tecida culturalmente pelos sujeitos.

Assim, os deslocamentos de sentidos envolvidos nos processos de territorialidade dos sujeitos e, que, neste estudo, nos interessa a perspectiva geossimbólica dos professores do IF- Sertão constitui importantes formas de compreender suas territorialidades face à complexidade das trocas culturais e da multi-escalaridade das construções identitárias no mundo globalizado, nas quais os sujeitos estão envolvidos.

## 2.3 SERTÃO COMO INSTITUCIONALIDADE

A história do IF- Sertão se entrelaça com as transformações pelas quais passou a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela (EAFDABV) e a Unidade Descentralizada de Educação, da Escola Técnica Federal de Pernambuco (UNED/ETFPE).

A Escola Agrotécnica<sup>4</sup> (EAFDABV) foi fundada no final da década de 1980, através do Decr. nº 96.598, de 25/08/1988 conforme a Linha do Tempo Institucional (Apêndice 2) e adotava o sistema “escola – fazenda”, cujo lema era “aprender para fazer, fazer para aprender”. Isso significa que nas Unidades de Ensino e Produção (UEP), se relacionavam diversas atividades agrícolas e agroindustriais determinadas pelo currículo de formato nacional único, através da indissociabilidade entre teoria e prática. Sua sede foi fundada em 1991, ano de seu primeiro concurso público.

Em consequência da aprovação de projeto pelo Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Escola Agrotécnica iniciou, no ano de 1998, a execução pioneira deste convênio, através do qual recebeu recursos para investimento em infraestrutura física, equipamentos e capacitação de agentes colaboradores.

A Escola Agrotécnica foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET-PETROLINA), em 26 de novembro de 1999, de acordo com Decreto Presidencial (DOU Nº 227-A, de 26 de Novembro de 1999). Em 2001, o Decr. nº 4.019, de 19/11/2001, desligou a Unidade Educacional Descentralizada (UED), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE) e a integrou ao CEFET Petrolina, constituindo-se então a Unidade Agrícola (antiga Escola Agrotécnica) e Industrial (antiga UED CEFET-PE).

A Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Pernambuco (UNED/ ETFPE) teve sua sede entregue pela Prefeitura em 1988 e sua inauguração em 11/09/1989. Antes disso, funcionou desde o final da década de 1980, na Escola Estadual Otacílio Nunes de Souza, no bairro Areia Branca, em Petrolina (PESQUISA DE CAMPO, DUTRA, 2015). Passou ser denominada "UED

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa adotaremos o nome de Escola Agrotécnica, como é designada pelo senso comum.

CEFET-PE", com a transformação da Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE).

No ano de sua incorporação ao CEFET Petrolina, a UED/CEFET-PE atuava na educação básica, técnica e tecnológica, inclusive com o curso superior de Tecnologia em Alimentos, desde 1998. Na ocasião de sua incorporação, dada a importância do acontecimento, estiveram em solenidade pública na "Unidade Agrícola" do CEFET Petrolina, o Sr. Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, Sr. Vice-Presidente, Marco Maciel e o Sr. Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (PESQUISA DE CAMPO, DUTRA, 2015).

A proposta para criação do IF- Sertão, documento de março de 2008, atendendo a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, apresenta como um dos objetivos de sua criação “[...] integrar um novo modelo de rede, um arranjo educacional que articula uma experiência institucional inovadora [...]”. (CEFET PETROLINA, 2008, p.16). Ou seja, evidencia a perspectiva de uma nova institucionalidade, constituindo-se com um dos elos de uma rede cuja intenção é diminuir as desigualdades sociais no âmbito do território, reconhecendo “[...] o enlace que há entre educação e ordenação territorial e desenvolvimento econômico e social”. (CEFET PETROLINA, 2008, p.17).

Saquet (2009) ao interpretar Massimo Quaini, entende que a processualidade histórica do tempo diacrônico e sincrônico relaciona-se com o território de forma multiescalar, gerando uma unidade com o espaço socialmente produzido. Assim sendo, compreendendo que a percepção geossimbólica deve ser interpretada a partir do contexto das mudanças e transformações geohistóricas, a consolidação da fruticultura irrigada para exportação e o posterior aparecimento da vitivinicultura, mudaram o perfil sócio-econômico da área abrangida pelo IF- Sertão e encetaram mudanças institucionais que correspondem às novas demandas dos grupos de poder desta sociedade. Desta forma, entender as mudanças pelas quais passou ao longo dos anos a Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos ajudou a compreender qual a profundidade da proposta de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) em relação ao território e como ela pode influenciar na territorialidade dos professores.

A trajetória da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no Brasil remonta ao início do século XX quando surge com o intuito assistencialista até a

criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), em 2008, como novo marco do papel social da EPCT no Brasil. (PACHECO, 2011).

Durante muitos anos, atendendo às políticas de governo, a EPCT quase sempre esteve mais voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho em expansão, ou seja, como função precípua a formação de técnicos especializados. Em 1998, por exemplo, o Governo Federal transferiu para os entes federados e para a iniciativa privada, a manutenção e gestão de novas escolas da rede federal. Esse é colocado como o momento mais grave do esvaziamento do papel social da EPCT. (BRASIL, 2015).

Assim, a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) colocou a EPCT como um referencial para a interiorização das políticas públicas de desenvolvimento ligadas a uma ampla inserção institucional territorial e sensível às demandas de inclusão social. Uma guinada histórica que coloca os IFECT como ponta de lança de da política de inclusão social através da Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme a publicação da Fundação Joaquim Nabuco, intitulada “Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, a Educação Profissional começa no Brasil em 1909, através da criação de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, subordinada ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2015). Com caráter moral-assistencialista, destinava-se aos “desfavorecidos da fortuna”, conforme expressa o Decreto 7.566 (BRASIL, 2008, p.13).

Em 1927, torna-se obrigatório o oferecimento do ensino profissional que dez anos depois, será tema na Constituição de 1937, no Estado Novo (1937-1945), que o denominará “ensino técnico, profissional e industrial” (BRASIL, 2015). No mesmo ano, 1937, a Lei Nº 378 transforma a antiga Escola dos Aprendizes Artífices em “Liceus Industriais”.

O Brasil vivia o período inicial do pós- Revolução de 1930, quando a política de desenvolvimento industrial foi assumida como política de Estado, ao mesmo tempo em que fortalecia a União Federal e estabelecia um vínculo com a burguesia industrial e comercial ascendente.

Já na Constituição outorgada de 1934 a União Federal assume a incumbência de elaborar as Diretrizes da Educação Nacional, mas não acolhe outras reivindicações do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, dentre elas, conforme Aranha

(2006, p.304), “[...] a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite”. A autora enfatiza ainda que no arcabouço legal de toda a "Era Vargas", prevalece o sistema dual de ensino, que cristalizou a discriminação social ao propor o ensino secundário acadêmico e propedêutico para as camadas médias e altas e, o ensino profissionalizante voltado para as classes populares que optavam por uma formação mais "rápida". É o momento da consolidação do modelo nacional-desenvolvimentista baseado na industrialização que exigia melhor nível de escolarização para os segmentos urbanos (ARANHA, 2006, p. 305).

O autoritarismo exercido pelo poder federal centralizado denunciava a década de 1930, em que o liberalismo político baseado na representação “democrática” estava em franco declínio, como se pôde constatar pela ascensão do fascismo europeu.

Neste período, o Estado Novo, mesmo sendo autoritário e corporativista como produto das forças de coalizão que o produziu (desde os ideais tenentistas até mesmo as idéias liberais da classe média), representou, segundo Santos R. (2002, p. 24), um avanço em termos de políticas sociais e econômicas:

O Estado Novo é, ao mesmo tempo, de grande avanço nas políticas sociais e econômicas, sobretudo através da implantação de uma ampla legislação trabalhista – para trabalhadores urbanos – e de apoio à industrialização, mediante projetos oficiais na área siderúrgica e petrolífera. (SANTOS R., 2002, p.24).

É nessa conjuntura política e social que a Educação Profissionalizante começa a consolidar-se no Brasil: na esteira de novos valores que passaram a pautar a nova sociedade urbano-industrial, premida por um Estado autoritário e desenvolvimentista. Em 1941, de acordo com Aranha (2006, p. 307), já no final do Governo Vargas, a "Reforma Gustavo Capanema" reafirmou o interesse estratégico na educação através de diversos decretos-lei assinados entre 1942 a 1946, as chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”. Dentre eles está a “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, de 1946, já no Governo Dutra. Esta reforma estabelece finalmente que o ensino profissional passe a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão (BRASIL, 2015).

Entre 1956 e 1961, no Governo Kubitschek, houve um aprofundamento das relações entre o Estado e a economia e, portanto, em 1959, as Escolas Profissionalizantes são transformadas em autarquias (BRASIL, 2015, p. 01).

Da mesma maneira, em 1971, através da política desenvolvimentista o Regime Civil-Militar, necessitado da formação de técnicos num curto espaço de tempo para sustentar o “milagre brasileiro” torna compulsório, através da Reforma do Ensino (Lei n.º 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a educação profissionalizante no ensino médio (BRASIL, 2015). Trata-se do período forte da "educação tecnicista" que deixará marcas profundas no tempo, com o aprofundamento do caráter social seletivo da educação como privilégio de classe.

Em 1978, antecipando as profundas alterações que a aplicação tecnológica iria acarretar no cenário econômico mundial na futura década de 1990, são criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Este processo, porém, será retomado apenas em 1999, depois de regulamentado, por decreto o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Note-se que ainda em 1994, através da Lei n.º 8.948, de 08/12/1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 2008b, p.46). Na mesma direção, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), dedica um capítulo especial para Educação Profissional, que, regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97, é chamada de “Reforma da Educação Profissional” (BRASIL, 2008b, p.49).

Mas, em 1998, em plena onda neoliberal é retirado do Poder Público Federal a prerrogativa de gestão e manutenção de novos estabelecimentos de ensino profissionalizante. Com isso, a expansão da oferta da Educação Profissional foi condicionada à parceria com as outras esferas do Poder, com o setor privado ou organizações não governamentais. Ou seja, o histórico papel do Governo Federal, como responsável direto na formação de técnicos para o setor privado, ainda que questionável enquanto política pública foi abandonado no mesmo instante em que a orientação do grupo político dominante passou a pautar o Governo pelo pressuposto liberal do “Estado Mínimo”.

A mudança do grupo de poder dominante em 2000 constitui nova diretriz quanto aos fins da política pública de oferta da educação profissionalizante. Em 2004, o Decreto 5.154/04, de 23/07/2004, devolve ao Poder Público Federal a prerrogativa de gestão e manutenção de novos estabelecimentos de ensino profissionalizante, pois ao invés de condicionar, torna preferencial a expansão da

oferta da Educação Profissional em parceria com Estados, Municípios, com o setor privado ou organizações não governamentais (BRASIL, 2008b, p.167).

Imediatamente, o Governo Federal lança a primeira fase do PROEP, cuja segunda fase foi lançada dois anos depois, numa grande expansão da rede. Finalmente, em 2008, é articulada a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFECT). (BRASIL, 2015).

Pacheco (2011, p.10) analisa que a proposta pelas diretrizes e concepções que delimitam a implantação dos institutos federais assume um papel social ativo, como parte integrante de um projeto mais amplo e participativo:

O que se propõe então, não é uma ação educadora qualquer, mas, uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. (PACHECO, 2011, p.10).

Desta forma, a criação do IF- Sertão carrega uma intencionalidade que privilegia a inclusão social através da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) que visa não apenas a inserção nos arranjos "produtivos, culturais e sociais", mas também à democratização do conhecimento e do desenvolvimento sustentável. (CEFET- PETROLINA, 2008). Neste sentido, os documentos instituintes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) o direciona para atuar como espaço de referência na estruturação das políticas públicas com vista ao desenvolvimento local e regional, ou seja, uma atribuição formalizada pró-ativa em relação aos Arranjos Produtivos Locais (APL). (BRASIL, 2008a, p. 37).

O IFECT traz em seu "DNA" elementos significativos para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência, tecnologia em favor das sociedades (BRASIL, 2008a, p.22).

Além do incubador de políticas públicas sociais, o conceito que perpassa as diretrizes que concebem a criação destas instituições propõe serem agentes para o desenvolvimento local a partir de um movimento endógeno de inclusão econômica e social, ou seja, seu papel não deve ficar circunscrito a ser um mero executor dos planos de governo centralizados.

[...] é necessário ressaltar [...] outra dimensão associada à Rede Federal de EPCT e que diz respeito à competência das instituições tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir 'por dentro delas próprias' alternativas pautadas neste compromisso definidas pelo movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de políticas de governo. (BRASIL, 2008a, p.22).

Na visão do Professor nº06, o papel do IF- Sertão como propulsor dos Arranjos Produtivos Locais, passa pela interiorização da EPCT de forma bastante circunscrita aos aspectos econômicos e tecnológicos da ideia de desenvolvimento.

Nós temos um grande potencial, que é o *'semiárido', na parte do 'sertão'* [sic], que precisa ser desenvolvido. É um potencial que tem chances de crescer e a EPCT vem contribuir com a identificação dos APL [Arranjos Produtivos Locais] em torno dos diversos campi e fazê-los alavancar a economia da região. Os alunos que nos procuram vislumbram isso, esse crescimento profissional, mas, também o de sua cidade, sem ter que sair da região. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº06, 29/12/2015).

Nesta fala do Professor nº06, o território aparece hierarquizado e recortado pelas atividades econômicas onde se projeta uma missão institucional que prioriza os agentes econômicos dominantes. Essa concepção que brota da institucionalidade ativa é recorrente na abordagem de muitos professores.

Para Castoriadis (2000), a institucionalidade ativa e suas redes simbólicas configuram uma funcionalidade interna diferente daquilo que é revelado no plano das intencionalidades formais. Por exemplo, durante a condução da pesquisa, ocorreu um evento acadêmico chamado de Jornada de Iniciação Científica e Extensão (JINCE). Este evento foi realizado em novembro e, é destinado às apresentações orais e de banners de trabalhos de extensão e pesquisa em todas as áreas envolvidas pela EPCT nos campi do IF- Sertão. Observando os trabalhos apresentados, compreendemos que na produção científica da instituição, prepondera uma preocupação com a complementação tecnológica das principais atividades produtivas da região e dos segmentos econômicos correlacionados, como a fruticultura irrigada, a Enologia, a construção civil, etc.

Dessa maneira, a produção tecnológica adaptada para o desenvolvimento local obedece a um critério geopolítico cujo modelo de produção é concebido de fora para dentro, onde os interesses dominantes são definidos a partir do lócus de irradiação de poder e capital, ou seja, geralmente do litoral para o sertão semiárido. A fruticultura irrigada e a Enologia, que privilegiam a média e grande propriedade irrigada, são bons exemplos de como a construção política das chamadas vocações

regionais, monopolizam as políticas públicas de desenvolvimento incorporadas pelos Arranjos Produtivos Locais (APL).

Nessa relação territorial verticalizada global – local dos APL, a ciência aplicada está associada à lógica de produção e reprodução do capital, conforme Santos, B. (2006), para instituir, através da racionalidade ocidental, uma ideia de desenvolvimento como um fim em si mesmo e, onde o progresso civilizatório dele decorrente permanece como promessa de bem-estar não cumprida.

Perrot (1994) aborda que a partir desta lógica, o papel da educação é preparar o educando para o desenvolvimento universalista, deslocado do contexto e dos interesses das populações locais. As relações com o sertão semiárido que se estabelecem a partir desta visão de desenvolvimento hierarquizadora do território, vinculam o papel da instituição aos interesses políticos e econômicos que determinam os APL.

Porém, é possível vislumbrar que já ocorre uma mudança de perspectiva desse mesmo Professor nº06, quando aborda o desafio de conciliar as diferentes realidades sociais e econômicas do sertão semiárido:

É um desafio. O mercado externo exige que a gente se adapte às novas tecnologias, mas, temos que ponderar. Tanto a 'nova agricultura' quanto a agricultura de sequeiro, a *convivência com a caatinga*, a vivência no 'semiárido'... [sic] para que esses alunos tenham uma visão mais ampla, em quais mercados de trabalho e *quais ações eles podem adotar enquanto viventes no semiárido*. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº06, 29/12/2015).

Quando se refere à "nova agricultura", praticada na área irrigada e à "agricultura de sequeiro", o Professor nº06 demonstra perceber que a função social da instituição não pode continuar sendo limitada apenas a ser um agente do desenvolvimento através da EPCT, preparando o aluno para o mercado de trabalho cujos meios de produção ele, muitas vezes, não encontrará em seu local de origem, forçando-o a migrar para a cidade.

Perguntado sobre como o aluno egresso da instituição se relaciona com a realidade do sertão semiárido em seu local de origem, o Professor nº06 revela o distanciamento entre a institucionalidade formal e ativa:

[hesitação]... [riso nervoso]... Em relação ao aluno egresso nós temos realmente um gargalo. Nem todos, retornam à sua cidade de origem. A gente pode elencar vários fatores; um deles é que ele vem de comunidades carentes, vem para o curso e adquire uma visão mais ampla e *depois não*

*consegue mais se ver em sua comunidade de origem. [...] [os alunos egressos] normalmente ficam aqui mesmo, nas cidades maiores ou buscam outros centros onde possam ter um crescimento profissional. Muitos, realmente, não têm interesse em retornar, constituem família por aqui mesmo, mesmo sendo filhos de agricultores. Outros vêm, fazem sua qualificação e retornam sendo a cidade pequena ou não e contribuem efetivamente para com sua comunidade. Esse seria nosso interesse, mas nem sempre isso ocorre até pela falta de condições de crescimento. Estamos tentando rastrear, mas o contato com os egressos é difícil. (ENTREVISTA, PROFESSOR N°06, 29/12/2015).*

Essa fala revela a contradição existente entre a institucionalidade ativa, que demonstra uma formação escolar descontextualizada e voltada para um modelo de desenvolvimento hierarquizador e fragmentador do território e a formal, que estabelece na matriz direcional do IFECT, uma relação territorial que parametriza o próprio APL:

Os IFECT constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da EPCT como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. [...] A comunicação entre o IFECT e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a serem construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista dos projetos locais. Por outro lado, a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela [ a proposta] se altera a partir do processo interativo instaurado. (BRASIL, 2008a, p.24-25).

O começo de uma percepção mais ampla do sertão semiárido fica perceptível na fala seguinte, no qual o Professor n°06 discorre sobre sua relação com o sertão semiárido, enquanto docente no IF- Sertão:

O ensino verticalizado na instituição, desde os 'FIC' [Formação Continuada], passando pelo 'EMI' [Ensino Médio Integrado], os cursos superiores, Pós-graduação... Enfim, nós temos um grande desafio que é trazer o avanço tecnológico compatível com a realidade do semiárido. *Enquanto docente procuro trabalhar tanto a 'nova agricultura', mas, também, contextualizando com o semiárido. Apesar da agricultura irrigada, nós temos o semiárido...Grandes áreas de sequeiro.* Nós temos de ensinar ao aluno tanto o manejo da caatinga quanto a tecnologia de ponta, que seria a agricultura irrigada. (ENTREVISTA, PROFESSOR N°06, 29/12/2015, grifo nosso).

A agricultura irrigada e "semiárido" são percebidas nesta fala como coisas diferentes, sendo o semiárido reduzido ao "sequeiro" e a missão institucional está vinculada à instrumentalização da EPCT nesta concepção de desenvolvimento baseado na hierarquização e fragmentação territorial. Não obstante o fato de que a

noção de contextualização apontada pelo Professor nº 06, poder ser meramente uma relação verticalizada entre o global e o local, percebe-se que a tecnologia é o instrumento para o progresso que precisa chegar ao sequeiro, mesmo que nesta noção de progresso esteja embutido o sujeito como um produto cultural universal e a natureza um mero recurso a ser explorado.

Outra concepção, oposta ao sentido da natureza como recurso a ser explorado, é apontada por Carvalho (2012), onde o sujeito é abordado a partir da complexidade da relação sociedade – natureza. Nesta relação se coloca outra concepção de desenvolvimento que propõe a autonomia dos atores sociais, a justiça social e ambiental, considerando os limites e potencialidades da caatinga.

A educação contextualizada, nesta abordagem, problematiza a realidade concreta através partindo da necessidade, de “ir além dos paradigmas normativos” no “cruzamento entre cultura/escola/sociedade/mundo”, como aponta Reis (2010, p.128). O percurso formativo que se propõe a ressignificar o sentido que o semiárido (urbano e rural) tem nos processos identitários, parte do local para o global, na superação da homogeneização cultural, para pensar um desenvolvimento real e não apenas normativo.

Essa concepção vai ao encontro da fala do Professor nº10, onde o problema da visão institucional preponderante no IF- Sertão é justamente sua função social no que tange à EPCT, quando, na sua relação com o sertão semiárido se esgota na idéia de que desenvolvimento é sinônimo apenas de irrigação:

Nos movimentos sociais do campo existe muito preconceito em relação à irrigação e, depois que vim para cá minha visão se ampliou muito não apenas sobre a irrigação, mas, principalmente, sobre o Semiárido, na perspectiva da agricultura familiar. Mas, aqui no IF- Sertão, ainda falta abertura para a Convivência com o Semiárido... Da produção agrícola familiar... É preciso trabalhar a tecnologia para a captação de água da chuva, falar da convivialidade. Falar de tecnologia não é só falar de irrigação. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016).

A percepção territorial e sensibilidade cultural do Professor nº10 abarcam uma visão que busca estabelecer uma relação franca entre a instituição e o sertão semiárido como território vivido, múltiplo e multidimensional. Ela direciona-se para uma identidade territorial que se abre através da convivialidade e da multiterritorialidade para o diálogo intercultural com os agentes sociais individuais e

coletivos. Neste sentido, sua concepção de relação entre instituição e território é coerente com as diretrizes da institucionalidade formal:

Pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, a partir do momento em que é pensado juntamente com os atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado. Diálogo esse que inclui coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu momento atual. (BRASIL, 2008a, p.24).

A sensibilidade cultural e percepção territorial do Professor nº10, o habilita a pensar a irrigação não somente como um ícone de representação da capitalização do campo através da fruticultura irrigada, por exemplo. Mas, também, a irrigação pode ser ressignificada como um geossímbolo da Convivência através da agricultura familiar, na perspectiva do desenvolvimento autônomo e sustentável do ponto de vista não apenas econômico, mas, também, social, cultural e ambiental. Ambos estão representados no espaço cultural do sertão semiárido conferindo-lhe identidades diferentes em relação às quais o papel político da instituição em relação ao território precisa ser problematizado e aprofundado. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 10, 06/01/2016).

Neste sentido, Haesbaert esclarece que:

[...] o território pode veicular poderes simbólicos de múltiplas faces, ora reforçando a segregação, ora viabilizando uma dinâmica de convívio ou de ativação de múltiplas identidades. Eis aí uma armadilha e uma poderosa fonte de liberdade. (HAESBAERT, 2007, p. 187).

No documento "IFECT: diretrizes e concepções" (BRASIL, 2008), o território, em sua dimensão política, social e cultural é o ponto de tensão da verticalização das políticas públicas de inclusão social e econômica a partir de um epicentro geopolítico.

Pensar os IFECT do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e instituir uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e, esse lugar é o território. Falar em território significa estar sempre a transpor as fronteiras geopolíticas. Seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local x global na perspectiva de sua superação. (BRASIL, 2008a, p.23).

A superação da tensão entre o local e o global significa discutir a própria relação entre a sociedade e o Estado e como as políticas públicas devem servir ao território e não o contrário. É no estreitamento das relações entre a instituição e os territórios nos quais o IFECT está inserido que se constitui sua identidade para com o território e, a partir dele, construir sua relação com o "global".

Não seria suficiente, pois, perceber que os IFECT estão situados numa determinada área geográfica e associados a projetos e programas mais amplos e globais. É preciso estabelecer o vínculo entre o global e o local. É necessário que suas ações conduzam à construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial. (BRASIL, 2008a, p.24).

Desta maneira, a territorialização do IF- Sertão se estabelece através da cultura institucional, na fluidez da institucionalidade formal, sancionada no plano simbólico pelos seus conceitos e diretrizes fundantes e, a institucionalidade ativa, que se liga à realidade objetiva através das relações humanas no espaço vivido. Julia (1995) aponta que as instituições escolares são constituídas por agentes sociais cujos modelos culturais carregam concepções de mundo e exprimem diferentes modos de pensar e agir. Ou seja, é no universo cultural, onde as representações simbólicas mediam as ações e relações humanas que se estabelece a institucionalidade ativa e suas relações para com o território vivido.

A visão funcionalista da instituição vê no imaginário apenas uma projeção limitada de uma 'ordem racional'.[...] essa interpretação é falha, pois nada permite determinar as *fronteiras do simbólico*: por mais que um símbolo não seja uma imposição *natural*, ele também não pode deixar de ter uma *referência ao real*. (CASTORIADIS, 2000, p. 142, grifo do autor).

Portanto, uma determinada visão de mundo implica numa rede de significados socialmente compartilhados e historicamente instituídos que atribui valores às instituições e ao território. Nessa teia entre o real e o imaginário, entre o símbolo e os significados, a transição paradigmática vai abrindo as brechas no IF- Sertão para

o surgimento de novas institucionalidades, à medida que novas territorialidades vão sendo estabelecidas pelos professores.

### 3 PERCURSO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O modelo universalista do pensamento da modernidade ocidental, com seus critérios e conceitos de validação e legitimação da verdade, apontado por Santos B. (2006), engendrou, conforme Macedo (2000 p.37-38):

[...] a captura do sujeito do conhecimento moderno pela lógica do fato objetivado, pelo culto ao neutralismo [...], pela lógica da sociedade e da ciência modernas seduzidas pelo progresso produtivo e utilitarista, sustentada na racionalidade hiper-ativa e no finalismo [...] uma cultura desmembrada das pautas éticas, políticas e estéticas incontornavelmente vinculadas aos saberes antropossociais.

Como professor, inspira-me desconstruir essa cosmovisão mecanicista e fragmentária que tenta aprisionar a realidade humana num sujeito universal homogeneizado. Essa postura nos coloca como necessário uma escolha metodológica tão avessa à ciência prescritiva pretensamente neutra de um sujeito objetivado pela verdade única, quanto ao que Macedo (2000) aponta como modismo subjetivista que esconde na inteligibilidade corporal e emocional e no autoconhecimento fechado no indivíduo, uma ciência alienada de seu compromisso com a realidade dinâmica e histórica, que contextualiza socialmente o objeto de estudo.

A perspectiva metodológica inspirada na fenomenologia, conforme Macedo (2000, p. 30-31) indica como preocupação primordial "[...] os processos que constituem o homem em sociedade [...] [desta maneira] o ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que em muitos momentos reflexivamente o performam". O conhecimento se apresenta como específico para aquele que conhece, como dependência da realidade relacional.

Para o pesquisador fenomenológico a realidade é fenomenal, pois, provisória, depende da consciência que compreende. Ou seja, não apenas da perspectiva de análise, mas também do esforço para compreender os significados comunicados em seu âmbito existencial, como nos diz Macedo (2000, p.31):

O termo significado faz mais do que sugerir a natureza simbólica da vida social e, a seu modo, assinala o fato de que a ação humana não é tão constatável, previsível, tão determinada em seu desenrolar. [...] ao estudarmos as realidades sociais [...] lidamos com uma realidade constituída por pessoas, relacionando-se através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-

las e executá-las, daí o interesse pelas especificidades predominantemente qualitativas da vida humana.

Souza, S. (2012) acrescenta que a investigação fenomenológica aborda o que é significativo a partir do entendimento do fenômeno da maneira como ele se apresenta para cada indivíduo, ou seja, distanciado de qualquer análise pré-concebida, o pesquisador procura capturar a essência do fenômeno através da realidade vivida pelo entrevistado. Para tal é necessário que o pesquisador se desvincule de seus conceitos prévios para compreender o fenômeno de forma autêntica, o que Macedo (2000) indica como *époche*.

Nesta perspectiva, compreendendo a cultura a partir de Macedo (2000, p. 55) como "[...] um conjunto compartilhado de interpretações e, que, ao mesmo tempo, fornece os meios as condições para que estas interpretações aconteçam", todo objeto cultural nos remete à ação humana. Desta forma, explica o autor, símbolos podem ser compartilhados, mas, nem sempre as pessoas compartilham seus conteúdos. A relação entre significado e significante está mergulhada num contexto histórico, sem o qual não é possível compreender o sentido da ação humana. É necessário estabelecer uma relação intersubjetiva entre o pesquisador e o sujeito sociocultural da pesquisa para compreender as realidades múltiplas.

Enquanto prática de pesquisa que se quer rigorosa, a pesquisa fenomenológica ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, onde, através da intersubjetividade, *coexistência*, estabelece os seus resultados. (MACEDO, 2000, p. 50, grifo do autor).

Através desta inspiração fenomenológica, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, para a qual Lüdke; André (1986) apresenta algumas características discutidas por Bogdan; Biklen (1994, p.47 - 50), que orientaram os caminhos metodológicos escolhidos:

- A fonte direta de dados se deu no ambiente natural, considerando seu contexto, conforme os autores assinalam:

[...] os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

- A coleta de dados foi orientada para apreender através da observação o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, cujas descrições orientaram a análise dos dados quantitativos. De acordo com os autores:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 49).

- Ao estudar o objeto em sua interação cotidiana, nossa preocupação maior foi com o processo em si, a cerca de que como se manifesta naturalmente a territorialidade do professor, e não a mera produção quantitativa de dados cujos resultados são conhecidos de antemão. Bogdan; Biklen (1994, p. 50) enfatizam que:

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer-se após a coleta dos dados e o passar do tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final já se sabe de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. [...] Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

- A análise estatística da percepção geossimbólica adquire valor através dos significados apreendidos na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, ou seja, na dinâmica interna das situações, cuidadosamente descrita. Bogdan; Biklen (1994) através da abordagem de Psathas (1973), consideram que é necessário rigor ao apreender a perspectiva dos participantes, pois ao questionar os sujeitos, o objetivo é perceber como eles próprios interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem.

É importante frisar, contudo, que sempre estivemos atentos ao que Macedo (2000), chama de "percepção sensibilizadora", como sendo o olhar apurado que, mesmo considerando que não se pode ir à campo com pré-julgamentos, o pesquisador deve, objetivamente, saber o que é necessário apreender para compreender o fenômeno dentro de seu contexto.

Neste itinerário metodológico, enquanto pesquisador, o campo teórico que discute o território e a territorialidade, não restringiu nossa compreensão sobre as territorialidades compreendidas através do tripé convivialidade, multiterritorialidade e da percepção geossimbólica que territorializa a identidade territorial destes professores. Constituiu experiências pré-reflexivas importantes que permitiram subsidiar a análise nas interações simbólicas da construção intersubjetiva do real.

Sendo assim, o caminho da abordagem qualitativa nos levou ao conceito de Bogdan; Biklen (1994, p. 60), de pesquisa qualitativa etnometodológica, para buscar “[...] compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam”. Ou seja, como as pessoas constroem e compreendem em suas relações cotidianas, o território em que habitam. Macedo (2000) acrescenta, que:

Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, recomendação clássica dos etnopsiquisadores de ir à campo *ver para compreender* de forma situada.[...] Assim a ênfase dá-se no olhar e não no julgamento do que é real ou verdadeiramente real.(MACEDO, 2000, p.44, grifo do autor).

Assim, através deste percurso teórico-metodológico, a pesquisa elegeu o Campus Zona Rural, do IF- Sertão, delimitado a partir do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura, para um *estudo de caso de observação* da territorialidade dos professores para com o sertão semiárido, compreendida a partir do tripé convivialidade, multiterritorialidade e de sua expressão geossimbólica na qual a transição paradigmática se transversaliza para abrir-se ou não em novas territorialidades e institucionalidades.

Bogdan; Biklen (1994) indicam que o *estudo de caso de observação* se refere a uma organização particular, como por exemplo, de uma escola, e apontam algumas características que adotamos nesta pesquisa: a) delimitação de um grupo específico de pessoas. No caso observado, o foco de estudo é o grupo selecionado de 16 professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura do IF- Sertão, Zona Rural; b) o plano geral de estudo começa abrangente e vai afunilando, à medida que o aprofundamento da análise dos dados permite que sejam estabelecidas as estratégias a partir do contexto dos dados e das contingências do estudo. Nesta pesquisa, o método empregado foi iniciar a coleta de dados em duas fases com diferentes instrumentos. A primeira, a partir do grupo selecionado mais amplo, de

dezesseis (16) professores, por meio de entrevistas estruturadas. A segunda fase, mais restrita, com quatro (04) professores-chave, selecionados a partir das unidades de referência (Moreira; Calefe, 2008) na primeira fase, cujas territorialidades, em termos de convivialidade, multiterritorialidade e percepção geossimbólica, foram confrontadas com seus períodos de entrada na instituição.

### 3.2 O IF- SERTÃO COMO LÓCUS DE PESQUISA

O estudo teve como foco os professores do Curso Subseqüente Técnico em Agricultura cuja escolha específica do curso se deu por tratar-se da agricultura uma atividade econômica importante para o Submédio São Francisco, com grande repercussão social e política e, exatamente por isso, estar na confluência dos processos identitários que envolvem o território para milhares de pessoas envolvidas direta e indiretamente nesta atividade.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF – Sertão), nasceu nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (IF SERTÃO – PE, 2014, p.1). Trata-se de uma autarquia federal, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É uma estrutura com cinco (05) campi em pleno funcionamento (campi Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Sagueiro e Ouricuri), mais dois (02) campi em implantação (Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada) e três (03) centros de referência (Afrânio, Petrolândia e Sertânia), com a previsão de abertura de mais dois centros de referência em Araripina e Ibimirim. (IF SERTÃO-PE, 2014, p.74). Sua atuação está focada, (em duas mesorregiões) nas mesorregiões (Sertão Pernambucano e São Francisco Pernambucano), num raio de abrangência que envolve 20 municípios nos estados de Pernambuco, Bahia e Piauí, "[...] na região mais castigada pelas secas que atingem o semiárido nordestino", segundo dados do Programa de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018. (IF SERTÃO – PE, 2014, p.08).

O Campus Zona Rural, nosso lócus de pesquisa, foi escolhido por compreendermos ser um espaço em que docentes de diferentes regiões tecem suas territorialidades no entrelaçamento de suas percepções sobre o sertão semiárido.

Porém, além disso, nele, o Curso Técnico Subseqüente em Agricultura está envolvido pelas questões culturais, socioambientais e políticas decorrentes do modelo econômico hegemônico que, na região, privilegia a agricultura irrigada. Pacheco (2011) aborda que a institucionalidade formal dos IFECT (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), assumiu o compromisso histórico de justiça social que se ancora no território como espaço de disputas de diferentes projetos de nação. Desta forma, o Curso Técnico Subseqüente em Agricultura, destinado a alunos egressos do Ensino Médio, conforme seu Projeto de Curso Técnico em Agricultura (IF SERTÃO-PE, 2011), ao visar à formação profissional para atender uma determinada demanda local, expressa opções políticas que decorrem das relações que professores e instituição estabelecem com o sertão semiárido.

O Campus está localizado na Rodovia BR 235, Km 22, Projeto Senador Nilo Coelho, N-4. Possui 190 ha de área total, com 16.457 m<sup>2</sup> de área construída, sendo 4.544 m<sup>2</sup> de área administrativa, 10.652 m<sup>2</sup> de área pedagógica (salas de aula e laboratórios) e 1.260 m<sup>2</sup> de área esportiva. (IF SERTÃO – PE, 2014, p.76).

Figura 1- Imagem do Campus Petrolina Zona Rural.



Fonte: [www.ifsertao-pe.edu.br](http://www.ifsertao-pe.edu.br) acesso em 30/12/2015

A estrutura física do campus é extensa: composta por um auditório (Salão Andrés Lakatus), com capacidade para 120 pessoas; várias salas de professores; 18 salas de aulas; oito laboratórios (Análises de Plantas e Solos, Controle de Qualidade de Alimentos, Produção Vegetal, Biologia Vegetal, Química, Zootecnia e dois laboratórios de Informática); seis unidades zootécnicas (Bovinocultura, Caprinovinocultura, Apicultura, Suinocultura, Piscicultura e Avicultura); Fábrica de

Ração; Escola do Vinho; Centro Vocacional Tecnológico (CVT) em Agroecologia; Setor de Agroindústria; Setor Agrícola; e restaurante institucional. (IF-SERTÃO, 2014, p.77).

O Campus Zona Rural atua em todos os níveis da educação: básico, técnico e tecnológico, numa complexa gama de cursos que abrangem desde as modalidades Médio Integrado (Agropecuária), Subseqüente (Agricultura, Agroindústria e Zootecnia), Subseqüente Ensino a Distância - EaD (Logística, Manutenção e Suporte em Informática e Segurança do Trabalho), PROEJA (Agroindústria), até o nível Superior (Bacharelado em Agronomia e Tecnologia em Viticultura e Enologia) e Pós-Graduação (Fruticultura no Semiárido e Processamento de Alimentos de Origem Animal). (IF-SERTÃO, 2014, p. 46).

No âmbito da formação profissional, científica e tecnológica, a instituição desenvolve ações de extensão cuja dimensão operativa abrange o desenvolvimento tecnológico, projetos sociais, estágio e emprego, curso de extensão ou Formação Inicial e Continuada (FIC), destinados àqueles que desejam uma qualificação independentemente do nível de escolarização, além de ações de associativismo e empreendedorismo. Por exemplo, através de ações e programas como o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que envolve o Programa Mulheres Mil, Programa de Hortas Comunitárias e Programa de Internacionalização (Programa Ciência Sem Fronteira). (IF-SERTÃO, 2014, p. 56).

Além de Petrolina, o campus beneficia mais seis municípios do sertão pernambucano: Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó e Orocó, além de distritos de Petrolina como Rajada e Pau Ferro. Na Bahia também abrange os municípios de Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho, Senhor do Bonfim, Sento Sé, Pilão Arcado, Remanso.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Entendemos que o professor, nosso sujeito da pesquisa, constrói sua relação com o mundo à medida que se constrói na relação cultural com o outro e, neste percurso, também com o território. Assim sendo, ele estabelece suas relações sociais com o território, ao mesmo tempo em que produz sua identidade territorial através do caráter dinâmico das trocas culturais. É o caso dos professores do IF -

Sertão, que trazem várias experiências espaciais a partir de suas trajetórias e experiências cotidianas.

Esses professores transitam através de vários territórios desde sua formação escolar e acadêmica até chegarem ao IF- Sertão. São oriundos de várias localidades diferentes, inclusive de outros estados, como São Paulo, Distrito Federal, Alagoas, Ceará e Bahia, por exemplo. Mesmo entre os originários do Nordeste, há professores cujo território de origem não é o Semiárido, como por exemplo, Recôncavo Baiano ou Baixo São Francisco, em Alagoas. Trazem experiências territoriais diversas podendo ter percorrido trajetórias distintas: até chegarem ao IF- Sertão, vindos do Nordeste ou vindos da Região Sudeste e Sul. E mesmo o sentido de migração inverso: terem ido à Região Sul e Sudeste para estudarem e retornado para o semiárido nordestino.

Nessa multiterritorialidade, esses professores são possuidores de diversificadas experiências territoriais, construídas nessa mobilidade e estabelecem vínculos territoriais marcados pela complexidade cultural, como se refere Haesbaert (2007, p. 47):

Na verdade, muito mais do que perderem vínculos de identificação com espaços determinados, 'desterritorializando-se', o mais comum é que as pessoas e os grupos sociais desenvolvam, concomitantemente, vínculos identitários com mais de um território ao mesmo tempo, ou com territórios que em si mesmos manifestam características muito instáveis, múltiplas ou híbridas. Trata-se assim de um processo de 'multiterritorialização', seja de forma sucessiva, tanto no sentido de apropriar-se de um espaço marcado pela multiplicidade cultural, quanto no sentido de 'acessar' e exercer influência sobre distintos territórios [via ciberespaço, notadamente].

As diferentes representações do espaço geográfico se entrelaçam com suas experiências sobre o espaço vivido do sertão semiárido. Como a maioria dos professores entrevistados é proveniente de outras regiões, inclusive de fora do Nordeste, essa diversidade proporcionou múltiplas experimentações de territorialidades.

Para efeito de seleção dos professores, consideramos a abordagem de Gaskell (2002):

[...] o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra de levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. (GASKELL, 2002, p.70).

Assim sendo, a finalidade real da pesquisa qualitativa, continua o autor,

não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões e suas representações sobre o objeto em questão. Como já colocamos, em nosso estudo de caso, a seleção dos respondentes da primeira fase, mais ampla, considerou as peculiaridades do campo de pesquisa, como por exemplo, professores em licença, afastamento, cedidos ou mesmo dificuldade de acesso. Foram envolvidos, então, 16 (dezesseis) professores do curso, efetivos ou não, independentemente da área de conhecimento, conforme o Quadro 1. Os respondentes da segunda fase, mais específica, fora quatro (04) professores-chave, cujo perfil foi definido considerando as características de suas territorialidades, em termos de convivialidade, multiterritorialidade e percepção geossimbólica, confrontadas com seus períodos de entrada na instituição.

Quadro 1 Área de concentração dos docentes do Curso Subseqüente Técnico em Agricultura do IF- Sertão.

<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>
CIENCIAS AGRÁRIAS	1
CIENCIAS AGRÁRIAS/ AGRONOMIA	7
CIENCIAS AGRÁRIAS/ AGROPECUÁRIA	2
CIENCIAS AGRÁRIAS/ ENGENHARIA AGRÍCOLA	2
CIENCIAS EXATAS E DA TERRA	1
LETRAS/ EDUCAÇÃO ESPECIAL	1
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	1

Fonte: Dutra, M. Pesquisa de Campo, 2015.

### 3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A entrevista individual é compreendida nesta pesquisa, como uma estratégia de abordagem que, de acordo com o que dizem Moreira; Calefe (2008) é uma técnica chave para a coleta de dados, conforme envolvendo o cuidado com a linguagem e a clareza nas proposições. Assim, a concepção que nos orientou partiu da abordagem destes autores ao analisarem os conceitos de Hitchcock e Hughes (1995), no qual as entrevistas individuais podem ser consideradas como "uma conversa com um propósito". Mas essa conversa ao mesmo tempo em que cria uma interação propícia para que o entrevistado sinta-se à vontade para falar de sua territorialidade, de forma aberta, não pode afastar-se demasiadamente dos propósitos da entrevista individual e os objetivos da pesquisa. Por isso, adotamos o

tópico guia de entrevista cujos temas foram ordenados previamente e os itens seqüenciados de forma a permitirem, além de uma variedade de perguntas, o afinamento das questões mais gerais para as específicas ou mais íntimas da relação territorial.

Na presente pesquisa, como estratégia de abordagem foram realizadas entrevistas individuais em duas fases, considerando o que aponta Gaskell (2002):

Em algumas circunstâncias, a pesquisa qualitativa pode assumir um procedimento por fases. Neste caso, a primeira fase pode empregar um delineamento de amostra baseado em todas as informações acessíveis anteriores à investigação do tema. Tendo avaliado as informações desta fase, a segunda fase pode, então, enfatizar categorias específicas de entrevistados que pareçam ser particularmente interessantes. (GASKELL, 2002, p. 70).

Desta forma, a primeira fase foi realizada através de entrevistas individuais estruturadas, com perguntas fechadas e algumas abertas num guia de entrevista apresentado ao entrevistado, na presença do pesquisador o que estimulou a interação verbal entre pesquisador/pesquisado, com o grupo de dezesseis (16) professores a serem entrevistados. Nesta primeira fase da coleta de dados procuramos fazer com que a objetividade e clareza das perguntas possibilitassem um preenchimento razoavelmente rápido, sem, contudo, limitar a interação pesquisador/pesquisado e buscando uma entrevista que fosse ao mesmo tempo atrativa e a mais natural possível.

A segunda fase foi constituída pelas entrevistas individuais semi-estruturadas, com quatro (04) professores selecionados a partir dos dados analisados da primeira fase, cuja seleção estratificada se deu a partir das características de suas territorialidades, em termos de convivialidade, multiterritorialidade e percepção geossimbólica, confrontadas com seus períodos de entrada na instituição.

O tópico guia de entrevista com os temas e ítems não foi apresentada ao entrevistado porque a intenção deixar o entrevistado à vontade para desenvolver as questões de forma natural, ou seja, deixando a "conversa com propósito", como se refere Moreira; Calefe (2008). Para que fluísse naturalmente a conversa, não introduzidos os temas numa ordem estrita.

### **3.4.1 Primeira fase da coleta de dados: entrevistas individuais estruturadas**

A entrevista estruturada refere-se à condução da entrevista a partir de um conjunto ordenado de perguntas que, conforme Moreira; Calefe (2008) se diferencia do questionário devido à possibilidade de interação entre entrevistado e entrevistador, ao mesmo tempo em que permite a análise e codificação das respostas com as mesmas vantagens do questionário, ou seja, de maneira rápida e direta. Advertem os autores, entretanto, que a influência do pesquisador e do pesquisado por meio de suas características pessoais pode levar a uma eventual tendenciosidade das respostas. Esse impacto precisa ser considerado no meu caso, pelo fato de ser professor/pesquisador. Isso porque, por estarmos engajados no contexto educacional, o professor entrevistado pode conjecturar alguma forma de avaliação ou crítica implícita na entrevista. Ao utilizarmos a guia de entrevista com questões fechadas, num conjunto ordenado, segundo Moreira; Calefe (2008) ao prevalecerem pode-se controlar essa interferência ao mesmo tempo em que preservamos a necessária interação social numa atmosfera propícia para obter informações bastante pessoais.

A coleta de dados através de entrevista estruturada foi realizada entre 12/11/2015 e 30/12/2015 após um prolongado período de sessenta dias de paralisação, iniciada após o recesso escolar de julho. As aulas do segundo semestre reiniciaram em 03/11/2015 e foram até 23/12/2015, quando o campus entrou em recesso novamente, conforme o Calendário Escolar. A pressa era sentida nas rápidas idas e vindas dos professores que entravam e saíam do conjunto das várias salas de professores, situadas no prédio do Centro de Qualificação Profissional de Jovens e Adultos Dep. Osvaldo Coelho. Somado ao clima de retorno às aulas, o tempo exíguo para a coleta de dados, nos obrigou aos ajustes necessários aos instrumentos metodológicos, em face à dinâmica do campo de pesquisa num clima de retomada do ano letivo após tão prolongada paralisação.

Mesmo assim, durante as entrevistas individuais os professores sempre quiseram sentar e conversar em ambiente adequado, geralmente numa das salas de professores e, por isso, as entrevistas estruturadas foram realizadas individualmente, com o compartilhamento do tópico guia de entrevista que durou entre cinco (05) e quinze (15) minutos. Esse compartilhamento do tópico guia de

entrevista ou protocolo acabou abarcando mais elementos do que se propunha ao enriquecer o momento de interação pesquisador/pesquisado.

As questões propostas na entrevista estruturada foram norteadas a partir de uma guia de entrevista (Apêndice 01), auxiliada pela Linha do Tempo Institucional (Apêndice 02), que foi organizada a partir de dados disponíveis no sítio da instituição e dados coletados com funcionários antigos do quadro. Os objetivos das questões foram orientados pelo plano de objetivos específicos os quais descrevemos a seguir para cada pergunta formulada:

1 Após consultar a Linha do Tempo Institucional anexada, responda a partir de qual período você adentrou na instituição? Sendo quatro (04) alternativas: 1988; 1998; 2001 e 2008. Os anos sugeridos foram escolhidos tendo em vista que:

- a) A história do IF- Sertão abarca a trajetória da Escola Agrotécnica Federal e da UNED/ETFPE. Assim sendo, embora o primeiro concurso público para a Escola Agrotécnica tenha sido em 1991, o decreto que institui a EAFDABV é de 1988, ano em que foi entregue a sede da UNED/ETFPE. Mas a UNED/ETFPE já funcionava nas dependências de uma escola pública, antes da inauguração oficial de sua sede, em 1989. Porém não foi possível, no âmbito desta pesquisa, precisar em que ano ela iniciou suas atividades. Consideramos então a possibilidade de haverem docentes ainda do período anterior a 1988 e, por isso, adotamos como referência o período abrangente da década de 1980;
- b) 1998 é um ano importante para o crescimento da Escola Agrotécnica, com a implementação do Convênio BID/PROEP;
- c) 2001 é o ano da incorporação da UED/ CEFET-PE pelo CEFET Petrolina;
- d) 2008 é o ano da criação do IF- Sertão;

2 A partir do período acima demarcado e considerando os ícones abaixo relacionados, qual (is) melhor representava(m) o Semiárido para você, naquele momento? Então sugerimos os geossímbolos nesta ordem aleatória: 1- "mandacaru"; 2- "uva"; 3- "terra rachada"; 4- "vaqueiro"; 5- "irrigação"; 6- "carro-pipa"; 6- "carranca"; 7- "vinho"; 8- "bode"; 9- "casa de taipa"; 10- "cisterna"; 11- "rio São Francisco" e, finalizamos, com 14- "Outra(s)? Qual (is)?"?

Os geossímbolos sugeridos na pergunta se reportam às características físicas e culturais que estão presentes ao longo do tempo no senso comum sobre o Sertão Semiárido e suas territorialidades constituídas e ressignificadas ou mesmo emergentes, sem, contudo negar a multidimensionalidade e a pluralidade deste território, deixando em aberto uma alternativa para que o professor pudesse sugerir os geossímbolos que tinha em mente no momento de sua chegada à instituição. A sugestão de geossímbolos numa entrevista estruturada, por meio de questões fechadas, se reporta ao objetivo principal da administração da entrevista. Conforme Moreira; Calefe (2008, p. 130):

Em um levantamento, o objetivo do questionário é oferecer a todos os respondentes o mesmo estímulo para obter dados padronizados: os mesmos itens apresentados da mesma maneira, de modo que qualquer variação na resposta é o verdadeiro reflexo da variedade de visões e circunstâncias dos respondentes.

O mesmo estímulo para a reflexão da ancoragem das relações territoriais do professor, através de uma questão fechada não esgota a necessidade de captar a idiosincrasia de sua percepção geossimbólica. De acordo com Moreira; Calefe (2008) é possível atingir esse objetivo incluindo a opção "Outros (as)" no final de cada questão, permitindo ao professor expressar outros ícones representativos do sertão semiárido, caso ele sinta que a sugestão proposta precisa ser complementada. Ainda de acordo com os autores, o controle do estímulo através de um questionário fechado, com itens padronizados aliado à presença do pesquisador na sua aplicação permite que a interpretação dos itens por parte dos entrevistados seja uniforme, pela disponibilidade do entrevistador para eventuais esclarecimentos.

Por esse motivo, a hipótese aventada para o uso eficiente do tempo em face do atraso gerado pela longa paralisação através do uso de enquetes ou questionários enviados pelo correio eletrônico, ou entrega via terceiros para posterior retorno, foi uma opção descartada. Isso porque a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados na primeira fase de levantamento constituiu-se num importante momento de interação entre o pesquisador e o professor entrevistado. Assim, a escolha de uma entrevista estruturada realizada na presença do pesquisador (interação verbal entrevistado/entrevistador) revelou-se ser acertada por ser crucial na fase seguinte, de ordenamento dos dados e determinação dos critérios para a

seleção estratificada para as entrevistas em profundidade, com um tópico guia semi-estruturada.

3 Desde sua chegada à instituição, o Sr.(Sra.) poderia afirmar que houve uma mudança em relação à sua percepção sobre o território semiárido? O professor deveria escolher a alternativa "sim" ou "não";

3.1 Caso a resposta seja afirmativa, qual (is) ícone(s) melhor representa(m) sua percepção atual sobre o Território Semiárido? Repetimos a mesma ordem anterior de 1 a 13, deixando a alternativa 14 para que o professor pudesse sugerir os geossímbolos que atualmente tem em mente.

3.2 Dentro da mesma questão, perguntamos: a partir de que período? E, por fim, a última questão:

4 Para você, sertão é, uma palavra? O objetivo desta última questão foi compreender o sentido mais recôndito de sua percepção sobre o lugar, quando o entrevistado expressa livremente sua sensibilidade e os laços afetivos com o território.

Nesta tarefa de encontrar os professores para entrevistá-los numa instituição cuja área chega a 190 hectares, percebemos os obstáculos impostos pela dinâmica do campo: nem sempre os docentes passavam pelas salas de professores, tornando necessárias oito viagens, somente com este intuito de encontrá-los e entrevistá-los em campo. Além disso, empreendemos uma primeira visita inicial de ambientação e uma segunda visita formal de apresentação e de cooperação inter-institucional acompanhado pela orientadora, momento em que fomos recebidos pela Diretora – geral do Campus Petrolina, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane de Oliveira Perez e, por fim, uma visita de observação da Jornada de Iniciação Científica e Extensão (JINCE).

Com essa interação em campo, ao longo do tempo, fomos descobrindo caminhos alternativos nas conversas com os servidores, como por exemplo, a forma de saber qual professor estava em qual sala e dia através de sua reserva de data-show (o horário escolar, às vezes, não correspondia à realidade, pois ocorrem casos de trocas entre professores ou mudanças repentinas de salas de aula). Algumas vezes, conseguíamos apenas uma entrevista no dia, dado que o curso funciona num turno e, devido o horário de entrada e saída dos professores nas, às vezes distantes, salas de aula, não conseguíamos vê-los em tempo hábil durante esta

rápida troca. Se o professor não tem Dedicção Exclusiva (DE), após a aula e, dependendo do caso, saía de instituição sem que pudéssemos interpelá-lo.

Assim, nesta primeira fase, realizamos as entrevistas estruturadas com o grupo de dezesseis (16) professores como ferramenta para formação de banco de dados. A entrevista estruturada, cuja guia impressa foi aplicada a cada professor separadamente, no lócus de pesquisa, constava data e identificação do entrevistado, além dos dados de identificação do pesquisador e do vínculo institucional da pesquisa.

A introdução foi feita verbalmente através de minha apresentação com nome, vínculo com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Programa de Pós-graduação (PPGESA), a linha de pesquisa Educação para Convivência com o Semiárido (ECSAB) e o nome da orientadora. Em seguida, expliquei-lhes o tema e os objetivos da pesquisa, bem como o propósito da entrevista. Logo após, lhes apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aguardando sua leitura e assinatura. Todos me ouviram atentamente, uma característica interessante do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Essa introdução formal, mas em tom amigável, revelou-se uma tática de aproximação ajustada ao meio: em todas as entrevistas, sem exceções, após esse momento introdutório planejado, fui recebido com atenção, decorrendo que me convidaram para sentar em local apropriado, mesmo que encontrasse o professor num corredor, por exemplo. Leram a guia e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, sem exceções, tomaram a iniciativa de preencher o questionário e o TCLE (ANEXO 04) de próprio punho, enquanto conversávamos. O encerramento da entrevista teve de minha parte a preocupação de explicar que conforme a análise dos dados, se necessário, faríamos novo contato com entrevistado para maior aprofundamento.

A clareza dos itens e categorias abordadas, a objetividade e precisão das perguntas, a brevidade de minhas falas, sem, contudo, ser lacônico ou reticente, a quantidade de itens propostos ajustados ao tempo disponível do entrevistado (sempre curto), orientou a entrevista estruturada. Preferi utilizar, por exemplo, o termo "ícone de representação" ao invés de "geossímbolo" ou "sua relação com o território", ao invés de "territorialidade". Dessa forma, busquei uma linguagem adequada ao vocabulário dos professores pesquisados, norteados pela colocação de Moreira; Calefe (2008, p.107): "O pesquisador precisa ser cuidadoso, mas deve

melindrar os respondentes [entrevistados] usando uma linguagem muito simples". Em minha opinião, o contrário é igualmente prejudicial. A linguagem deve ser acessível aos sujeitos da pesquisa, evitando utilizar termos ou conceitos que possam confundir o entrevistado seja pela ambigüidade de termos suscetíveis às diferentes interpretações ou itens que eliciem a opinião do entrevistado ou mesmo ter características indutivas. Outro detalhe que consideramos importante foi que mesmo em se tratando de uma entrevista estruturada, o encontro não deixou de ser uma conversa aberta, pois, sistematicamente, me coloquei como atento ouvinte, assentindo com a cabeça e deixando falar o quanto quisesse, sem interrupção, mesmo que fosse um assunto fora do restrito interesse da pesquisa (por vezes incentivava quando percebia que isso poderia deixá-los mais à vontade).

Consideramos essa etapa de coleta de dados um momento importante de interação entre o pesquisador e o professor, momento em que, além do local da realização das entrevistas, também registramos as anotações referentes às expressões não verbais do entrevistado, como por exemplo: gestos, grau de interesse no assunto, receptividade, surpresa a respeito de determinada questão, etc. Ajudaram a compor o perfil a ser analisado através do registro imediato das reflexões do observador como partes essenciais e simultâneas do processo investigativo da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2009).

Os dados obtidos através das entrevistas estruturadas foram organizados individualmente em planilhas e comparados em tabelas e gráficos através dos recursos disponíveis no programa Excel, do software Windows 2010. Os resultados dos dados analisados das respostas diretas das perguntas fechadas foram triangulados com os registros das observações diretas realizadas durante a entrevista estruturada, onde buscamos a unidade de significados, para apreender e observar as construções significativas de territorialidades a partir do tripé convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos acionadas nas percepções dos professores sobre o sertão semiárido. Os resultados foram utilizados para selecionar os quatro (04) professores-chave da segunda fase, a serem entrevistados em profundidade numa entrevista semi-estruturada, através da seleção estratificada a partir da sua territorialidade, confrontado com o período de entrada na instituição.

### **3.4.2 Segunda fase da coleta de dados: entrevistas individuais semi – estruturadas**

A opção por um tópico guia de entrevista semi-estruturada, nesta segunda etapa se deu pela intenção de administrar a entrevista por meio de uma transição suave entre um tópico e outro, para que fluíssem naturalmente ao longo da conversa, ou seja, a ordem dos tópicos e temas da entrevista não foi a mesma para cada entrevistado, dependeu do desenvolvimento da própria conversa com propósito, como evidencia Moreira; Calefe (2008).

Tendo em vista a limitação do tempo para a realização da entrevista do tipo semi-estruturada como todos os 16 professores envolvidos, selecionamos quatro (04) professores-chave a partir da identificação de diferentes interações simbólicas e práticas sociais construídas culturalmente com o território, considerando também, como critério, a confrontação com o período de entrada do professor na instituição (década de 1980, 1998, 2001 e 2008). Assim sendo, suas territorialidades expressam as mudanças ou permanências das percepções geossimbólicas do sertão semiárido, que foram observadas na entrevista estruturada, cuja temporalidade foi correlacionada com cada período marcado pelos fatos institucionais da trajetória da IF- Sertão.

Preservando o anonimato, seus nomes foram codificados. O número que corresponde à ordem das entrevistas estruturadas, na fase inicial de coleta de dados, foi utilizado para identificar a fonte mesmo que o docente tenha autorizado a utilização de seu nome verdadeiro por meio do TCLE (ANEXO 4). Moreira; Calefe (2008) chamam esse procedimento de seleção estratificada, quando o pesquisador seleciona o entrevistado através de critérios bem definidos.

Assim sendo, o Professor nº01, entrevistado em 12/11/2015 e 23/12/2015 foi selecionado porque adentrou na instituição no período de 2008, período da criação do IF- Sertão e indicou que não houve mudança de percepção geossimbólica do território desde sua chegada à instituição até o momento. Já o Professor nº 10, entrevistado em 23/11/2015 e 06/01/2016, adentrou a instituição no mesmo período de 2008, mas indicou mudança de percepção geossimbólica a partir de 2013. O terceiro selecionado foi o Professor nº06, entrevistado em 07/12/2015 e 29/12/2015, que adentrou na instituição no período de 2001, período da criação do CEFET Petrolina e, indicou que houve mudança de percepção geossimbólica do território no

período de 2005. Por fim, o quarto selecionado foi o Professor nº16, em 30/12/2015 e 05/01/2016, que adentrou na instituição na primeira faixa, no período que corresponde à implantação da Escola Agrotécnica e, assim como o Professor nº 10 e nº 06, também indicou que houve mudança de sua percepção geossimbólica, a partir do ano 2000.

As quatro entrevistas semi-estruturadas tiveram duração até de cinquenta (50) minutos, gravadas em áudio, para registrar as intervenções do pesquisador e conforme autorização do entrevistado. As observações mais importantes de acordo com o tempo disponível e a restrição do estudo foram registradas em caderno de campo. Os dados transcritos das gravações foram analisados de acordo com os objetivos das perguntas estabelecidas no tópico guia de entrevista, estabelecendo unidades gerais de significado e depois as relacionando com o objetivo geral da pesquisa, conforme Moreira; Calefe (2008). Os autores explicam que as unidades de significado são os termos amplos que aparecem freqüentemente nas entrevistas, que devem ser identificadas e relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Por exemplo, em várias entrevistas pudemos perceber que os entrevistados ao descreverem sua relação cotidiana com o território, referiam-se ao semiárido relacionado ao rural e à agricultura não irrigada ou de subsistência correlacionando-o unicamente ao déficit hídrico. A exclusão do semiárido da agricultura irrigada e do meio urbano exprime uma territorialidade assentada sobre representações culturais que carregam concepções sobre a "seca" e o desenvolvimento que podem ajudar a compreender as percepções geossimbólicas deste professor, bem como suas mudanças e permanências.

Sendo assim, através do guia ou protocolo elaborado para a entrevista (APÊNDICE 3), buscamos a compreensão mais profunda das relações simbólicas entre cultura e território dos professores selecionados, conforme os seguintes objetivos específicos relacionados:

- 1) Por favor, descreva de forma sucinta sua trajetória profissional e origem até sua chegada ao IF- Sertão? Nosso objetivo específico foi conhecer o itinerário revelador de sua rede ou "trama de lugares" (BONNEMAISON, 2002) que, segundo o autor, constituem as relações culturais que estabelecem a territorialidade deste sujeito (docente);
- 2) Nesta trajetória, houve mudança em sua perspectiva sobre os Territórios Semiáridos (TSA)? Objetivamos conhecer os deslocamentos de sentidos

geossimbólicos destes professores ao longo do tempo que, conforme (BONNEMAISON, 2002) nos revela que as continuidades e transformações das relações culturais que hierarquizam o território atribuem-lhe um sentido de lugar de convivialidade ou privilegiam a relação territorial pela funcionalidade do espaço objetivo.

3) Como os Territórios Semiáridos adentram em sua ação docente? Intencionamos conhecer a importância e os limites das relações que o professor estabelece com o Semiárido;

4) Como a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) pode contribuir para a transformação dos Territórios Semiáridos? Com qual enfoque? Buscamos aqui conhecer os valores culturais atribuídos ao território;

5) Em sua opinião, com qual visão o aluno egresso do Curso Subsequente Técnico em Agricultura retorna à localidade de origem, em termos de relação Sociedade/ Natureza Semiárida? O intuito foi reforçar a pergunta anterior a partir de sua compreensão sobre os diversos contextos do Sertão Semiárido;

6) Em seu cotidiano, como o Sr. (a) vivencia o Semiárido (em seu lazer, por exemplo)? Aqui o objetivo foi observar como o Semiárido enraíza-se no cotidiano desse professor e os significados que este território assume através do comportamento social em relação ao espaço vivido. Para Bonnemaïson (2002), espaço vivido situa-se no plano subjetivo do cotidiano como comportamento social ligado à familiaridade e ao reconhecimento.

7) Respondendo à nossa entrevista, o Sr. (a) indicou ícone(s) que melhor representava (m) o Semiárido no momento de sua entrada na instituição. Depois, o Sr.(a) indicou se houve ou não mudança de percepção sobre o Território Semiárido e qual (is) ícone (s) melhor representa(m) sua percepção atual sobre o território (neste momento, mostramos os ícones escolhidos no momento da sua entrada na instituição e atuais). Explique a mudança (ou a permanência) de sua percepção geossimbólica? Intencionamos compreender as transformações de sua visão sobre o território e as mudanças e permanências de suas representações geossimbólicas a partir do ponto de vista do sujeito.

8) Como o Sr. (a) poderia conceituar a palavra Sertão presente no nome da instituição? Aqui nosso objetivo é relacionar o conceito pessoal de sertão

apresentado pelo entrevistado na entrevista da primeira fase com a denominação sertão interpretada por ele no nome da instituição.

As quatro entrevistas foram realizadas em dois locais distintos, sendo os professores nº 01 e 06 entrevistados na instituição e os professores nº 10 e 16, em suas residências. A data e a hora foram agendadas através de contato pessoal.

As entrevistas realizadas nas residências dos professores nº 10 e 16 ocorreram no período do recesso do calendário escolar, porém deixamos à vontade o local mais conveniente para o entrevistado, que poderia ter sido na própria instituição, mas eles optaram pelas suas residências. A entrevista realizada na residência do professor, mesmo que não tenha sido um fator deliberado, permitiu observar como os geossímbolos percebidos se externalizam através do espaço habitado. O Professor nº10, por exemplo, ornamenta sua casa com plantas da caatinga selecionadas por ele.

A condução das entrevistas foi feita seguindo o que André (2005) ressalta como necessário, quando enfatiza a sensibilidade do pesquisador no momento da entrevista:

Ele [o pesquisador] precisa usar sua sensibilidade especialmente no período da coleta de dados quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo o contexto que está sendo estudado. (ANDRÉ, 2005, p.40).

Através de observações coletadas no momento da entrevista sobre o ambiente, e linguagem corporal do entrevistado tivemos a preocupação de montar um quadro que permitisse um mergulho em seu perfil, buscando captar para além das impressões superficiais, suas relações territoriais com maior profundidade.

Neste mesmo sentido, durante a entrevista, nossa atenção foi especialmente dirigida para o que Bogdan; Biklen (1994) enfatizam:

[...] [a entrevista] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p.134).

Assim, buscamos compreender os significados que os acontecimentos assumem para cada sujeito, nas diversas situações particulares e captar o sentido dos gestos, das pausas e, principalmente dos silêncios, ou seja, das expressões não verbais. Inclusive para decidir o momento certo de reforçar uma pergunta,

aprofundando ou não determinado ponto crítico em relação às categorias analisadas. Procuramos, desta maneira, conduzir a entrevista através de uma postura aberta e flexível, evitando qualquer tipo de sugestionamento, conforme coloca André (2005, p.27): "[...] o esforço deliberado do pesquisador implica em não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos [...] mas tentar ver e sentir, segundo sua ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro". Assim, nossa preocupação foi sempre compreender a expressão espontânea do pensamento do sujeito sobre sua territorialidade, colocando-nos numa atitude atenta e sensível ao momento de interação com o entrevistado.

Triviños (2009) assinala que nas pesquisas da linha fenomenológica, as perguntas devem possibilitar a interpretação das idéias dos sujeitos e a descrição clara dos fenômenos em estudo. Neste sentido, os questionamentos têm um papel heurístico para o pesquisador e não de sistematização de perguntas. Assinala o autor: "[...] Neste sentido as categorias de perguntas são, sobretudo, elementos *heurísticos* para o investigador e não amarras para enterrar seu trabalho". (TRIVIÑOS, 2009, p.151, grifo do autor).

Portanto, mesmo que tenhamos elaborado um questionário igual para todos os entrevistados, a ordem das perguntas procurou se adaptar à maneira do entrevistado organizar a expressão do seu pensamento. Houve momentos em que foi necessário retomar perguntas ou reformulá-las visando uma melhor compreensão por parte do entrevistado.

### **3.4.3 Anotações no campo de pesquisa**

A inserção do pesquisador no ambiente do lócus de pesquisa é um ponto importante para a condução do estudo de orientação qualitativa. Considerando isso, ficamos atentos ao que André (2005) aponta em relação à presença do pesquisador em campo: a autora coloca que toda presença do pesquisador em campo implica num nível de participação, pois sempre existe um grau de interação com a situação estudada, "[...] afetando-a e sendo por ela afetado". (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Nesta direção, consideramos a definição de observação "participante" periférica apontada por Adler; Adler (apud FINO, 2013, p.5), para conduzir nossa presença no campo de pesquisa:

[...] escolhida pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados em uma participação apenas suficiente para serem admitidos como 'membros', sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao caráter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise sistemática.

Sendo assim, procuramos a discrição, evitando posições de centralidade, o que poderia suscitar uma posição defensiva por parte de alguns ou "adesão" por parte de outros, o que poderia influenciar os resultados da pesquisa. Afinal, representando não somente a UNEB, mas também um Programa de Pós-Graduação cuja proposta por si só aponta para uma quebra de paradigmas, sabíamos que a forma como nos apresentássemos ao campo pesquisado poderia não apenas influenciar na receptividade da pesquisa, mas também na forma como a comunidade escolar enxergará futuros pesquisadores deste programa. Ao final, após circular pelos setores do campus, almoçar no refeitório, enfim, tornar nossa presença no campo de pesquisa mais familiar à comunidade acadêmica, professores e até servidores tratavam-me pelo nome ou como "professor".

Quanto às anotações de campo na pesquisa qualitativa, Triviños (2009), considera tratar-se de sinônimo do próprio desenvolvimento da pesquisa. Segundo o autor, devemos procurar nas anotações descritivas as expressões e significados imediatos dos fenômenos em estudo, refletidas do ponto de vista teórico e metodológico por parte do pesquisador *in situ*, ou seja, processos revelados pelo campo pesquisado para serem analisadas e aprofundadas. Continua o autor:

A exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações. A descrição é uma tarefa árdua que envolve muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. (TRIVINÓS, 1987, p. 155).

Desta maneira, os comportamentos, atitudes, ações e impressões foram observadas em relação aos significados e valores que assumem no contexto do ambiente natural e registradas no caderno de campo. Bogdan; Biklen (1994, p. 49) ressaltam a importância da palavra escrita no registro das observações durante a coleta de dados descritivos: "[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados quanto para a disseminação dos resultados".

Nas entrevistas realizadas nas duas fases de coleta de dados, atentamos para o que Moreira; Calefe (2008, p.217), indicam:

O professor/pesquisador que faz anotações está realizando um exercício importante, porque não está simplesmente registrando os comportamentos e atitudes com a finalidade de produzir dados, mas também está executando as primeiras fases da análise de dados.

Moreira; Calefe (2008) sugerem que a anotação das impressões de campo seja realizada concomitantemente à análise de dados. Assim, optamos por reelaborar as observações registradas durante os encontros com os professores, no momento em que posteriormente as transcrevemos para planilha eletrônica de registro. Desta maneira, as observações foram selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa e com os conceitos-chave relacionados ao seu objeto.

Nesta mesma direção, Bogdan; Biklen (1994) apontam que as anotações diárias de campo auxiliam na própria reflexão sobre os dados obtidos. Por isso, anotamos a descrição concreta dos sujeitos e dos espaços físicos no cotidiano do lócus de pesquisa, para registrar nossas percepções sobre as interações humanas que envolvem a relação entre a instituição e o território com suas verticalidades e horizontalidades, e como se entrelaçam na construção da territorialidade. Por exemplo, ao utilizar o transporte público no qual os alunos se deslocam até o distante campus, pudemos observar, através de suas expectativas profissionais em conversas informais, as relações estabelecidas na instituição entre as atividades produtivas e o sertão semiárido.

#### **3.4.4 Pesquisa documental**

A pesquisa baseou-se em documentos disponíveis no sítio institucional como a "Proposta para Criação do IF Sertão Pernambucano", (CEFET-PETROLINA, 2008); o "Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018", (IF SERTÃO-PE, 2014); "Projeto de Curso Técnico em Agricultura", (IF SERTÃO-PE, 2011) e outras fontes como a "Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica", (BRASIL, 2015); "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes", (BRASIL, 2008a) e "Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal", (BRASIL, 2008b). Tais documentos subsidiaram a análise

das mudanças pelas quais passou a Educação Profissional, Científica e Tecnológica que culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e possibilitou compreender o lócus de pesquisa e afirmar sua escolha.

Através da interpretação destes documentos observamos a influência destas transformações sobre a territorialidade dos professores, triangulando metodologicamente com os dados resultantes das entrevistas e da observação de campo para, dentro dos percursos institucionais e particulares, analisar como cada docente tece suas percepções de territorialidade mantidas ou ressignificadas sobre o sertão semiárido.

#### **4. A CONSTRUÇÃO GEOSIMBÓLICA DOS PROFESSORES: ENTRE PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS**

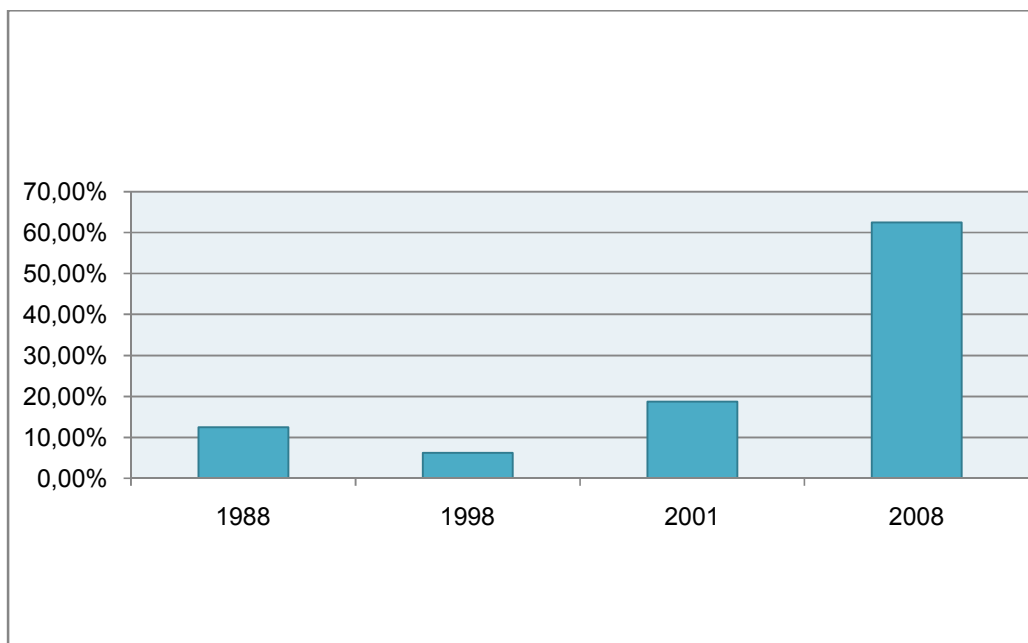
Os resultados e discussões das abordagens teóricas e metodológicas foram organizados de maneira a apresentar o encadeamento das construções geossimbólicas sobre o sertão semiárido como espaço vivido. Primeiramente através da observação entre o momento efetivo de entrada dos professores na instituição, relacionado às profundas mudanças da trajetória institucional e as percepções sobre o sertão semiárido expressas através dos ícones de representação simbólica no momento de sua entrada. Em seguida, procuramos perceber as continuidades e mudanças das formas de perceber e se relacionar com o sertão semiárido através da mudança e do deslocamento geossimbólicos, para, através da triangulação com os dados obtidos pelas entrevistas, perceber como as visões sobre o território se cristalizam ou se abrem para novas racionalidades e institucionalidades.

##### **4.1 A ENTRADA DOS PROFESSORES NO IF- SERTÃO**

Principiamos a coleta de dados com o período de entrada dos docentes na instituição para perceber as correlações diretas entre a trajetória de criação do IF-Sertão e a percepção dos professores sobre o território semiárido.

A Figura 1 indica que em torno de 80% dos professores adentraram no IF-Sertão na faixa de período de 2001 e 2008, ou seja, no período da mudança institucional de CEFET Petrolina para Instituto Federal do Sertão Pernambucano (Ver Apêndice 2).

Figura 2 – Faixa de período de entrada dos professores na instituição.



Fonte: Dutra, M. Pesquisa de campo, 2015.

Porém, dentre os professores abarcados pela pesquisa apenas 18 % deles foram contemporâneos à criação do CEFET Petrolina e, só 12%, remontam à antiga Escola Agrotécnica (EAFDABV). Ou seja, a grande maioria dos professores é recém-chegada numa instituição que ainda está em pleno processo de consolidação. Todos esses professores, com suas diferentes experiências e percepções sobre o território se interrelacionam no mesmo escopo institucional. O Professor nº06 resume a trajetória da criação do IF- Sertão, desde a Escola Agrotécnica, UNED/ETEFPE e o CEFET Petrolina, e como isso afeta a cultura institucional:

As mudanças não foram fáceis para os mais antigos, pois para eles a visão era a de 'Agrotécnica' e quando a comunidade escolar estava se adaptando veio o CEFET, depois o 'IF', com uma visão muito, muito mais ampla. Vivemos uma nova realidade, em constante mudança, muito diferente de 15, 20 anos atrás. Hoje disputamos com nossas instituições parceiras alunos numa região que possui várias IES, com toda nossa diversidade: faixas etárias, modalidades e níveis de ensino diferentes, com programas especiais como o 'Mulheres Mil'[programa social que envolve ações de extensão voltadas para o empreendedorismo e a geração de emprego e renda para as mulheres] O 'IF' abre-se hoje, por exemplo, para a modalidade EAD e para a acessibilidade. Mas, ainda estamos aprendendo a trabalhar. O 'IF' não tem 10 anos. É muito pouco tempo para uma proposta ousada, para recuperar e resgatar esse atraso histórico e, ao mesmo tempo, lidar com a inovação tecnológica, sabendo que o perfil dos APL são dinâmicos [...]. (Entrevista, Professor Nº06, 29/12/2015).

Estas maneiras de pensar a instituição estão ligadas à experiência que o professor soma com a vivência do território e suas transformações ao longo do tempo. Durante os diálogos estabelecidos com os professores no decorrer das entrevistas da primeira fase percebemos que em torno de 80% dos professores são oriundos de outras regiões do Brasil e, que, portanto, não acompanharam as mudanças do perfil socioeconômico do Submédio São Francisco que interferem na percepção simbólica do território. Desde a tomaticultura industrial das grandes concentradoras de polpa das décadas de 1980 e 1990, até a consolidação da mangicultura e viticultura para exportação e, assim, a emergência do pólo fruticultor. O Professor nº11, que adentrou na instituição no período da Escola Agrotécnica (EAFDABV), lembrou que “[...] as filas de carroças de carvão que desciam da 'Ponta da Serra' margeando a pista, na direção de Petrolina”, exemplificam como o território vem mudando ao longo do tempo. Continua ele:

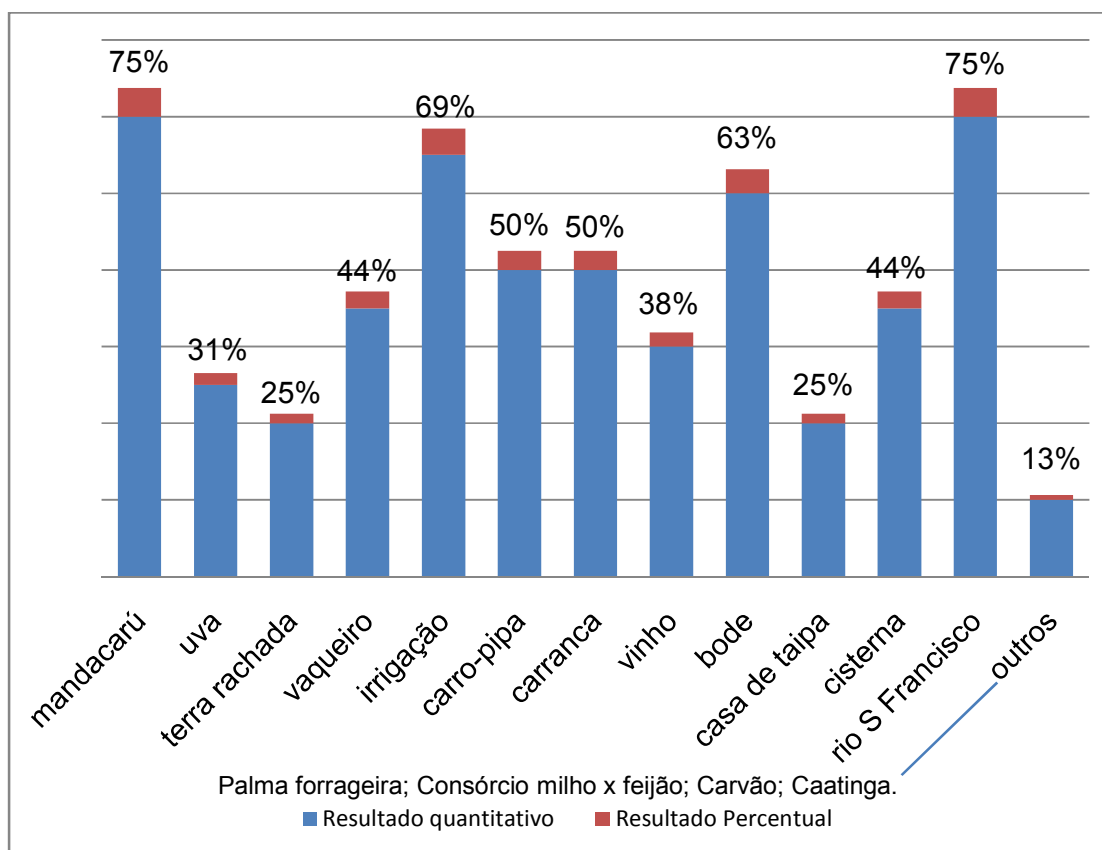
Houve grande mudança na forma de perceber o Semiárido, sobretudo a partir dos anos 2000, com muitas melhorias, como casas de alvenaria, telefonia rural móvel, eletrificação das unidades produtivas, pavimentação de estradas, melhoramento de infraestrutura de escolas, curso superior à distância, cursos de 2º Grau e capacitações. (Entrevista, Professor, Nº 11, 20/11/2015).

Em que pesem as transformações socioeconômicas que o Sertão Semiárido vem passando e as mudanças institucionais correspondentes a vinte e cinco (25) anos de história local e regional, que abarcam desde Escola Agrotécnica e UNED/ETFPE até o IF- Sertão na atualidade interessa-nos saber se os geossímbolos com os quais estes professores representam o Sertão Semiárido se diferenciam e correlacionam com a trajetória institucional através das diferentes faixas de entrada na instituição.

#### **4.1.1 Os geossímbolos do sertão semiárido dos professores no período de sua entrada na instituição**

Os geossímbolos apontados pelos professores no momento de sua entrada na instituição indicam as referências culturais com as quais eles ancoram sua territorialidade no espaço vivido, a partir daquele momento. Desta forma, os geossímbolos indicados na entrevista da primeira fase (estruturada) referenciam à percepção do território pelos professores na época de sua chegada à instituição

Figura 3 - Geossímbolos dos professores no período de entrada na instituição.



Fonte: Dutra, M. Pesquisa de campo, 2015.

A Figura 2 demonstra que o geossímbolo "mandacaru" foi escolhido por 75% dos professores como representativo do Sertão Semiárido no momento em que adentraram no IF- Sertão. Este percentual de escolha se repete para o ícone "rio São Francisco", que também foi escolhido por 75% dos entrevistados, enquanto o geossímbolo "irrigação" obteve 69% das indicações. O ícone "bode" aparece logo em seguida com 63% da preferência. "Carro-pipa" e "carranca" foram escolhidos por 50% dos professores enquanto "vaqueiro" e "cisterna" tiveram 44% das indicações dos professores. Por fim, "Terra rachada" e "casa de taipa" foram indicadas por 25% dos professores como geossímbolos marcantes do semiárido no momento de sua entrada na instituição.

Ora, se 80% dos professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura entraram na instituição no período de 2001 e 2008, conforme indicado na Figura 1, numa época de intensas transformações do perfil socioeconômico do sertão

semiárido, salta aos olhos a importância dessa percepção territorial a partir dos geossímbolos sugeridos que se associam à compreensão do Sertão Semiárido através de estereótipos tradicionalmente estabelecidos que reportam ao território da seca, da natureza hostil e “inóspita” (CARVALHO, 2012), delimitada pelos ícones "mandacaru", "terra rachada", "vaqueiro", "cisterna" e "casa de taipa".

Da mesma forma, é possível verificar que os ícones emergentes das transformações socioeconômicas do território semiárido que “reinventa” o sentido de hostilidade, requalificando-a pela cientificação e tecnificação como “favorável” (CARVALHO, 2012) foram escolhidos pelos professores como geossímbolos representativos no momento de sua chegada à instituição na seguinte ordem: “irrigação” (69%), “vinho” (38%) e "uva" (31%). Considerando que a maioria dos professores chegou ao IF- Sertão em período recente, como já demonstrado na Figura 1, e que apenas 20% dos docentes pesquisados são originários do Submédio São Francisco, havendo professores oriundos do Estado de São Paulo, Distrito Federal, além do Ceará, Bahia e Alagoas chama a atenção a elevada escolha destes ícones como representativos no momento de sua chegada, principalmente de “vinho”, que representa uma atividade econômica bastante recente. Ou seja, são professores que chegam à região imbuídos da visão sobre o território que emerge a partir das atividades econômicas ligadas ao agronegócio, consideradas promissoras pela ampla divulgação como o "sertão que dá certo".

Notamos que, apenas dois professores, sugeriram "outros" geossímbolos considerados representativos do Semiárido daquele momento de sua entrada na instituição: "palma forrageira"; "consórcio milho x feijão" e "carvão" (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº11, 20/11/2015) e, "caatinga" (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016). Essas percepções também possuem sentidos distintos quanto aos sentidos atribuídos à natureza e ao território.

A primeira, dada pelo Professor nº11, corresponde a um sentido de apropriação que pode ser entendido a partir do que Carvalho (2012) compreende como seleção e modernização da base técnica de algumas áreas orientada pelas políticas de “combate à seca” como fruto das ações e intervenções por parte do Estado, sobretudo durante todo o século XX. Este sentido também parte da natureza como “hostil”, mas é revestido politicamente pelo sentido de semiárido como “região-problema”.

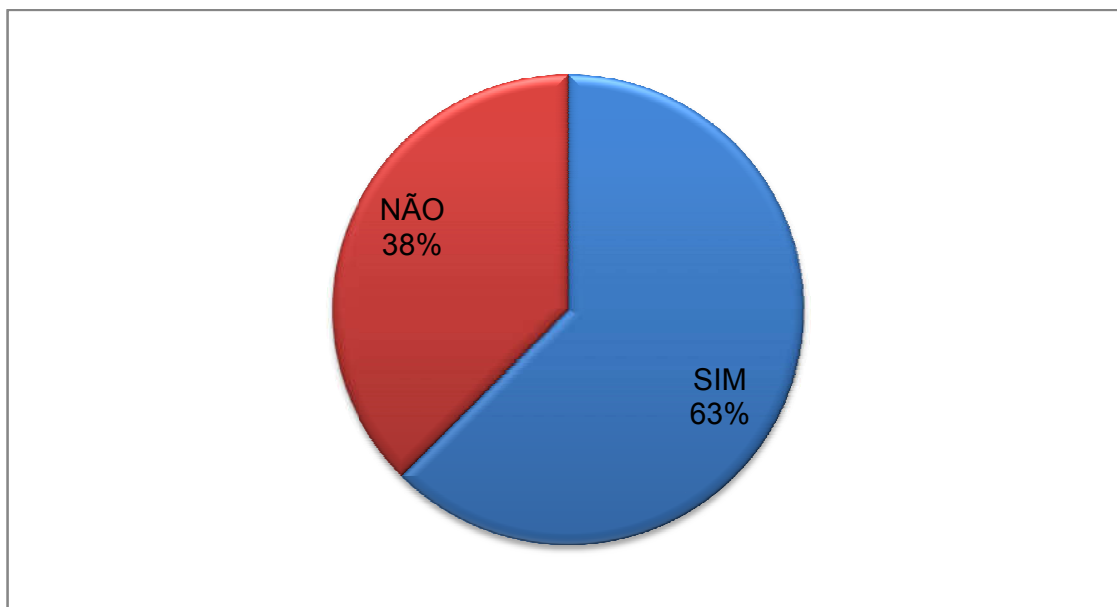
Na segunda percepção, dada pelo Professor nº10 a partir do ícone sugerido “caatinga” parte do sentido da natureza como “processo” e o do território como “território diverso, complexo e relacional” (CARVALHO, 2012) cujo significado apreende um sentido relacional de pertencimento e enraizamento, conforme ele se refere ao chegar aqui: “[...] o sertão era e continua sendo muito aconchegante, melhor lugar para se viver. Hoje meu prazer continua grande neste ambiente [...]” (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016). Isso demonstra que a percepção sensível sobre o território que se abre para a valorização dos atributos físicos e simbólico – culturais do território, como aborda Carvalho (2012), corrobora o que Almeida (2003) aponta como resultado da apropriação simbólico – expressiva do espaço, ou seja, o território cultural. A autora assevera que o território cultural resulta da concepção de mundo, das práticas e interações simbólico – culturais com os quais o sujeito constrói sua territorialidade. No caso do Professor nº10, a apropriação simbólico – cultural sobre o sertão semiárido vem sendo construída desde antes de sua chegada ao IF- Sertão, uma vez que, apesar de não ser oriundo do Semiárido, desde sua graduação em Agronomia, ainda na Zona da Mata pernambucana ele como revela: “[...] já sonhava em morar no sertão [...], pois pensava numa agricultura alternativa, uma vez que a faculdade pensava muito na produção de cana – de –açúcar”. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016).

#### 4. 2 MUDANÇA DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SERTÃO SEMIÁRIDO

Compreendemos que a partir das identidades simbólico-culturais e da natureza interior e exterior ao homem, geossímbolos são expressões do comportamento social, que podem mudar à medida que o professor busca novas significações para suas relações espaciais com as quais vai tecendo sua identidade territorial. Essa dinâmica de transformação fica evidenciada na Figura 3 – Mudança de percepção sobre o Sertão Semiárido após chegada ao IF- Sertão, demonstrando que a maioria dos entrevistados, 63%, disseram ter mudado sua percepção sobre o território a partir de um dado momento de sua chegada à instituição.

Outros 38%, disseram que não houve mudança sobre a maneira como percebem o Semiárido depois que aqui chegaram. Essa última parcela é constituída por professores que chegaram à instituição entre 2006 e 2009, de diferentes faixas etárias e que passaram por diferentes períodos de mudanças institucionais, como criação do CEFET Petrolina e do IF- Sertão. Essa constatação aponta que a mudança de percepção geossimbólica do professor não evidencia uma correlação direta com a idade dele ou com o tempo de serviço, nem com um determinado fato marcante da institucionalidade como a criação do IF- Sertão.

Figura 4 – Mudança de percepção sobre o sertão semiárido após a chegada à instituição



Fonte: Dutra, M. Pesquisa de campo, 2015.

Chamou a atenção o Professor nº13 que, ao declarar que não houve mudança em sua percepção sobre o Sertão Semiárido, mesmo tendo aqui chegado em 2010, assinalou que o Semiárido é "Lugar de vida, troca de relações culturais e de amizade". (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº13, 23/11/2015). Já o Professor nº01, tendo chegado ao Submédio São Francisco em 2011, assim explicou porque não houve mudança de percepção geossimbólica do Sertão Semiárido: "Não tenho propriedade para falar porque sou recém-chegado [2009], principalmente no VSF. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº01, 12/11/2015). O Professor nº16 que acompanhou as mudanças institucionais desde a Escola Agrotécnica e as transformações socioeconômicas pelas quais passou o sertão semiárido, assim colocou:

Quando cheguei à região é que conheci a agricultura irrigada até então não conhecia não sabia o que era semiárido ou irrigação, era tudo novidade fiquei encantado. Minha visão era de vaca seca, do jumento carregando água... Minha ideia de sertão era isso. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº16, 05/01/2016).

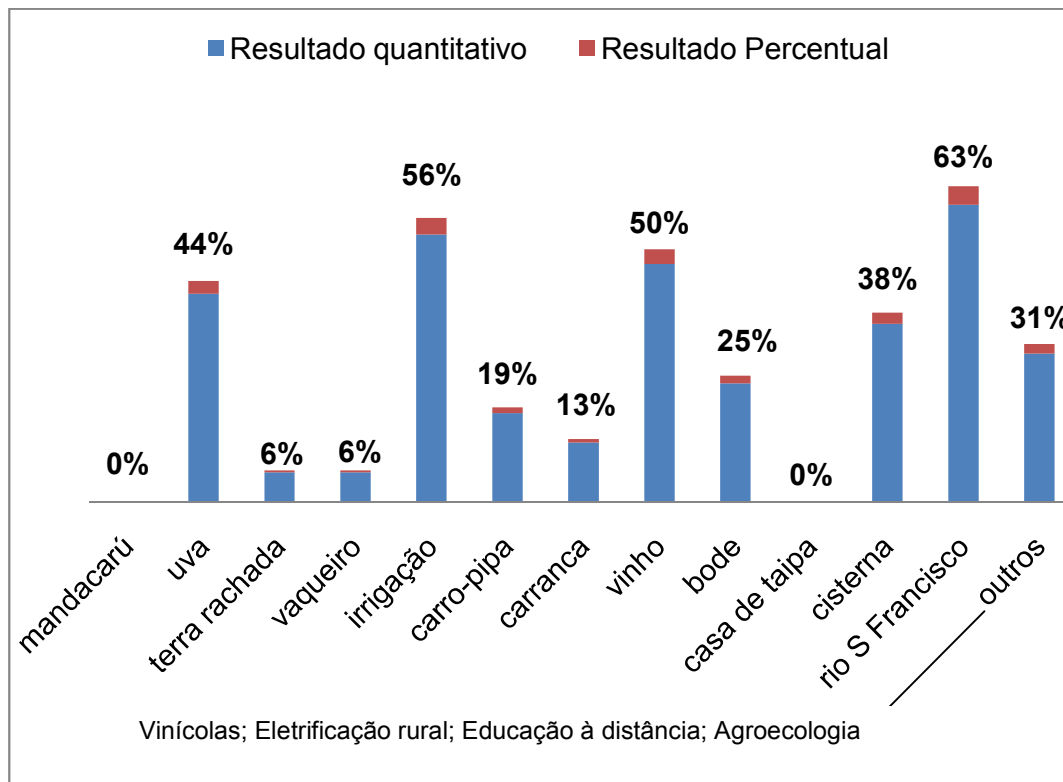
As percepções simbólicas quando cristalizam os significados, limitam-se à sensibilidade cultural e à própria abertura mental para a percepção das relações territoriais de maneira mais profunda. Bonnemaïson (2002, p. 126) coloca que "[...] o território é antes de tudo uma convivialidade", cuja identidade territorial é mediada pela cultura, que humaniza o espaço e exprime a concepção de mundo dos sujeitos. A permanência ou mudança da percepção geossimbólica dos professores do IF-Sertão relaciona-se com os significados e a profundidade que o território assume como espaço vivido e de trocas simbólicas de maneira muito mais definitiva para a territorialidade que relações que possam ser originadas pela concepção formal da instituição em suas relações com o território. A convivialidade exprime esse sentido dado ao território em diferentes níveis de percepção simbólica do território, conforme Bonnemaïson (2002). Para o Professor nº10, por exemplo, o sertão semiárido é vivido a todo o momento independentemente do local: "[...] vivo o Semiárido em todos os lugares, no trabalho, em casa, no campo". Outro exemplo de nível de percepção simbólica é expresso na fala do Professor nº06:

O semiárido faz parte de nossa vida quando saio na rua para trabalhar e olho lá na pista a caatinga seca, quando vejo o rio nesta situação... Quando vejo um trabalhador ainda andando com chapéu de palha ou couro, isso é um retrato de nossa região [...] quando você sai para almoçar e come bode [...]. Morei muito tempo fora e sempre quis retornar para essa beleza da caatinga [sorridente]. Esse é o desafio de viver no semiárido: viver sob as condições de adversidade climática e ser visto com preconceito por outras regiões, como aqueles que não podem nada. [...] Então o semiárido é muito forte e rico e seu povo é ainda mais rico, batalhador [...] todos nossos costumes culturais representam o semiárido e vivemos isso em todos os momentos, no nosso dia a dia. Sentir um pingo de chuva, já renova o dia! [risos]. (ENTREVISTA, PROFESSOR N°06, 29/12/2015).

Para o Professor n°06, é prazeroso falar sobre sua relação afetiva e de pertencimento evocados pela memória do sertão semiárido, mesmo que, diferentemente do Professor n°10, viva cotidianamente o sertão semiárido como algo externo a si, de distanciamento.

#### 4.2.1 Deslocamento geossimbólico

Figura 5 – Geossímbolos dos professores após entrada na instituição



Fonte: Dutra, M. Pesquisa de campo, 2015.

A Figura 4 demonstra que, para quase 70% dos entrevistados, houve mudanças de percepção dos geossímbolos que concebem/concebiam como ancoragem sobre o Sertão Semiárido. Enquanto 63% dos professores apontaram o "rio São Francisco" e "irrigação" como principais ícones representativos do Semiárido, nenhum dos professores que declararam ter havido mudança em sua percepção simbólica indicou os geossímbolos "mandacarú" e "casa de taipa". Os ícones de representação simbólica "terra rachada", "carranca" e "vaqueiro" foram escolhidos por apenas 6% dos professores, enquanto "vinho" e "uva" saltaram para 50% e 44% respectivamente.

Essas mudanças de geossímbolos do Sertão Semiárido são comuns a todos os professores que apontaram mudança na percepção territorial (62%), independentemente da faixa de seu período de entrada o IF- Sertão. O que confirma que as percepções culturais sobre o território são compartilhadas e influenciam na constituição de seus marcos simbólicos. Por exemplo, o geossímbolo "Bode" com 25% das escolhas assinala a constatação observada na triangulação dos dados e observações das entrevistas da primeira e segunda fase. Trata-se de um deslocamento de sentidos para metade dos professores que escolheram esse geossímbolo: ele aparece ao lado de "uva", "vinho" e "irrigação" deixando de significar um Semiárido associado à rusticidade e carência tecnológica e passando à representação do progresso proporcionado pelo melhoramento genético da ovinocaprinocultura.

O incremento cada vez maior da fruticultura irrigada, de novas áreas de produção de viticultura, a enologia, do melhoramento da produção de caprino-ovinos... Tudo isso foi levando a uma nova visão sobre o aspecto socioeconômico da região, com novas perspectivas de mercados. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº06, 29/12/2015).

Assim, o geossímbolo "bode" pode significar o sentido de território semiárido estereotipado como "seco" e da "fome", num universo cultural onde a natureza assume um sentido "catastrófico" (CARVALHO, 2012) ou ressignificá-lo para um sentido de natureza como recurso, onde a tecnologia aplicada reinventa a imagem de sofrimento e de estruturas arcaicas para a cientifização da natureza.

A escolha de "carro-pipa" e "cisterna", com 38% e 19%, respectivamente, não surpreendeu, uma vez que a figura do carro-pipa é muito forte na região, mesmo no cotidiano das cidades. Afinal, ainda permanece como instrumento de política pública para mitigar os "efeitos da seca". A "cisterna" pode ser relacionada da mesma forma, pois só veio associada às tecnologias sociais nas entrevistas com o Professor nº10. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 10, 23/11/2015 e 06/01/2016).

As mudanças nas escolhas indicadas pelo comparativo de geossímbolos antes de depois da entrada na instituição (Figura 5), evidenciam que os ícones que representavam o Semiárido foram substituídos em momentos distintos por outros que representam o progresso proporcionado pela agricultura da "moderna" tecnologia aplicada.

Enquanto alguns geossímbolos são acrescentados, outros são abandonados: "mandacarú" e "casa de taipa", que antes tinham 75% e 25% das preferências, respectivamente, não foram lembrados por nenhum entrevistado. Apenas "rio S. Francisco" e "irrigação", mantiveram-se na preferência geral, embora com queda de 12% e 13%, respectivamente. Triangulando os dados da entrevista estruturada com as entrevistas semi-estruturadas e observações anotadas durante os encontros com os professores, notamos que o ícone "rio São Francisco" manteve um percentual estável de escolha, mas ele foi constantemente lembrado apenas como manancial hídrico para a irrigação, ao mesmo tempo em que foi constantemente manifestada a preocupação com sua conservação enquanto recurso indispensável para o "progresso".

O comparativo das mudanças geossimbólicas dos professores, triangulado com os dados coletados nas entrevistas, indica que mesmo que essas mudanças tenham decorrido entre 02 anos a 12 anos da chegada destes professores na instituição, não há um momento especial para esta mudança geossimbólica ou deslocamento de sentidos.

#### **4.2.1 Os outros ícones**

A sugestão de novos ícones através da opção "outros geossímbolos" surgiu com força nesta etapa do recolhimento de dados. Para 31% dos entrevistados foi necessário sugerir ícones que não constavam na lista, o que não ocorreu na etapa anterior referente à sua chegada na instituição, quando apenas 19% dos professores

indicaram geossímbolos que não constavam na lista sugerida pelo pesquisador. Nestas novas sugestões apareceu "vinícolas", "eletrificação rural", "telefonia móvel", "educação à distância" e "agroecologia".

As mudanças observadas indicam que a percepção do sertão semiárido vão ao encontro do que Carvalho (2015)<sup>5</sup> aponta como sendo duas vertentes contemporâneas que se confrontam como projeto de desenvolvimento nos territórios semiáridos: da ideia-projeto da Convivência com o Semiárido e da reinvenção da natureza. Ao apontar a "Agroecologia", por exemplo, como nova alternativa geossimbólica, o Professor nº10 caminha em direção à ideia – projeto da Convivência, que se alicerça na ressignificação e complexidade das relações entre a sociedade e a natureza semiárida.

Essa percepção do Professor nº 10, enfatiza que, conforme Leff (2006), o paradigma cartesiano – mecanicista, que suporta a racionalidade técnico – científica como instrumento de conhecimento para a apropriação dos recursos naturais e ambientais e a dominação dos sentidos existenciais produzidos na relação entre cultura e natureza, pode ser superado pela racionalidade ambiental como paradigma emergente. Esse novo paradigma ambiental não apenas nasce “[...] da saturação dos processos de racionalização da modernidade e dos paradigmas científicos”, conforme Leff (2006, p.280), mas, sobretudo, continua o autor, da necessidade de uma nova prática social de reafirmação das diversidades culturais e do direito à diferença através da ressignificação da identidade territorial e repensar interculturalmente esse desenvolvimento no âmbito de uma sociedade autônoma.

Essa identidade territorial enraíza-se a partir de uma nova proposta de desenvolvimento autônomo que exige finalmente o protagonismo social dos atores envolvidos no contexto local, em sua relação material e simbólica com o território para romper com o paradoxo do desenvolvimento que “reiventa” a capitalização do território através da exploração das vantagens comparativas de um sertão “favorável”, conforme Carvalho (2015)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As (Re)Apropriações dos recursos naturais dos territórios semiáridos e as possibilidades de pesquisas pautadas pela Convivência, de autoria de Luzineide Dourado de Carvalho, 2015, a ser publicado.

O “sertão favorável” é representado na sugestão geossimbólica que aponta como novos marcos simbólicos do sertão semiárido a "eletrificação rural", "telefonia móvel", "educação à distância", além das "vinícolas". No plano simbólico, continua Carvalho (2015)<sup>5</sup>, o imaginário social passa a carregar o sinal da superação do “arcaico”, da natureza de sentido hostil, antes representado pelos geossímbolos sugeridos no momento da entrada dos professores no IF- Sertão, “palma forrageira”, “consórcio milho x feijão” e “carvão”, agora são substituídos por novos ícones que representam a incorporação do território às novas estratégias de acumulação do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de subjetivação simbólico-culturais que constituem a territorialidade dos professores do IF- Sertão, se estabelecem através da trama de valores culturais que atribuem significados ao espaço-território. Dessa maneira, os sentidos produzidos pela teia de significados atribuídos ao sertão semiárido o referenciam afetivamente como espaço vivido, constituído através de seus diferentes e múltiplos vínculos de identificação territorial.

Muitos professores pesquisados organizam suas relações com o espaço através de sua percepção sobre o território, conferindo-lhe diferentes valores culturais que se enraízam através do paradigma dominante, cartesiano-mecanicista, representado pelo "sertão que dá certo" ou, alguns, desenvolvem uma mudança de percepção, cujo diálogo territorial pode enviesar para o paradigma da complexidade, no qual se fundamenta a Convivência com o Semiárido.

No IF- Sertão, essas territorialidades constituídas ainda são pouco influenciadas pelas mudanças propostas pelas diretrizes de criação dos IFECT, no sentido de superar a dicotomia global/local, estabelecendo com o território a discussão da interdependência dos processos socioambientais, da diversidade cultural e de autonomia decisória em Arranjos Produtivos Locais sociais, culturais e econômicos. Neste sentido, cabe a indagação para um novo trabalho sobre como se constituirão efetivamente estas diferentes percepções sobre o sertão semiárido no âmbito do IF – Sertão e, quais elementos ensejam para desenvolver-se ou motivar transformações permanentes em sua institucionalidade ativa? São aspectos que devem ser investigados futuramente, por se tratar de uma cultura institucional muito recente e não poderiam ser respondidos no horizonte limitado desta dissertação. O próprio nome da instituição atribui um determinado significado ao sertão semiárido e estabelece uma relação territorial que é corroborada pelos sentidos atribuídos à palavra "sertão" e à missão institucional pela maioria dos professores. Esses sentidos carregam valores simbólicos que não são neutros ou isentos de uma hierarquia do espaço- território que devem ser legitimados como verdades.

Os sentidos e valores atribuídos ao sertão semiárido pelos professores expressam geossimbolicamente diferentes níveis de sensibilidade cultural e de percepção territorial que se reflete sobre os desafios institucionais, conforme o paradigma de conhecimento que os norteiam. A palavra "Sertão" no nome da instituição pode incorporar diferentes desafios institucionais. Tanto pode limitá-la à cristalização estereotipada dos espaços e dos lugares, como pode ampliar suas visões para uma nova/outra racionalidade, onde a convivialidade e a multiterritorialidade engendram novas apropriações culturais, sociais e econômicas do território.

O desafio institucional que incorpora a construção cultural do "sertão que dá certo" e, que, formalmente, se dirige ao contingente populacional marginalizado historicamente pelas políticas públicas de desenvolvimento, tem na capitalização do campo o instrumento civilizatório para o progresso. Muitos professores acreditam nesse desafio e atrelam a missão institucional a esta concepção de desenvolvimento que hierarquiza e fragmenta o espaço-território, pois suas relações com o sertão semiárido estão elaboradas a partir da visão de mundo que este paradigma de conhecimento cartesiano-mecanicista lhes empresta.

Assim sendo, os geossímbolos destes professores podem mudar ou deslocarem seus significados conforme suas percepções sobre o sertão semiárido compõem um espaço-território hierarquizado e fragmentado entre o atraso e a modernidade. O mandacaru e a cada de taipa desaparecem e surgem o vinho, a irrigação e a uva como símbolos do progresso, enquanto carranca, vaqueiro e terra rachada permanecem como ícones de uma identidade estereotipada ou de um passado a ser superado. O bode "pé-duro" é deslocado para transmudar-se em expoente da moderna caprinocultura.

Para outros professores, os processos abertos de sensibilidade cultural e mudança das relações territoriais estão vivos através da transição paradigmática e se constituem em novos desafios institucionais que propõem novas territorialidades e novas institucionalidades. Através da emergência de uma nova/outra racionalidade, os professores podem se abrir para a racionalidade ambiental que refunda a ideia de desenvolvimento através de outra relação entre a Natureza, Cultura e Sociedade voltada para Convivência com o Semiárido.

Os geossímbolos que marcam essas novas territorialidades/institucionalidades

podem ser a caatinga manejada de forma sustentável; a cisterna que, aliada à tecnologia social, significa o empoderamento das comunidades locais no caminho de um desenvolvimento autônomo e, a irrigação que também pode ser ressignificada como ícone de representação de uma produção que promova a equidade social através da agricultura familiar.

No campus Ouricuri, por exemplo, o Projeto de Extensão em Educação Contextualizada no Semiárido para Professores do Campo, em parceria Organização Não Governamental Caatinga, protagonizado por professores daquele Campus, estabelece uma rede colaborativa de compartilhamento de saberes numa ação de extensão que pode encaminhar-se para novos horizontes através da sinergia com práticas pedagógicas contextualizadas.

No Campus Zona Rural, o Centro Vocacional Tecnológico em Agroecologia – CVT- Agroecologia, representa a emergência de uma institucionalidade que se encaminha para um novo sentido relacional com a natureza semiárida e para o diálogo institucional com novos atores sociais envolvidos no Curso Técnico em Agropecuária, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esta parceria entre o IF- Sertão, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), significa a necessidade de incorporar novos desafios às relações institucionais horizontalizadas com o sertão semiárido, onde a emergência de uma nova racionalidade ambiental pautada pela Convivência com o Semiárido pode ser o caminho para um novo modelo de desenvolvimento que equilibre as relações entre o global e o local, bem como entre Sociedade/Estado. O mesmo pode ocorrer com o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologia para Convivência com o Semiárido, no Campus Petrolina, onde a tecnologia sócio-produtiva pode integrar ações técnicas e ambientais que contemplem a dimensão política do pensamento emancipatório e da identidade territorial.

Esse redimensionamento simbólico – cultural do território se reflete no intercâmbio institucional com novos agentes políticos organizados em redes de cooperação e intercâmbio socioprodutivos, como as Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais de Interesse Público (OSCIP), associações, sindicatos e cooperativas, compreendo os territórios semiáridos como espaços de diálogo multiescalares para tecer novas relações entre a sociedade e o Estado.

No desafio de repensar as territorialidades diante do caráter multidimensional, intercultural e complexo do sertão semiárido, esta pesquisa não buscou respostas definitivas, mas intencionou ser um ponto de partida que abra o debate sobre a importância das relações territoriais para a sociedade que, em plena transição de paradigmas de conhecimento, precisa se refundar ao mesmo tempo em que as relações local/global e universal/particular no espaço mundializado propõem novas tensões identitárias para serem superadas. Nesse importante diálogo com o sertão semiárido, o IF- Sertão é um importante agente social cuja cultura institucional precisa encontrar o equilíbrio entre sua institucionalidade formal, sancionada por sua matriz diretiva e, sua institucionalidade ativa, construída através das relações humanas no universo cultural. Trata-se de uma reflexão necessária para transpor as fronteiras geopolíticas através das relações territoriais, onde o sertão semiárido se constitui no campo de negociação entre o local e o global, para atuar efetivamente “[...] na construção de uma rede de solidariedade intercultural” (BRASIL, 2008, p.25).

Os professores do IF- Sertão, cujas territorialidades esta pesquisa indicou geossimbolicamente, expressam concepções de mundo, organização, hierarquias e funções sociais do espaço, como indica Bonnemaïson (2002). Eles podem ser protagonistas da mudança paradigmática e de uma nova cultura institucional, através de novas/outras racionalidades que tecem novas territorialidades e institucionalidades, desde que não se restrinjam a reproduzirem um modelo de desenvolvimento verticalizado, que privilegia um conceito de racionalidade cuja forma de conhecer o mundo, desumaniza e inviabiliza o humano.

Assim sendo, esta pesquisa, como caminho futuro, deverá aventurar-se a compreender as práticas pedagógicas que adentram destas novas territorialidades/institucionalidades no IF- Sertão, transversalizadas pela Educação e a Cultura, num estudo de caso comparativo entre os campi que vise compreender como essa transição de paradigmas se lança através do Projeto Político – Pedagógico sobre o sujeito de formação da EPCT, na direção da contextualização dos saberes como proposta metodológica da Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSAB), ou, na permanência da educação que legitima a ideologia de desenvolvimento como falsa promessa de bem-estar social.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria Geralda. Cultura ecológica e biodiversidade. **Mercator** – Revista de Geografia, UFC, ano 2, n.02, 2003.

\_\_\_\_\_. Em busca do poético do Sertão. **Revista Espaço e Cultura**, UERJ, n.06, p.35-45. Jul/Dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Diáspora: viver entre-territórios. E entre culturas? In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Savério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. (Coleção Geografia em Movimento).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; v. 13).

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Herança de diferenciação e futuro de fragmentação**. Estudos Avançados, São Paulo, v.11, n.29, p.7-36, 1997. Número temático: Dossiê Nordeste I.

BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEMAISON, Jöel. Viagem em torno do território. In. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BLOCH, Didier. **As Frutas Amargas do Velho Chico**. Irrigação e Desenvolvimento no V. S. Francisco. São Paulo: Livro da Terra, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília, DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede federal**. 7 ed. Brasília, DF, 2008b.

\_\_\_\_\_. MIN. Ministério da Integração Nacional/Secretaria de Políticas. **Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro**. Brasília: MIN/Secretaria de políticas de desenvolvimento regional, 2005.

\_\_\_\_\_. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Linha do Tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Fundação Joaquim Nabuco, 2015, Recife. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CARAÇA, João. Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisado**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência: novas territorialidades no Semiárido Brasileiro**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 418p. (Coleção Rumos da Cultura Moderna).

CEFET – PETROLINA. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PETROLINA. **Proposta para criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano: chamada pública MEC/SETEC Nº02/2007**. Petrolina, PE, 2008.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (org). **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVAIN, Pedro Alcino; Da SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Tradução Tomás R. Bueno. Campinas-SP: Papyrus: 1995.

COSTA, Wanderley Messias da. **O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil**. 9 ed. São Paulo, 2000.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. 3 ed. Trad. Luís Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: UFSC, 2007.

FERNANDES, D. **Notas sobre o paradigma de investigação em educação**. Lisboa: NOESIS, 1991.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Portugal, Universidade da Madeira. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf> Acesso em: 13 out. 2013.

FONT, Joan Nogué; RUFÍ Joan Vicente. **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Anablume, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade aberta do Brasil / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios a multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Da desterritorialização a multiterritorialidade. Encontros de Geógrafos da América Latina. X, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo, X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de; HAESBAERT, Rogério (Orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007.

\_\_\_\_\_. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

IF SERTÃO-PE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Plano de desenvolvimento institucional: 2014-2018**. Petrolina, PE, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Projeto de Curso Técnico em Agricultura**. Petrolina, PE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JULIA, Dominique. **La culture scolaire comme objet historique**. Tradução Gizele Souza. Paedagogica Historica - International journal of the history of education. Supl. Series, vol. I, 1995, p. 353-382.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5 ed. Tradução Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional**. Rio de Janeiro: IUPERJ: Revan: 1999. 220p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido**. In: RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO). Educação para convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: RESAB, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**: tradução Eloá Jacobina, 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Editora Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI (org)**.

Tradução e notas, Flávia Nascimento. 10ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo; Brasília: Editora Moderna, 2011.

PERROT, Marie-Dominique. **Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural**. In: FAUNDEZ, Antonio. **Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 43 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

QUIJANO, Aníbal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lima, n. 61, p. 63-77, dez 2001.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo. Ática. 1993.

RATZEL, F. **El território, la sociedad y el Estado**. In Mendoza, Josefina Gómez, JIMÉNEZ, Julio Muñoz y CANTERO, Nicolás Ortega. *El pensamiento geográfico*. Madrid: Alianza Editorial. 1982. p.193-203.

REGNER, Ana Carolina. Uma nova racionalidade para ciência? In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. (Orgs) Conceição de Maria de Sousa e Silva; Elmo de Souza Lima; Maria Luíza de Cantalice; Maria Tereza de Alencar; Waldirene Alves Lopes da Silva. INSA. Campina Grande: 2010. 236 p.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Elizeu Savério (Org.). **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisado. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia, MORAIS, Saete Campos (Org.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do espaço**: tempo, técnica. Razão e emoção. 4 ed. 2.reimpr. São Paulo: EDUSP, 2006. (Coleção Milton Santos).

\_\_\_\_\_; BECKER, Bertha K. (Org.) **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. (Coleção espaço, território e paisagem).

SANTOS, Ruyter Antônio Bezerra dos. **Neocoronelismo, aspersor e voto**: estudo de caso sobre a herança do coronelismo e o poder local família Coelho em Petrolina- PE (1900-2000). 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, José de Souza. Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. In: **Seminário Nacional Sobre Educação contextualizada para convivência com o Semiárido**. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010. Disponível em: <http://www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt06> Acesso em 18 jul. 2014.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Org.). **Geografia: conceitos e temas.** 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. (Coleção Geografia em Movimento).

SOUZA, Sueli Ribeiro Mota (Org.) **Fenomenologia e Educação.** Salvador: EDUNEB, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. São Paulo : Atlas, 2009.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **Ser-Tão baiano: o lugar da sertaneidade na configuração da identidade baiana.** Salvador: EDUFBA, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução: Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** SANTOS, Boaventura de Souza (Org). 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.

## APÊNDICE

## ANEXO 01 – GUIA DA ENTREVISTA ESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E**  
**TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA**

**ENTREVISTA ESTRUTURADA**Nº **LINHA DE PESQUISA: Educação para Convivência com o Semiárido****Pesquisador:** Mábio Dutra**Lócus de Pesquisa:** IF-SERTÃO, Campus Zona Rural

Curso Médio Subseqüente Técnico em Agricultura.

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**PROFESSOR:** \_\_\_\_\_

1. Após consultar a Linha do Tempo anexada, responda partir de qual período você adentrou na instituição?

( ) 1988      ( ) 1998      ( ) 2001      ( ) 2008

2. A partir do período acima demarcado e considerando os ícones abaixo relacionados, qual (is), melhor representava(m) o Semiárido para você, naquele momento:

1. ( ) mandacará      2. ( ) uva      3. ( ) terra rachada

4. ( ) vaqueiro      5. ( ) irrigação      6. ( ) carro-pipa

7. ( ) carranca      9. ( ) vinho      10. ( ) bode

11. ( ) casa de taipa    12. ( ) cisterna    13. ( ) rio S. F<sup>co</sup>.

14. ( ) outro(s), qual (is)?

---

3. Desde sua chegada à instituição, o Sr.(Sra.) poderia afirmar que houve uma mudança em relação à sua percepção sobre o território semiárido?

( ) Não.    ( ) Sim.

3.1 Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual (is) ícone(s) melhor representa(m) sua percepção atual sobre o Território Semiárido?

1. ( ) mandacarú    2. ( ) uva    3. ( ) “terra rachada”

5. ( ) vaqueiro    5. ( ) irrigação    6. ( ) carro-pipa

7. ( ) carranca    9. ( ) vinho    10. ( ) bode

11. ( ) casa de “taipa”    12. ( ) cisterna    13. ( ) Rio S. F<sup>co</sup>.

14. ( ) outro(s), qual (is)?

---

3.2 A partir de que período?

---

4. Para você, sertão é numa palavra:

---



---

OBRIGADO.

## Anexo 02 – Linha do Tempo Institucional

ANO	FATO DA INSTITUCIONALIDADE
Final década de 1980	A <b>EAFDABV</b> é instituída pelo Decr. Nº 96.598, de 25/08/1988. Em 11/-09/1989 a <b>UNED/ETFPE</b> passou a funcionar em sede própria e passa a ofertar o Curso Téc. em Química (convênio ETFPE/GRE "SertãoPE".
1991	<b>EAFDABV</b> : primeiro concurso público para o cargo de professor de 1º e 2º Grau e formatura da primeira turma.
1993	A <b>EAFDABV</b> transforma-se em Autarquia Federal – Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.
1996	<b>EAFDABV</b> : Lei Nº 9.394/1996 e Decr. Nº 2.208/1997. Novos cursos téc. e flexibilidade curricular.
1997	A <b>UNED/ETFPE</b> , através do Decr. Nº 2.208/97, passa a ofertar, além de Agrimensura, os cursos de Eletrotécnica, Edificações, Química e Refrigeração.
1998	Decreto Presidencial Nº 96.568 de 25/08/1998 - Criação do <b>CEFET Petrolina</b>
1999-2000	Decr. Pres. de 26/11/1999 (DOU-227-A), a <b>EAFDABV</b> passa a ser <b>CEFET PETROLINA</b> ; <b>UNED/ETFPE</b> , no mesmo ano o Curso Téc. em Informática. Em 2000, atuando no nível básico, técnico e tecnológico, a <b>UNED/ETFPE</b> , passa a ofertar os cursos Téc. em Turismo e Enfermagem.
2001	Decr. Nº 4.019, de 19/11/2001: <b>CEFET Petrolina</b> incorpora UED (CEFET- PE), passando a denominar-se "Unid. Industrial" e, na Zona Rural, a antiga <b>EAFDABV</b> , "Unid. Agrícola".
2008	Lei Nº 11.892, de 29/12/2008, cria a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e institui o <b>IF Sertão PE</b> partir do <b>CEFET Petrolina</b> .
2010	A Portaria 128, de 29/01/2010, autoriza o funcionamento do Campus Floresta, a partir da escola federalizada do IDSTSPE. A Portaria nº 1.170, de 21/09/2010, autoriza o funcionamento do Campus Salgueiro e de Ouricuri.
2011-2015	Em 16/08/2011 é anunciada a criação do campus Santa Mª da B. Vista e Serra Talhada.

Organizado por DUTRA, M. (2015)

Fonte: IF Sertão –PE (2014).

## ANEXO 03 – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS  
SEMIÁRIDOS - PPGESA

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Nº

**LINHA DE PESQUISA: Educação para Convivência com o Semiárido**

**Pesquisador:** Mábio Dutra

**Lócus de Pesquisa:** IF-SERTÃO, Campus Zona Rural – Rod. BR 235, Km 22 – Proj. Sen. Nilo Coelho, N4. Petrolina/PE – Tel. (087) 21018050 - CEP 56 300 000.

Curso Médio Subseqüente Técnico em Agricultura

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**PROFESSOR:**

1. Por favor, descreva de forma sucinta sua trajetória profissional e origem até sua chegada ao "IF Sertão Pernambucano":
2. Nesta trajetória, houve mudança em sua perspectiva sobre os Territórios Semiáridos (TSA)? Descreva, por favor.
3. Como os TSA adentram em sua ação docente e em sua vida cotidiana?
4. Como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode contribuir para a transformação dos TSA? Com qual enfoque?
5. Em sua opinião, com qual visão o aluno egresso do Curso Subseqüente Técnico em Agricultura retorna à localidade de origem, em termos de relação Sociedade/ Natureza Semiárida?

6. Em seu cotidiano, como o Sr. (a) vivencia o semiárido (em seu lazer, por exemplo)?
7. Respondendo à nossa entrevista, o Sr. (a) indicou ícone(s) que melhor representava (m) o Semiárido no momento de sua entrada na instituição. Depois, o Sr.(a) indicou se houve ou não mudança de percepção sobre o território semiárido e qual (is) ícone (s) melhor representa(m) sua percepção atual sobre o território (neste momento, mostramos os ícones escolhidos no momento da sua entrada na instituição e atuais). Explique a mudança (ou a permanência) de sua percepção geossimbólica?
8. Como o Sr. (a) poderia conceituar a palavra “Sertão” presente no nome da instituição?

## ANEXO 04 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAMPUS III - UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,  
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA  
PESQUISA PARA ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO



ORIENTANDO: Mábio Dutra

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzineide Dourado de Carvalho

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a para participar voluntariamente de uma pesquisa, conforme dados acima e conforme descrições no Projeto em anexo, que tem como objetivo compreender a territorialidade dos docentes, a partir de suas representações simbólicas – culturais que podem ou não gerar laços de enraizamento para com os territórios semiáridos, abrindo-se ou não para uma transição paradigmática.

Neste percurso, considerando as bases transitórias da racionalidade institucional, transversalmente, buscaremos compreender as relações socioculturais que o IF Sertão – PE estabelece com os territórios semiáridos bem como o protagonismo destes docentes na construção de uma nova/outra institucionalidade.

A participação no projeto, interagindo e discutindo os aspectos levantados, não implica ônus ou prejuízo aos participantes, e também não visa trazer-lhes nenhum bônus particular, já que visa apenas contribuir para o conhecimento das questões que envolvem a temática acima. A qualquer momento, o participante poderá desistir de fazer parte da pesquisa. Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos, a partir dos seguintes contatos do/a Orientador/a: Professor/a Dr/a. Luzineide Dourado de Carvalho, telefone: (74) 99115 2462 e do/a orientando: Mábio Dutra, telefone: (87) 9 8854 8842.

**CONSENTIMENTO**

A partir das informações recebidas por escrito e prestadas presencialmente pelo pesquisador, declaro estar disposto/a à participar livremente desta pesquisa, e para tanto assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo desta forma o uso das imagens e das falas que apresentei durante as entrevistas e momentos da realização da pesquisa, desde que se respeite o anonimato da fonte.

( ) Autorizo utilizar o meu nome verdadeiro

( ) Autorizo a utilização de nome fictício ou código que garanta o meu anonimato.

Cidade \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Nome completo e legível do/a voluntário/a

Assinatura