



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

ANAÉLI SILVA BASTOS

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO - *CAMPUS* SANTA INÊS:
UM OLHAR DO PROJETO À PRÁXIS**

Salvador – BA
2023

ANAÉLI SILVA BASTOS

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO INSTITUTO
FEDERAL BAIANO - *CAMPUS* SANTA INÊS:
UM OLHAR DO PROJETO À PRÁXIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador – BA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

B327e Bastos, Anaéli Silva

Educação para emancipação do Instituto Federal Baiano – Campus Santa Inês: um olhar do projeto a práxis /Anaéli Silva Bastos. – Salvador, 2023.
156 f. : il.

Orientador: Antônio Dias Nascimento.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Educação. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. 3. Instituto federais de educação, ciência e tecnologia – Administração - Bahia. 4. Ensino técnico – Avaliação - Bahia. 5. Ensino médio – Avaliação – Santa Inês (BA). 6. Educação de jovens e adultos – Aspectos sociais – Santa Inês (BA). I. Nascimento, Antônio Dias. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

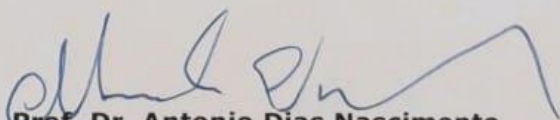
CDD: 379.158098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

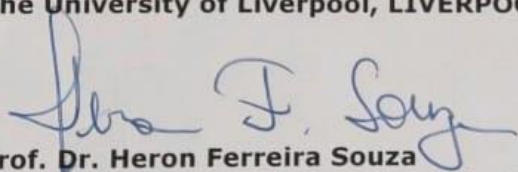
EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO - CAMPUS SANTA INÊS: UM OLHAR DO PROJETO À PRÁXIS

ANAÉLI SILVA BASTOS

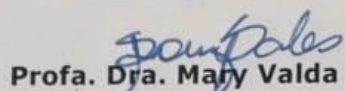
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 07 de fevereiro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedicado aos povos do Vale do Jiquiriçá e a todas e todos que permanecem trabalhando pela educação para a emancipação nos diversos territórios brasileiros.

AGRADECIMENTOS

O final feliz é aprender.

Apreendi muito nesta jornada. Apreendi junto. Apreendi *com*.

Agradeço ao professor orientador, Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento, por sempre me inspirar.

Aos componentes da banca examinadora, Prof. Dr. Heron Souza e Profa. Dra. Mary Valda Sales, pelas valiosas contribuições.

Aos professores e servidores do PPGEduc – UNEB e aos colegas de curso, pelo conhecimento e experiências compartilhados, mesmo em meio aos desafios do atravessar de uma pandemia.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano que, mediante o Programa Institucional de Incentivo à Qualificação, contribuiu para o custeio parcial deste curso.

Aos colegas do IF Baiano - *Campus* Santa Inês, inspiração e parceiros neste trabalho.

Aos entrevistados e entrevistadas nesta pesquisa, pela confiança e compartilhamento de seus conhecimentos e percepções.

À comunidade do Vale do Jiquiriçá, pelo acolhimento e aprendizado.

A Tânia Nunes, pela parceria, base logística e pela amizade.

Aos colegas da Reitoria do IF Baiano, por todo o apoio.

Ao querido “Quarteto da BFC”, das colegas e amigas Arielma, Andricele e Brisa, por estarmos sempre juntas e de mãos dadas neste percurso.

A Brucinho, pela companhia nos longos dias de estudo e escrita.

A todos os meus estimados amigos, pela paciência nas minhas ausências, pelos estímulos e pelas torcidas.

À minha família, por tudo.

Ao Todo, que tudo realiza e a tudo alinha, perfeitamente.

Para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz, etc., mas, além disso, por em evidência sua função ideológica, em relação ao contexto social, político e econômico. Essa leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes.
(Moacir Gadotti)

“[...] quando se acredita que é possível algo diferente, recusa-se o fim da história. É um trabalho de aposta, porque não sabemos se outro mundo é possível e como será a vida nele”
(Débora Ribeiro)

RESUMO

Este estudo visou compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos formadores à relação entre educação para a emancipação e as práticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal Baiano, no contexto do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. A questão chave se constituiu em torno do entendimento de como a perspectiva da educação para a emancipação, presente na Lei 11.892/2008 e nos documentos que abordam o projeto político dos institutos federais, é percebida pelos sujeitos formadores do instituto e em que medida ela se materializa em práticas educativas no território. Trata-se de uma investigação qualitativa, que teve como *locus* o *Campus* Santa Inês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e como sujeitos centrais da investigação professoras e professores do campus. Como técnicas de coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze docentes, além de análise documental e observação participante. A abordagem hermenêutica-dialética foi a base para interpretação dos dados, em três dimensões de análise: político-conceitual, pedagógica e territorial. Os sentidos expressos pelos docentes convergem na indicação de desafios, tensões e potencialidades. Em que pese o reconhecimento da existência de práticas educativas de tendência emancipatória na instituição, especialmente no âmbito dos cursos ofertados na modalidade Proeja, dos projetos de extensão e das licenciaturas, foram apontadas uma série de necessidades para o fortalecimento da perspectiva emancipatória na educação profissional e tecnológica ofertada. Tais necessidades concernem ao fortalecimento do ensino médio integrado; à maior articulação entre educação básica e superior e entre as áreas técnica e propedêutica; ao aumento da interlocução com os saberes populares do território; à valorização das identidades e das vocações produtivas locais; à amplificação dos movimentos de aproximação com a comunidade do Vale do Jiquiriçá, possibilitando a apropriação do ambiente escolar pelos sujeitos do território; e à imprescindibilidade das ações formativas conjuntas com os movimentos socioterritoriais. Em diálogo direto com estas questões, permanecem as demandas de tornar a educação do campo e a educação popular mais presentes na identidade institucional e em seus processos educativos, em todos os níveis; e da ampliação de fazeres no sentido de uma práxis educativa territorial. Estes temas seguem como pautas e esforços fundamentais para a materialização do projeto dos institutos federais nas proximidades dos 15 anos de sua criação.

Palavras-chave: Institutos Federais. Educação Profissional e Tecnológica. Emancipação. Educação para a Emancipação. Vale do Jiquiriçá.

ABSTRACT

This study aims to understand the meanings expressed by teachers concerning to emancipatory education and its connections to teaching, research and extension practices in Instituto Federal Baiano, in relation to the context of the Vale do Jiquiriçá territory. The main concern was to understand how the perspective of education for emancipation – present within texts and laws that address the political project of federal institutes – is perceived by institute teachers and to what extent it materializes in educational practices in the territory. This qualitative research was carried out on the Santa Inês *campus* of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. As sources of data, semi-structured interviews were carried out with fifteen teachers, in addition to document analysis and participant observation. The hermeneutic-dialectic approach was the basis for data interpretation within three dimensions of analysis: political-conceptual, pedagogical and territorial. Meanings expressed by the teachers refers to challenges, tensions and potentialities. Despite acknowledging that the institution performs some emancipatory practices, mainly in Proeja modality, extension projects and teacher graduation courses, the research participants pointed out a series of needs for the strengthening of the emancipatory perspective. Such needs concern to the enhancing of integrated secondary education; greater articulation between basic and higher education and between the technical and propaedeutic areas; the increase in dialogue with the popular knowledge of the territory; valuing local identities and productive vocations; getting closer to the community of Vale do Jiquiriçá, in order to cultivate a sense of belonging to the school among individuals in the territory; and to the indispensability of joint actions with socio-territorial movements. These results show that it is still necessary to expand popular and peasant education practices within the campus, at all levels, and to increase efforts and actions towards a territorial educational praxis. These themes remain as guidelines for the materialization of the project of federal institutes, almost 15 years after their creation.

Keywords: Federal Institutes. Professional and Technological Education. Emancipation. Education for Emancipation. Vale do Jiquiriçá.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Sistematização dos princípios do projeto dos institutos federais	48
Quadro 2	Caracterização geral dos entrevistados	54
Quadro 3	Dimensões de Análise	58
Quadro 4	Modelo do quadro de análise	61
Quadro 5	Categorias de análise a partir das entrevistas	62
Quadro 6	Sentidos associados à motivação para ingresso no instituto federal	65
Quadro 7	Missão e Princípios dos institutos federais – Núcleos de sentidos	69
Quadro 8	Educação para a emancipação – Núcleos de sentidos	73
Quadro 9	Educação do campo – Núcleos de sentidos	97
Quadro 10	Atuação Territorial – Núcleos de sentidos	106
Quadro 11	Interação e articulação com a comunidade – Núcleos de sentidos	108
Quadro 12	Linhas e correntes pedagógicas – Núcleos de sentidos	121
Quadro 13	Desafios – Núcleos de sentidos	127
Figura 1	Triangulação Analítica dos objetivos específicos em relação com as bases teóricas	21
Figura 2	Abordagem teórica da educação para a emancipação	26
Figura 3	Contextos discursivos	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP/UNEB – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia

CEPLAC – Comissão Executiva Plano da Lavoura Cacaueira

CODETER – Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável

CONVALE – Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Jiquiriçá

EaD – Educação a Distância

EAFSI – Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês

EMI – Ensino Médio Integrado

EMARC - Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENT. – Entrevistado/a

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

FIC – Formação Inicial e Continuada

IF – Instituto Federal

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

MST – Movimento Sem-Terra

NUDAI – Núcleo de Desenvolvimento e Ações Institucionais

OLB – Observatório do Legislativo Brasileiro

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PTDRSS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia

SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	20
1.2 NOTAS INICIAIS SOBRE OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS.....	23
1.3 IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	24
1.4 ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL.....	25
 2. DIMENSÕES CONTEMPORÂNEAS DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO.....	 27
2.1 EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.....	27
2.2 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ENFRENTAMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS E DAS ALTERIDADES.....	31
2.3. EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	34
 3 INSTITUTOS FEDERAIS E A “TRAVESSIA” NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROJETO, TENSÕES E O HORIZONTE DA EMANCIPAÇÃO....	 38
3.1 A TRAJETÓRIA DA EPT NO BRASIL E OS IFS COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA.....	38
3.2 PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DO PROJETO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	44
3.3 INSTITUTOS FEDERAIS COMO O INÉDITO NA EPT: ALGUNS DESAFIOS.....	49
 4 TRILHAS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS.....	 52
4.1 DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
4.2 DOS DISPOSITIVOS E MÉTODOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	55
4.3 DA ANÁLISE HERMENÊUTICA-DIALÉTICA.....	56
4.4 DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	57
4.5 DO FLUXO DE ANÁLISE, DAS UNIDADES NUCLEARES DE SENTIDO E DAS CATEGORIAS DAS ETAPAS DO ESTUDO.....	59
4.6 DAS CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	62

5 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E O SIGNIFICADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DISCURSOS E SENTIDOS DOS SUJEITOS FORMADORES DO IF BAIANO – CAMPUS SANTA INÊS.....	64
5.1 O INGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ENTRE A CARREIRA, A PROPOSTA E AS RAÍZES; E A DEMANDA POR UM PROCESSO FORMATIVO PERMANENTE.....	64
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE A MISSÃO E OS PRINCÍPIOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	68
5.3 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: SENTIDOS ANCORADOS ENTRE A AUTONOMIA INDIVIDUAL, A FORMAÇÃO CIDADÃ E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE.....	72
5.4 SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPATÓRIA: O DILEMA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	77
5.4.1 A educação como uma <i>ponta</i> do processo emancipatório.....	78
5.4.2 O paradoxo do Ensino Médio Integrado, a busca do fortalecimento da dimensão técnica e profissionalizante e o desafio da integração curricular.....	79
5.4.3 O avanço das atividades práticas: uma necessidade a partir das falas.....	85
5.4.4 O fortalecimento das identidades do campo como um dos caminhos.....	86
 6 PRÁXIS TERRITORIAL E EPT EMANCIPATÓRIA: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS DO IF BAIANO – CAMPUS SANTA INÊS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ.....	 89
6.1 O IF BAIANO - CAMPUS SANTA INÊS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ.....	92
6.2 SENTIDOS EMERGENTES DA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	96
6.2.1 Educação Rural, Educação Agrícola e Educação Profissional do Campo.....	98
6.2.2 A identidade do campo como questão indissociável.....	102
6.2.3 O Proeja em articulação com a Pedagogia da Alternância como experiência exitosa.....	104
6.3 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO: AS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	106
6.3.1 A imperatividade do encontro com a comunidade / território.....	107
6.3.2 Horizontes e limites da articulação com atores sociais do território.....	112

6.4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE OUTROS DESAFIOS, TENSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS.....	120
6.4.1 Percepções de tensões e dilemas.....	120
6.4.2 Elementos desafiadores.....	126
6.4.3 Potencialidades e caminhos.....	131
 7 QUANDO TODOS OS CAMINHOS LEVAM DE VOLTA AO TERRITÓRIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 135
 Referências.....	 140
 APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	 150
APÊNDICE B – Modelo de Diário de Campo e Roteiro de Observação.....	152
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	153

1 INTRODUÇÃO

A experiência da contemporaneidade traz consigo a convivência de diversos olhares, paradigmas, modelos políticos e posições identitárias. Especialmente no atravessar do século XX para o XXI, vivencia-se a complexificação, intensificação e fluidificação do real, englobadas no que a filosofia e a sociologia têm apresentado como pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida ou “não modernidade”. Neste contexto, as mudanças e embates culturais, os questionamentos e a fragilização dos modelos políticos, os choques paradigmáticos, a liquidez das identidades e dos vínculos, a compressão do tempo e do espaço, o capitalismo neoliberal que acirra desigualdades – entre outras crises que o conhecimento racional ocidental não se mostrou capaz de superar – trazem para o sujeito contemporâneo um experimentar de constantes incertezas e a intensificação de um mal-estar civilizatório.

Apesar desse cenário e, ao mesmo tempo, imbricado com ele, experiencia-se também um centelhar de renovação. Busca-se, em meio à fluidez da época, um horizonte transformado nas diversas dimensões das sociedades, entre elas, a dimensão do educar. A força simbólica e orgânica desta ideia move e renova a energia de pesquisadores, pensadores e educadores rumo à ressignificação do conhecimento e da energia de trabalho das gerações que nos antecederam, aliada à construção de alternativas outras para a educação e para a vida, ainda que em face dos inúmeros desafios colocados pelo capitalismo neoliberal. É assim que, na contemporaneidade, “se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2001, p. 9). O fazer educação assim avança em planos que vão além da formação técnica, profissional e intelectual. Assume-se enquanto ato político, por ser formativo, e viabiliza a leitura e releitura do mundo pelos sujeitos, em busca de um real desenvolvimento, que busque a desconstrução de dominações e conceitos hegemônicos, a emancipação, a inclusão e a afirmação das diversidades.

O reexame do papel da educação, proposto por Freire, é necessário e atual no que diz respeito ao campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que, de um lado, pode se alinhar aos esforços pela ressignificação do trabalho como princípio educativo, emancipatório e ontológico, como via para o despertar das vocações humanas de “ser mais” (FREIRE, 1994; 2001); e, de outro, na concretização dos seus dispositivos, normas e institucionalidades, se vê atravessada por diversas tensões e contradições em nosso país. Com o capitalismo industrial, a dicotomia da escolarização na sociedade e a divisão de saberes na educação e no trabalho se complexificam. Os trabalhadores foram sendo alienados do conhecimento totalizante do processo produtivo e do saber sobre o homem, o mundo, a ciência e a cultura; ao tempo que

seus próprios saberes foram desvalorizados. Às classes populares é reservada uma educação voltada à execução instrumental de atividades específicas na indústria e no sistema produtivo. Este quadro influenciou de maneira determinante a concepção de ensino profissionalizante no Brasil, reproduzindo desigualdades de classe no âmbito educacional, em que o ensino profissional seria aquele destinado ao trabalho braçal, ao ato de executar; às elites caberia o ensino científico-intelectual, para que possam compreender, planejar e gerenciar sistemas e processos.

Deste modo, a sociedade de classes, por meio da apropriação dos meios produtivos, materiais e da ciência, gerou a separação do homem da dimensão ontológica e criativa do trabalho – destituindo-o de seu papel de força humana para a realização do “ser mais”. Transformar este modelo de trabalho alienado e desumanizado exigiria assim a reapropriação do conhecimento e das condições de produção pelas classes populares, de forma que o trabalho retome a sua dimensão ontológica e passe a ser caminho para a transformação da realidade dos homens, uma das vias para a emancipação. Tal concepção é expressa no conceito de *politecnia* que alia a formação técnica para o trabalho à formação intelectual. O pensamento de Antônio Gramsci (1982), em especial na proposição do princípio unitário e da formação do indivíduo *omnilateral*, também é inspirador de uma concepção de EPT que busca o reencontro com o trabalho como princípio educativo e ontológico e a superação da dualidade entre educação intelectual para as elites e instrumental para as classes populares.

A tensão e os enfrentamentos entre estas concepções atravessa debates, políticas e ações relacionadas à educação profissional e tecnológica no Brasil. Trata-se de uma tensão transversal, que se faz presente desde o processo de formulação das políticas, nos mais altos níveis de governo, repercutindo nos modelos pedagógicos, visões e relações do dia a dia dos professores, no chão da escola. Na trajetória histórica da EPT brasileira, o período compreendido entre os anos 1990 e 2010 está entre os de maior importância – e de maior tensionamento. É nesse contexto que surge a proposta de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (também conhecida por “Rede Federal”), como uma expressão fundamental do redirecionamento incremental da política de EPT do país e culminância de um processo de debates e enfrentamentos conduzidos ao longo do tempo entre intelectuais, educadores e a sociedade civil brasileira.

Os institutos federais nascem, destarte, de esforços de reorientação da política de educação profissional e tecnológica, em que persistem tensões e contradições historicamente construídas no choque entre as concepções (1) de uma educação para o trabalho como via emancipatória *versus* (2) uma formação obediente às necessidades do mercado produtivo.

Criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) carregam entre suas motivações criadoras a tentativa de inovar a gestão e as políticas voltadas para a educação profissional no Brasil.

De acordo com seu projeto político-pedagógico, conforme consta nos documentos e referências que testemunham a ocasião de sua criação, tais institutos devem buscar a perspectiva emancipatória da EPT, tendo como base ideária norteadora o trabalho como princípio educativo e ontológico, a formação do homem *omnilateral* e a superação das dualidades educação/trabalho e trabalho operacional/intelectual, por meio do *princípio unitário* – tencionando a materialização do pensamento gramsciano. Tendo como fundamento a reestruturação do conjunto de escolas e unidades técnicas e agrotécnicas federais, os IFs buscariam o horizonte – em um plano ideal – de contribuir para a superação da separação histórica entre a educação profissional voltada às classes de trabalhadores e a educação intelectual reservada às elites dominantes.

Divergências e antagonismos, porém, estão imbricados no campo da Educação, em suas diversas modalidades; trata-se de um campo, por essência, de disputas. Conforme pontua Freire, “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta”. O processo histórico, em sua concretização e como possibilidade, “não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação” (2001, p. 9).

Em que pese a proposta promissora, na prática, os institutos federais surgiram com controvérsias inerentes ao seu processo histórico de constituição e enfrentam desafios relativos às tensões e dualidades que atravessam o campo da Educação Profissional e Tecnológica. A proposição desta nova institucionalidade reconfigurou a Rede Federal, que passou a ser composta, além dos institutos federais, por uma Universidade Tecnológica, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG) e pelas escolas técnicas vinculadas às universidades. Nem todas as escolas da rede aderiram ao projeto de transformação em IFs, sendo que a permanência destas outras institucionalidades “pode ser considerada um resquício da conjuntura política que não conseguiu agregar a totalidade das instituições” (PACHECO, 2015, p. 38).

Mesmo entre as instituições que aderiram ao projeto, permanecem resistências e desencontros internos decorrentes da reunião abrupta de diferentes escolas técnicas, agrotécnicas e de agropecuária em diferentes regiões, marcadas por práticas de gestão e pedagógicas particulares e por distintas culturas políticas. A marca dos institutos nasce

costurada sobre o tecido da pluralidade de cores e tramas de escolas com diferentes localizações, experiências, identidades e sentidos culturais – que subitamente se viram diante da necessidade de atuar em rede e pensar, de forma integrada, seus processos educativos, políticas e, especialmente, o projeto de educação e de escola que ofereceriam.

Os desafios crescem diante de dificuldades concretas de implementação do ensino médio integrado (EMI) e da permanência de ambivalências na legislação da EPT, abrindo margem para diferentes concepções relativas à princípios fundantes do projeto dos institutos federais, como a própria noção de educação profissional e tecnológica e a visão de desenvolvimento regional. Há que se considerar ainda, a partir das vivências nestas instituições, que possivelmente nem todos os gestores, professores e demais servidores possuem o mesmo alinhamento acerca das prioridades da instituição; e que dificilmente é encontrada entre eles uma compreensão consensual das finalidades emancipatórias do instituto – e de que tais finalidades, para além da formação para o mercado produtivo, exigem a construção de uma rede de saberes que entrelace cultura, trabalho, mobilização, ciência e tecnologia, em nível territorial.

Apesar das tensões, contradições e desafios, reconhece-se que o projeto dos IFs representa, em diversos aspectos, uma tentativa de avanço e inovação no modelo da EPT brasileira, expressa em uma institucionalidade *multicampi*. Entre os elementos constituintes do projeto político-pedagógico dos institutos federais – e que repercutem em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) – encontra-se a ideia de que a formação ofertada por estas instituições deve se orientar para uma dimensão emancipatória.

Na Bahia, a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica resultou em dois institutos federais. Um deles é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), fruto da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), por sua vez originado historicamente das Escolas de Aprendizizes Artífices. O outro é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), foco mais específico desta investigação, nascido da agregação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da CEPLAC (EMARCs).

No caso do IF Baiano, além de ambiguidades identitárias originadas pela semelhança do nome com a sua instituição-irmã, o IFBA, há ainda, a desafio da integração e atuação em rede de escolas agrotécnicas e de agropecuária assentadas em territórios baianos de imensa diversidade. Em sua constituição, o IF Baiano alinhou como elementos comuns de identidade o seu assentamento multiterritorial e a sua origem agroindustrial. A instituição se apresenta como o único instituto federal do Brasil que possui todos os seus *campi* destinados

prioritariamente à formação nas áreas das ciências agrárias e ambientais. Com 14 *campi* e uma reitoria em Salvador, o instituto abarca 14 Territórios de Identidade baianos, com a missão de “oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2020).

Quase 15 anos após a sua criação, o IF Baiano ainda busca estabelecer um constructo organizacional sólido, “de modo que a ação coletiva seja possível e objetiva” (CHOO, 2003, p.121). Esta busca está expressa nos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que mencionam a identidade (no sentido organizacional do termo) e a integração como grandes objetivos estratégicos. Segundo o PDI, a atuação do Instituto “pauta-se no cumprimento do Estatuto e das competências institucionais definidas na Lei de Criação dos Institutos Federais”, entre elas:

[...] III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, *estendendo seus benefícios à comunidade*; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, *em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e ambientais*; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2018, p.19, grifo nosso).

Tendo em vista, de um lado, o potencial almejado dos institutos federais (IFs) de articular a educação profissional, tecnológica e científica à formação humanística e emancipatória; de outro, e dialeticamente, as tensões e desafios que se colocam cotidiana e historicamente à expressão de sua função social; e atentando, ainda, que o campo da educação profissional e tecnológica se constitui em dinâmicas de construções e disputas; é essencial investigar em que medida os princípios do projeto político-pedagógico dos institutos federais se manifestam, de forma mais concreta, no cotidiano escolar e institucional, bem como se eles se concretizam em uma práxis educativa emancipatória na realidade dos territórios.

Embora sejam uma institucionalidade relativamente recente, os IFs já conjugam um número significativo de pesquisas e trabalhos no meio acadêmico que se debruçam sobre as suas questões. Porém, as práticas educativas que se orientam para a emancipação nestes espaços ainda carecem de um debate mais amplo, especialmente em um contexto no qual a EPT se vê no centro de disputas ideológicas e políticas. O interesse deste trabalho se articula então em torno da *educação para a emancipação nos institutos federais*, interesse que nasce da atuação

desta pesquisadora como servidora técnico-administrativa no Instituto Federal Baiano. A partir desta atuação, germinaram percepções e inquietações em torno dos desafios, potenciais e limitações de um projeto crítico e emancipatório em uma instituição federal de EPT, sujeita a diferentes perfis de gestões ao longo do tempo e inseridas em variadas culturas territoriais locais.

Algumas das questões que se colocam ao analisar o projeto e a trajetória desses institutos são: em que medida o componente emancipatório presente na proposta política dos institutos federais pode ser constatado em suas práticas educativas? Após quase quinze anos da instituição dos IFs como política pública, há avanços na materialização de seu projeto e fundamentos? Estes princípios se concretizam na atuação dos institutos nos territórios? Quais as limitações e potencialidades dos IFs como espaços de formação crítica e emancipatória, diante das disputas ideológicas e materiais que permanecem no campo da educação profissional e tecnológica?

1.1 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Levando estas questões e cenários em consideração, e realizando os recortes necessários à investigação acadêmica, o holofote investigativo deste trabalho voltou-se, prioritariamente, ao descortinamento do problema: *como a práxis educativa do Instituto Federal Baiano - Campus Santa Inês se orienta na perspectiva da educação para a emancipação no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá?*

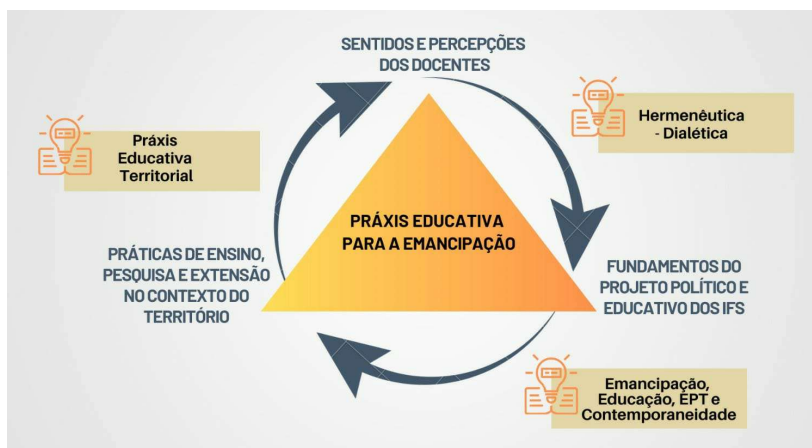
O estudo teve o objetivo geral de *compreender os sentidos atribuídos pelos professores, na condição de sujeitos formadores, à relação entre educação para a emancipação e as práticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal Baiano, no contexto do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.*

Para a construção de conhecimento acerca desta questão-chave, entende-se necessário triangular¹ de forma analítica: os sentidos expressos pelos professores acerca da relação entre a práxis educativa do instituto e a educação pra emancipação; o diálogo com a *realidade territorial* do Vale do Jiquiriçá, totalidade na qual o *campus* em estudo se inscreve e realiza seu projeto educacional; e a base ideária, legal e conceitual sobre a qual os institutos federais são

¹ Neste trabalho, buscamos a triangulação de perspectivas (IVENICK; CANEN, 2016; FLICK, 2004; MINAYO, 2014) em três diferentes camadas: correspondendo aos objetivos específicos, na camada estrutural, foi realizada a triangulação entre base teórica e conceitual, contexto do território e sentidos expressos pelos sujeitos formadores; em um nível metodológico, foram utilizadas três técnicas distintas de coleta de dados; e no nível analítico-interpretativo, foram propostas três dimensões de análise – político-conceitual, pedagógica e territorial – buscando as sínteses necessárias ao conhecimento demandado pelas questões da pesquisa.

constituídos, a partir de seu projeto político pedagógico e lei de criação, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Triangulação analítica dos objetivos em relação com as bases teóricas



Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, os *objetivos específicos* do estudo contemplaram: (1) identificar nos documentos, legislação e referências, os princípios que caracterizam o projeto político e pedagógico dos institutos federais; (2) conhecer e interpretar os sentidos de emancipação atribuídos, pelos sujeitos formadores, à prática do IF Baiano - *Campus Santa Inês*, nas dimensões político-conceitual, educativa e territorial; e (3) analisar em que aspectos a realidade do Vale do Jiquiriçá, território de atuação do *campus*, permeia a prática educativa do Instituto Federal Baiano - *Campus Santa Inês*.

Este trabalho assume, deste modo, a perspectiva de que realizar a dimensão da formação humanística e emancipatória demanda uma *prática territorial* por parte dos sujeitos da educação nos institutos federais. De acordo com a lei de criação e com os princípios do projeto político pedagógico dos IFs, é em nível local e regional que se materializam as finalidades de sua institucionalidade – regionalidade esta que atualmente se expressa, de maneira mais contundente nos meios políticos e acadêmicos, a partir da noção de *território*.

A discussão sobre territórios e desenvolvimento territorial se intensificou nos meios acadêmicos e em organismos internacionais a partir dos anos 90, mas é a partir dos anos 2000 que o território ganha força como unidade de planejamento. A partir de 2003², a abordagem

² Conforme lembram Souza, Santos e Mutim (2021, p.217), pressupostos da abordagem territorial foram utilizados também em gestões anteriores, no governo de Fernando Henrique Cardoso, porém em uma perspectiva predominante de competitividade local. Contudo, princípios como “governança territorial, gestão social, participação democrática, coesão social, dentre outros, foram incorporados à dinâmica das políticas territoriais a partir do primeiro governo Lula”.

territorial nas políticas públicas se concretiza mais fortemente com o Programa “Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais”, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). De forma derivada, a abordagem territorial passa a ser aplicada também por gestões estaduais. “O território passa a ser o ‘ponto de encontro’ para onde convergem os esforços de cada política pública setorial, permitindo as complementaridades, as articulações e a efetividade das ações e, por fim, a oferta de serviços integrados à comunidade” (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013, p. 23). Neste cenário se multiplicam os debates sobre a relação entre educação profissional e territórios, sendo estes, conforme destacam Souza, Santos e Mutim (2021), debates relativamente recentes.

Esta fase coincide com o período de criação dos Institutos Federais. Porém, os documentos legais, a exemplo da lei de criação (BRASIL, 2008), abrem margem para certa ambiguidade no que diz respeito ao papel territorial dos institutos, na medida em que mencionam, de maneira mais frequente, a dimensão local e regional como foco da sua oferta formativa, na perspectiva dos arranjos produtivos e do desenvolvimento. Na Lei 11.892, entre as nove finalidades primárias dos institutos federais, estão:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Por outro lado, em documentos e testemunhos da equipe que compunha o Ministério da Educação (MEC) no período de criação dos IFs, o território é mencionado de forma mais evidente, em articulação com a missão educativa dos institutos: “o centro desta missão é seu compromisso com as políticas públicas em um determinado território visando ao seu desenvolvimento com melhoria na qualidade de vida da população” (PACHECO, 2015, p. 35).

Em que pesem estas ambiguidades, a EPT ganha na institucionalidade dos IFs a possibilidade de atuar “como estruturante do desenvolvimento, a partir de sua relação com o território, especialmente, sob a égide da chamada territorialidade” (LOTTERMAN, 2017, p. 18). A demarcação da dimensão territorial agregou novos desafios e possibilidades à superação da dualidade da EPT e a seu potencial emancipatório, agora abrigados na institucionalidade específica dos institutos federais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa (LPq) 3 “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em diálogo com o propósito da Linha 3 de estudar as relações entre educação, gestão e desenvolvimento local como constructo teórico e subsídio para o enfrentamento das desigualdades sociais, levando em conta a importância de aspectos como a herança sociocultural das comunidades, a educação profissional, os movimentos sociais e as territorialidades.

1.2 NOTAS INICIAIS SOBRE OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter interpretativo e crítico, que teve como cenário o *Campus* Santa Inês do Instituto Federal Baiano, situado no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Os sujeitos centrais da investigação são os professores do *campus*³ que, na condição de sujeitos formadores, possuem papel central na materialização das práticas educativas do instituto. Foram entrevistados quinze docentes, oito professores e sete professoras, número equivalente a aproximadamente um quinto dos professores em atividade no *campus*. Em consonância com os objetivos da investigação, em especial no que diz respeito à dimensão de análise da atuação territorial, como um critério para a composição do grupo de entrevistados deu-se preferência a docentes com experiências em projetos de pesquisa e extensão.

Para a análise das informações obtidas, a partir de *entrevistas semiestruturadas* (MINAYO, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 1986), foi realizada a aplicação da metodologia hermenêutica-dialética (GIL, 2008; MINAYO, 2014). Como dispositivos de coleta de informações e construção de conhecimento também foram utilizadas a *análise documental* e a *observação participante*, cujo registro foi realizado por meio de *diário de campo* (TRIVIÑOS, 1987; CAMPOS *et al.*, 2021). Esta técnica foi usada de forma complementar às entrevistas semiestruturadas, com a observação de atividades e eventos que envolveram a “ida a campo”, ou seja, desenvolvidas fora das salas de aula, no território do Vale do Jiquiriçá, com o objetivo de complementar a dimensão territorial da investigação proposta.

³ Situam-se entre colaboradores da pesquisa, de forma indireta, representantes da comunidade do território do Vale do Jiquiriçá, em especial, de movimentos sociais e pequenas propriedades rurais, bem como os demais servidores do Instituto Federal Baiano, em especial do *campus* onde a investigação foi conduzida.

A análise documental contemplou documentos do Ministério da Educação e da Rede Federal que registram a proposta de criação dos institutos federais e o seu projeto político e educativo, bem como boletins e publicações do governo federal e estadual apresentando dados territoriais do Vale do Jiquiriçá. Estes documentos estão disponíveis para acesso público nos sites dos respectivos órgãos e sua análise subsidiou o confronto objetivado entre fundamentos políticos e pedagógicos dos IFs, práxis educativa e realidade territorial.

1.3 IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Esta investigação pauta sua relevância não apenas nas reflexões sobre a educação para a emancipação e o desenvolvimento territorial que devem estar alinhados ao projeto dos institutos federais, pois se debruça sobre questões do interesse mais amplo de instituições educacionais *multicampi*, em que o conhecimento produzido pode subsidiar as instâncias decisórias na definição de prioridades, políticas e processos que repercutam na ampliação da consciência social, científica e cidadã de populações dos diversos territórios, a partir do ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos com estas comunidades.

Pensar as possibilidades e limites das práticas educativas emancipatórias nos IFs tem o potencial de contribuir para um maior entendimento dos diálogos atuais entre a educação profissional e tecnológica, suas institucionalidades e legislação, e as estratégias e concepções dos educadores sobre estas questões no nível do território. Na dinâmica mesma da pesquisa, o refletir sobre estas questões ajuda a suscitar ponderações dos próprios sujeitos da pesquisa sobre suas práticas e sobre a relação da instituição com o desenvolvimento do território, tencionando o fortalecimento de sua práxis local. Os resultados se tornam ainda mais potentes pelo alcance territorial e capilaridade dos institutos federais, em geral, e do instituto federal em análise, especificamente.

Entendendo que “o território de abrangência das ações de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede” (PACHECO, 2015, p.19), a presente investigação se orienta ainda para o horizonte de que os resultados possam contribuir para outras unidades integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com processos formativos e territoriais similares – e também a universidades e demais instituições *multicampi* – devidamente resguardadas, naturalmente, as especificidades de seus cenários institucionais, territoriais e simbólicos.

No âmbito das motivações pessoais e profissionais, esta pesquisa está imbricada com meu itinerário formativo, marcado pela atuação em movimentos socioambientais e em

educomunicação, que me despertaram para uma prática profissional mais abrangente e questionadora. As interlocuções entre educação, comunicação e práticas emancipatórias permeiam meu histórico acadêmico e profissional.

Os institutos federais foram a minha primeira experiência no serviço público e, ao ingressar no Instituto Federal Baiano, em 2018, como tantos outros colegas, eu não possuía a dimensão precisa do seu projeto. Ao testemunhar, na minha jornada de trabalho, experiências exitosas no que diz respeito ao fortalecimento das identidades do campo, da formação crítica e de uma educação profissional que transforma, e ao mesmo tempo, ao conviver com limitações e desafios, fui provocada pelas inquietações que culminaram nesta pesquisa. É do lugar de alguém que enxerga a educação como processo transformador que nasce este trabalho.

1.4 ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL

O estudo dialoga então com as matrizes conceituais da educação para a emancipação e da práxis territorial, com uma lente específica na educação profissional e tecnológica ofertada pelos institutos federais. Neste sentido, a segunda seção deste trabalho propõe o exame da noção de educação para a emancipação em seus desdobramentos contemporâneos. As costuras conceituais são realizadas sobre o tecido da perspectiva humanístico-emancipatória de Paulo Freire, em interlocução com autores como Contreras, Ribeiro, Sousa Santos e Goergen, no sentido da afirmação da emancipação em uma orientação contra-hegemônica, de resistência e transformação, que desvela constructos simbólicos reprodutores de dominações e que afirma as alteridades. A seguir, o capítulo conduz as reflexões sobre a emancipação para o campo da educação profissional e tecnológica, pondo em relevo os entrelaçamentos entre a noção do trabalho como princípio educativo e a perspectiva emancipatória na EPT que permeia o projeto político dos institutos federais, em diálogo com as ideias gramscianas e com autores como Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos.

Esses movimentos se desdobram no capítulo seguinte, onde o projeto político e educativo dos institutos federais é caracterizado, partindo de um percurso pela trajetória da EPT no Brasil, que apresenta as nuances e tensões em sua concepção, estruturação legal e materialização institucional, com enfoque nos seus desenvolvimentos mais recentes. Aos diálogos iniciados no capítulo anterior se somam as contribuições de Moura, Boaventura, Pacheco, entre outros autores. Dessa forma se consolida o caminho do pensamento proposto neste estudo para a abordagem da educação para a emancipação, sistematizado na Figura 2, viabilizando o entendimento das possibilidades de sua materialização nos institutos federais.

Figura 2 – Abordagem teórica da educação para a emancipação



Fonte: elaborado pela autora

O capítulo 4 percorre os itinerários metodológicos, realizando o detalhamento dos dispositivos e métodos de coleta de informações e dos critérios de escolha do cenário da pesquisa e da composição do grupo de entrevistados. A partir da abordagem hermenêutica-dialética, apresentamos as dimensões de análise, as opções metodológicas e padrões adotados, bem como o fluxo interpretativo que guiou os encontros com as vozes dos docentes.

A discussão dos resultados se divide em duas seções. No capítulo 5 são abordados os sentidos atribuídos pelos docentes aos fundamentos do projeto político e educativo dos institutos federais, no âmbito da primeira dimensão analítica. O capítulo 6 contempla as dimensões de análise 2 e 3, dialogando com as percepções dos sujeitos sobre as práticas educativas do instituto e em que medida elas se encaminham para uma práxis territorial, com um olhar atento aos desafios, tensões e potencialidades que emergem desse contexto. A sistematização dos resultados e a necessidade de um “retorno ao território” são apresentadas no âmbito das considerações finais deste trabalho.

2 DIMENSÕES CONTEMPORÂNEAS DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

O exame da categoria emancipação em seus desenvolvimentos contemporâneos é um movimento essencial à construção de um entendimento sobre que perspectivas orientam a educação de tendência emancipatória. Esse exercício é necessário para confrontar as suas possibilidades no âmbito da educação profissional e tecnológica e para dialogar com os sentidos de emancipação expressos pelos professores e presentes na matriz legal e conceitual dos institutos federais.

2.1 EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

O pensamento acerca das imbricações entre educação e emancipação é antigo, vasto e foi ricamente registrado por diferentes autores ao longo da história. Para os fins específicos deste trabalho, faz-se pertinente abordar dimensões mais contemporâneas deste debate. Assumindo a perspectiva de Lima Júnior, identificamos a contemporaneidade “não como um marco simplesmente cronológico, mas, na condição de categoria lógica que aponta para um real incessante e inesgotável, dinâmico, reinscrito como acontecimento em certas condições materiais e simbólicas; logo, como sendo irredutível à categorização conceitual” (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 2). O contemporâneo se apresenta assim como um existir em uma totalidade de relações que se inscrevem não na linearidade de um tempo físico-fragmentável, mas na complexa dinamicidade processual de um tempo histórico, de ciclos superpostos, que se reconstrói a cada momento, no acontecer e no devir. Consideramos ainda com Lima Júnior (2015, p. 3) que “o problema da compreensão da Contemporaneidade, num primeiro núcleo de considerações, refere-se a sua relação com a Pós-modernidade”. A chamada pós-modernidade, modernidade tardia ou “não modernidade” é desta forma “englobada pela contemporaneidade” (2015, p. 4).

Com isso, para dizer que a Contemporaneidade não cabe na pretensão conceitual de demonstração, ou seja, não está no status de um mero conceito. Neste sentido, trata-se de uma não-modernidade pela própria natureza constitutiva de seus dinamismos, que são processos relativos, contextuais, singulares e inacabados. Do ponto de vista de sua qualidade, são processos que expressam e evidenciam outra dinâmica e outra qualidade, diferentes do dinamismo e do caráter modernos, bem como da cosmovisão moderna; tendo sido gerados de suas fissuras, brechas e buracos [...] que nunca foram suplantados e nem totalmente destruídos pelo que se convencionou chamar de Modernidade, sua lógica estrutural e operacional, seu discurso (forma de fazer laço), suas pragmáticas e estruturas organizacionais, sua racionalidade e formas simbólicas de representação (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 3).

Nossas reflexões partem da lupa desta contemporaneidade, rememorando que o projeto iluminista que acompanhou a aurora da modernidade promoveu uma grande projeção do termo *emancipação*. Apesar do Iluminismo ter se manifestado como um movimento fortemente heterogêneo, é possível destacar linhas gerais em seu *programa de modernização*: "moderna seria a sociedade dotada de programas globais de emancipação em todos os planos favorecessem a todos os homens [sic]" (ROUANET, 1993, p. 6). A razão iluminista mostrou-se, entretanto, incapaz de dar conta de um projeto desta dimensão. As formas de organização social que emergiram como potenciais realizadoras do projeto iluminista apresentaram desvios e limitações que concorreram para a chamada crise do projeto moderno. Paradoxalmente, nascem com a modernidade novas tradições e sistemas de crenças que comprometem a plena realização do ideal de emancipação cultural e intelectual.

Um tipo de certeza (lei divina) foi substituído por outro (a certeza de nossos sentidos, da observação empírica), e a providência divina foi substituída pelo progresso providencial. Além disso, a idéia providencial da razão coincidiu com a ascensão do domínio europeu sobre o resto do mundo. O crescimento do poder europeu forneceu o suporte material para a suposição de que a nova perspectiva sobre o mundo era fundamentada sobre uma base sólida que tanto proporcionava segurança como oferecia emancipação do dogma da tradição (GIDDENS, 1991, p. 143).

Nesse contexto, a autonomia dos sujeitos fica comprometida, limitando, em suas diversas dimensões, a realização do ideal de emancipação⁴. Deste modo, a modernidade deixa remanescentes, entre suas heranças, as grandes narrativas ou discursos de *legitimação* – entendida como um conjunto de processos que resultam no reconhecimento de uma autoridade ou poder. Na dinâmica social, o modelo de verdade fundamenta discursos e ações, é força de produção, elemento de mercado, instrumento da luta pelo poder e ponto de validação de uma hierarquização perversa entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Lyotard (2009) é um dos pensadores que avalia os mecanismos dessa legitimação, mais especificamente ao discorrer sobre como o conhecimento científico alçou o *status* de detentor exclusivo e soberano da verdade. Para o autor, o discurso filosófico da modernidade gerou relatos de legitimação da ciência que a apresentavam como essencialmente benéfica e desinteressada, e fundavam a sua legitimação em si mesma.

Na prática, sabe-se que essa lógica contribuiu, em um dos exemplos mais contundentes, para a justificativa da dominação europeia sobre nações formadas por etnias consideradas

⁴ Em contraponto, no contexto das realizações da modernidade também emergem debates que mantêm e enriquecem a dimensão conceitual da emancipação e sua perspectiva crítica, dos principais expoentes é a abordagem da emancipação no materialismo histórico-dialético, com contribuições para densos debates posteriores sobre a categoria no sentido da resignificação da emancipação como restituição do sujeito ao universo do humano, como potência do ser no mundo.

"atrasadas" em seu modo de viver e se relacionar com o mundo. Algumas das deturpações mais perversas do componente de Universalismo do projeto da modernidade são aquelas que aspiram à supremacia cultural de um povo sobre outro. “Com base nesse princípio, na modernidade ocidental se parte do pressuposto que o conceito universal de racionalidade, que é precisamente esse desenvolvido no ocidente, poderia ser imposto a todos os habitantes da terra” (GOERGEN, 2010, p. 31).

Este é um ponto crucial para a compreensão dos condicionamentos que cerceiam a emancipação dos sujeitos a partir das grandes narrativas, legitimadas pelo discurso da ciência e da verdade universal. Neste sentido, Contreras (1999) aponta que esta lógica se aplica ao termo *desenvolvimento*, desvelando as nuances simbólicas, culturais e políticas que fazem dele uma construção. Pautada na racionalidade tecno-científica pretensamente universal, a classificação de desenvolvimento sofreu apropriações e acabou por legitimar relações de dominação cultural, política e econômica entre povos, refletindo mais um ciclo de colonização.

Ao voltar seu olhar para a realidade dos países "subdesenvolvidos" ou do "Terceiro Mundo", o autor espanhol revela que a dominação e sujeição ocorrem por meio de formas simbólicas, discursos e representações que apregoam que certos territórios e povos precisam da intervenção das nações "ricas" e "desenvolvidas" pois, supostamente, o desenvolvimento só poderia ser viabilizado, para estes povos, por meio da mediação e dos modelos de tais nações. A classificação do espaço em Primeiro e Terceiro Mundos, em uma hierarquização centro-periferia, é mediada pela vinculação da categoria desenvolvimento à binariedade *desenvolvido x não desenvolvido*, forjando uma ordem que descaracteriza experiências e vivências de outros territórios e reproduz relações de dominação e poder.

La era del desarrollo objetivo universal, de extensión planetaria, ya ha cumplido medio siglo. Sin embargo, en el curso de este periodo la desigualdad y las victimas del hambre y de la pobreza han aumentado hasta extremos nunca conocidos. El desarrollo propuesto, así pues, se ha transmutado en formas que empobrecen e incapacitan día a día a un número superior de personas en cada vez más lugares. El desarrollo, más allá de ser un instrumento, un medio que procura una mejora en el nivel de vida, encaminado a la consecución de unos recursos suficientes para una existencia digna se ha convertido él mismo en una finalidad que en la práctica política y social ha adoptado la forma impositiva de modelos sociales y culturales específicos aplicados sobre una realidad ajena. En otras palabras, se ha convertido en una forma de dominación y sujeción del Tercer Mundo (CONTRERAS, 1999, p. 26).

Neste sentido, sociedades não ocidentais ou “não desenvolvidas” se tornam objeto – não sem resistências – de uma forma de conhecimento e de interpretação da realidade que está estruturalmente organizada e dominada por categorias ocidentais hegemônicas. A educação contemporânea é um território de disputas entre modelos tradicionais, imitativos, bancários

(FREIRE, 1994) em que tensões entre diferentes saberes se constituem. Educadoras e educadores atuam em realidades em que lógicas excludentes persistem apoiadas por narrativas de legitimação da dominação e desvalorização dos saberes populares, sendo que esta perspectiva ainda é chave de leitura da realidade para muitos segmentos. Assim, a educação de tendência emancipatória demanda esforços resistentes de desconstrução dessas grandes narrativas excludentes e constructos simbólicos que legitimam as dominações, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Uma educação implicada nesse tipo de emancipação não tem sua máxima importância na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, os considerados clássicos ou de nível superior com relação ao demais. Implica-se com a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos ocidentais, mas devido à sua relação intrínseca com a justiça cognitiva, já que emancipação nesse sentido significa justiça social, e a justiça social está atrelada à justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010), opera pela recuperação e revalorização dos conhecimentos advindos de grupos sociais subalternizados. Somente com essa dupla jogada será possível emancipação, porque a escola historicamente tem excluído as vozes e experiências desses grupos (RIBEIRO, 2020, p. 147).

Neste ponto, desvela-se uma das dimensões essenciais que apontamos para a educação voltada para a emancipação. Contreras aponta que o horizonte de superação destas problemáticas passa pelo resgate da real valorização da alteridade e diversidade, pelo retorno do engajamento coletivo pela dignidade dos diferentes modos de saber e de viver, e pela desconstrução e reconstrução das categorias culturais que legitimam formas de dominação, como a noção própria de desenvolvimento⁵. Tal movimento,

[...] requer o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, colocando diferentes formas de conhecimento em equidade de diálogo, numa ecologia de saberes. Essa perspectiva se fortalece quando outras narrativas e experiências adentram no escopo do que se considera válido como conhecimento, porque apontam para outras possibilidades de possibilidades (RIBEIRO, 2020, p. 148-149).

As reflexões de Ribeiro partem da interlocução com Boaventura de Sousa Santos, que opera a crítica da “razão indolente” relacionada à “reinvenção da emancipação social” (2002). A partir da “crítica ao modelo ocidental de racionalidade dominante” (p. 238), Santos propõe um novo modelo, que combata o desperdício da riqueza social das diferentes experiências e saberes consolidados pelas diferentes sociedades.

O resgate destes saberes e experiências é um dos processos imbricados na educação de tendência emancipatória. Trata-se de entender que, em diferentes dimensões, o poder e a

⁵ Não se trata de negar a contribuição europeia: “ao mesmo tempo, reconhecemos que precisamos estudar e identificar os conhecimentos e saberes europeus que precisamos valorizar, tentando produzir um diálogo que seja de fato respeitoso e recíproco (sem surdos e mudos), num movimento contínuo em favor da descolonização do pensamento e do conhecimento” (SAQUET, 2019, p. 31).

dominação são legitimados por grandes narrativas que forjam verdades inquestionáveis; identificar e desconstruir seus mitos e meios de propagação e reprodução; se reapropriar do conhecimento e da autonomia diante da vida; em um processo que remete ao *descodificar* e *recodificar* freiriano:

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1994, p. 53).

A educação de tendência emancipatória, deste modo, visa ao desvelar, pelo e com o povo, das visões de mundo que obscurecem a consciência crítica da realidade, buscando reverter a desumanização e resgatar a liberdade e o sentido de ser.

2.2 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ENFRENTAMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS E DAS ALTERIDADES

Os sistemas de dominação se materializam tanto em planos simbólicos e de modelos culturais, como no modo de produção material. Ao abordar a ideia da "aldeia global", Milton Santos identifica criticamente os discursos da globalização como metanarrativas de "legitimação da perversidade". A perversidade pontuada pelo autor se manifesta, especialmente, na "tirania do dinheiro e da informação", já que "o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde" (SANTOS, 2000, p. 20).

Aldeia global tanto quanto espaço-tempo contraído permitiriam imaginar a realização do sonho de um mundo só, já que, pelas mãos do mercado global, coisas, relações, dinheiros, gostos largamente se difundem por sobre continentes, raças, línguas, religiões, como se as particularidades tecidas ao longo de séculos houvessem sido todas esgarçadas. Tudo seria conduzido e, ao mesmo tempo, homogeneizado pelo mercado global regulador (SANTOS, 2000, p. 20-21).

Em uma espécie de *looping* legitimador, os discursos e modelos culturais hegemônicos se colocam a serviço da reprodução da lógica de mercado, a despeito de suas consequências que desfavorecem povos excluídos do padrão dominante. A liberdade individual é reorientada para a liberdade de escolha através do consumo e apropriada como um grande relato de poderes baseados no mercado. Neste cenário, a educação para a emancipação assume a dimensão de também fornecer bases para que os indivíduos, a partir de processos organizativos, possam enfrentar as consequências perversas do modo de produção capitalista, como as desigualdades de recursos e poder geradas pelo sistema; a sociabilidade empobrecida e permeada pelo medo

e cobiça, esgarçada pela concorrência; e a insustentabilidade do ponto de vista ambiental, que põe em risco a vida na Terra. Uma crise permanente, como pontua Boaventura de Sousa Santos, diante da qual o horizonte da emancipação permanece como ideal de comunidades tradicionais, trabalhadores, camponeses, movimentos sociais e como tema do pensamento crítico.

Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos (SANTOS, 2020, p. 5-6).

Desde a luta dos camponeses ingleses contra a sua integração forçada nas fábricas protocapitalistas, provocada pela apropriação privada das terras comunais, no século XVIII, até às lutas contemporâneas das comunidades indígenas nos países semiperiféricos e periféricos contra a exploração dos seus territórios ancestrais, passando por todo o tipo de movimentos operários, o capitalismo tem sido constantemente confrontado e desafiado. Estes desafios têm sido acompanhados de uma vasta tradição de pensamento crítico. [...] Ao imaginar e lutar por sociedades onde a exploração seja eliminada, ou pelos menos drasticamente reduzida, as práticas e teorias críticas do capitalismo – ao lado daquelas cujo alvo são outras formas de dominação, como o patriarcado e o racismo – mantiveram viva a moderna promessa de emancipação social (SANTOS; RODRIGUEZ, 2003, p.21).

Educar para o enfrentamento passa, portanto, pela busca de uma prática educativa que fortaleça a possibilidade de libertação social, política, do pensar dos sujeitos e de sua autonomia de atuação, na perspectiva de Ribeiro (2020, p. 147): “a emancipação a que me refiro não é nunca individual, é também social, porque implica a comunidade como fortalecimento das iniciativas locais contra-hegemônicas”. A educação para a emancipação na contemporaneidade assume, deste modo, a dimensão da compreensão da vida, de desconstrução dos mitos que desempoderam, de organização para a busca coletiva de desenvolvimento com justiça social, que não se realiza separada do sistema de relações e das redes de atores que participam das dinâmicas locais. Trata-se da prática emancipatória iluminada pelo pensamento freiriano, aquela que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 1994, p. 30).

Cabe, a esta altura, lançar um feixe de luz em mais um aspecto importante. A ação emancipatória é coletiva. Sendo ação de muitos, não nega a diversidade, mas a fortalece. Ao mesmo tempo em que se assume como encontro com as vocações e forças coletivas territoriais, a emancipação humana carrega intrinsecamente o reconhecimento das alteridades. “O conceito de emancipação, desde sua origem mais remota, com a publicação da obra 'Questão Judaica', por Karl Marx, em 1844, sempre contemplou a conexão entre a experiência pessoal e a relação com os outros” (POLLI, 2018).

Ética, alteridade e emancipação então se encontram em uma ética da alteridade que, a partir da relação com o outro, busque que este outro exista como potência, como força que pode construir-se a si mesma. Encontra-se aí um dos mais profundos sentidos da educação para a emancipação. “A ética, então, possui um sentido emancipatório na medida em que a consideração pelo outro reforça o outro como potência de ser. O cuidado que devemos ter com o outro não é para situá-lo como alguém incapaz, mas, ao contrário, para reforçar suas próprias potencialidades” (CUNHA, 2018, p. 1354).

A perspectiva emancipatória da educação assume assim o chamado “desafio da diferença” (GOERGEN, 2010, p. 14), contribuindo para a compreensão da alteridade e para um mundo em que as diferenças sejam vistas como valor social e legitimamente reconhecidas, com uma descompressão das tensões entre o eu e o outro, sem negar a natureza sempre conflitante e plural das relações humanas. Dialogando com Marques, “é nesses contextos que se geram e articulam os saberes que compete à educação colocar em interlocução que os sistematize e reconstrua, não no sentido de conseguir uma média de opiniões, mas no de superá-las na forma de saberes mais consensuais e consistentes” (2020, p. 121).

Novamente, a educação reassume sua dimensão política e ética, porque apenas através do experimentar das alteridades é possível a ação coletiva emancipatória. O modelo que previa o equilíbrio social através da eliminação da diferença anseia por dar lugar a um “ideal de convivência que inclui a diferença como condição humana” (GOERGEN, 2010, p. 20). A educação precisa, portanto, ser repensada constantemente, ampliando seu potencial dialógico, deslocando os seus fundamentos formativos do sujeito individual para o conceito de alteridade, e vislumbrando as implicações disso para o coletivo, de forma crítica.

A abordagem da emancipação, em suas diversas dimensões, permanece assim como um dos grandes temas da educação da contemporaneidade. A concepção da educação para a emancipação aqui assumida alia o desvelar das narrativas mitificadoras e reprodutoras da opressão ao enfrentamento de perversidades, barbáries e dominações. Ela acolhe e estimula as alteridades e diversidades, desperta o ser humano como potência consciente e transformadora no mundo e instiga o se deixar atravessar pelo outro, como experiência de desenvolvimento, e não como fator de intolerância. Compartilhamos da visão freiriana de que:

[...] é preciso que educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 2006, p.45).

Uma das principais dimensões em que este potencial emancipatório pode se manifestar é através da ação do homem no mundo – especialmente na dimensão do trabalho, em seu sentido ontológico. Esta é uma reflexão necessária à compreensão do projeto dos institutos federais.

2.3 EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Pensar sobre educação para a emancipação nos institutos federais direciona as nuances reflexivas para o âmbito da educação profissional, científica e tecnológica. Neste âmbito, os esforços emancipatórios assumem contornos específicos, dado o desafio histórico de superar a concepção dual, inerente à sociedade de classes, que segrega a educação em formação intelectual e gerencial, para as elites, e formação segmentada e de habilidades manuais, para os trabalhadores. A compreensão da proposta política e educativa dos institutos federais requer o exame desta dualidade e o resgate das discussões do trabalho como princípio educativo.

O educador e filósofo Demerval Saviani (1994) situa as origens da educação e do trabalho em um plano temporal praticamente coincidente com a origem humana, constituindo uma dimensão ontológica dos sujeitos. “O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana” (SAVIANI, 1994, p. 152).

O pensar sobre o trabalho também remonta aos primórdios da humanidade. Nesse estágio, o viver em comunidade presumia um equilíbrio de funções e recursos entre o grupo, não havendo classes. O fazer e o saber fazer, o agir sobre as coisas e o compreender as coisas, eram todos parte de um mesmo processo, integrando-se na atividade humana. Trabalho e educação coincidiam: “lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. À medida em que ele se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes” (SAVIANI, 1994, p. 152).

Com a sociedade de classes, inicia-se a diferenciação entre *proprietários* que não precisavam trabalhar e *não proprietários* que tinham no trabalho sua fonte de sobrevivência. Saviani situa esses primórdios na Antiguidade Grega e Romana. Aí estão as raízes das dualidades que serão reproduzidas ao longo da história, especialmente a separação entre *educação e trabalho* e a oposição entre *saber para as elites* (o saber da dimensão intelectual, metafísica, um saber sobre as causas, a gestão e o funcionamento) e *saber para as massas* (operacional, funcional ao trabalho que desenvolvam).

Ao longo da história, educação, trabalho e escola assumiram diferentes formas⁶. Mas estas dualidades continuaram a ser reproduzidas na esfera da educação e da divisão de tipos de saberes supostamente “adequados” a cada uma das classes, intensificando-se especialmente nos dois últimos séculos, em paralelo à busca da universalização da escola (FRIGOTTO, 1997).

Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p. 157).

Na era industrial se acirra a divisão de saberes na educação e no trabalho, inclusive com sua instrumentalização a partir de modelos de gestão “otimizada”, como o Taylorismo, que repercutiram nos formatos educacionais. Neste processo, os trabalhadores foram sendo desapropriados do conhecimento totalizante, do conjunto do processo produtivo; e dos saberes sobre o mundo, a ciência e a cultura. A eles foi reservada uma versão instrumental da educação, a serviço da eficiência produtiva do sistema, em que cada trabalhador só conhece e domina aquela parcela específica que ele opera no processo de produção coletiva. Conforme Saviani, “na época atual, essa contradição vem à tona e se torna mais aguda” (1994, p. 158).

Nesse quadro é que se delineia a concepção [...] do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 2003, p.138).

Com as desigualdades endógenas ao modelo de capitalismo, a ideia de trabalho assume sua dualidade própria, com sua *dimensão ontológica e livre* – afirmativa do ser, do agir, do expressar e do criar – se contrapondo à sua *dimensão opressora* – da obrigação financeira, da exploração de classes dominadas por classes dominantes. Ora, essa dualidade se alinha à dualidade de saberes, ao dualismo educacional⁷ que contrapõe elites e massas. Assim, educação e trabalho assumem papel fundamental e podem ser tanto afirmadores de potencialidades como

⁶ Não cabe aos objetivos deste estudo realizar a cronologia detalhada destes desenvolvimentos. Estas cronologias foram consultadas para este trabalho, uma vez que o conhecimento de tais processos subsidia a compreensão das origens das dualidades da EPT contemporânea a partir da manutenção secular da divisão de classes, que tem entre suas divisões-filhas as divisões de saberes. Concorde-se assim com Ciavatta e Ramos, que “o importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

⁷ De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), o termo *dualismo educacional* é recorrente “nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres”.

alienadores do ser em sua dimensão humana. Essa noção dicotômica do trabalho esteve sempre presente na história, mas foi o alvorecer das correntes histórico-críticas que a colocaram em relevo em uma perspectiva crítica.

O trabalho – a produção – é o que eleva o homem sobre a natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste sua autoprodução. Mas, historicamente – e isso é o que faz com que a objetivação acarrete, por sua vez, a negatividade própria do trabalho alienado – o homem só pode objetivar-se, dominar a natureza, caindo em uma dependência com respeito aos outros. Nesse sentido, podemos dizer que, para Marx, a alienação aparece como uma fase necessária do processo de objetivação, mas uma fase que o homem há de superar quando se derem as condições necessárias, a fim de que possa desdobrar sua verdadeira essência (VÁZQUEZ, 2007, p. 128).

A objetivação material, a apropriação dos meios produtivos e da ciência, bem como as condições de produção, separam o homem da dimensão ontológica, criadora e realizadora do trabalho que, se devidamente reapropriado em seus meios de produção pelas classes populares – promovendo a socialização das riquezas produzidas – passa a ser via para a transformação da realidade material e cultural dos homens, via para a emancipação.

A *politecnia*⁸ é um conceito central que representa a visão do trabalho como princípio educativo: “esta combinação de trabalho produtivo pago, educação intelectual, exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática” (MARX, 2011, p. 86). Conforme Saviani, a concepção de politecnia contrapõe a fragmentação da educação, “postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (2003, p. 138).

Os termos educação politécnica e educação tecnológica foram utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizou esse programa, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Do conceito de politecnia desdobram-se as discussões sobre a formação *omnilateral* (do latim *omnis*=tudo e *latus*=lado) do ser humano, a partir da integração das diversas dimensões do processo educativo (intelectuais, tecnológicas, culturais, profissionais, físicas, lúdicas, estéticas, éticas etc.), que não almejaria ensinar todas as coisas, mas orientar o processo educativo no sentido do desenvolvimento integral dos sujeitos, partindo do princípio ontológico

⁸ A origem do termo *politecnia* remonta à Grécia e se aproxima do sentido do “*que abrange muitas ciências ou artes*”. É consenso, porém, entre os pesquisadores de educação e trabalho, que a maior influência na concepção atual da educação politécnica vem do pensamento marxiano. No entanto, o filósofo alemão não possui textos integralmente dedicados às questões pedagógicas, como lembra Manacorda: em Marx, “a temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos” [...] e “acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais” (1991, p. 9).

da totalidade. Gramsci avança neste sentido, já que em seu pensamento o trabalho se realiza como potência educativa, em uma escola que integra diferentes competências, técnicas, profissionais, humanas e intelectuais. O filósofo italiano propõe um programa visando à superação da dualidade entre educação para elites e classes populares e ao reencontro com o trabalho como princípio educativo, ontológico e emancipatório. Na sociedade de classes antagônicas a “escola tradicional” reproduz os padrões de cultura e divisão social que mantém elites no poder.

Gramsci alerta que o mecanismo para essa distinção social se materializa na existência de diferentes escolas com diferentes formações – intelectual e diretiva para elites, instrumental para trabalhadores. Para a convergência necessária à práxis, Gramsci propõe a superação da dissociação entre educação e trabalho, bem como da dualidade entre trabalho técnico e intelectual, por meio do *princípio unitário* e de uma escola única “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (1982, p. 118).

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória elementar-média que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Desta unidade resultará um sujeito *omnilateral*, a partir da “formação completa do ser humano: integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (SILVA, 2016, p. 23), base para o surgimento de lideranças, favorecendo aos educandos a possibilidade de “se tornarem sujeitos históricos, criadores de si e do mundo” (TIRIBA, 2006, p. 120). “Essa noção de homem e de trabalho, Gramsci a encontra na escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária” (DORE, 2014, p. 310). É dessa forma que as propostas da educação politécnica, da escola unitária e da formação do homem *omnilateral* dão importantes contribuições para a perspectiva emancipatória na EPT⁹, tendo o trabalho como princípio educativo e se constituindo em referências para o projeto dos IFs.

⁹ Ressalva-se, como alertam Ciavatta e Ramos, que a concepção unitária não precisa necessariamente estar relacionada ao ensino profissionalizante: “Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo” (2011, p. 31). O primeiro sentido que as autoras atribuem à integração “expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31).

3 INSTITUTOS FEDERAIS E A “TRAVESSIA” NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROJETO, TENSÕES E O HORIZONTE DA EMANCIPAÇÃO

3.1 A TRAJETÓRIA DA EPT NO BRASIL E OS IFS COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA

A educação profissional, científica e tecnológica capaz de realizar a *travessia* na direção da educação humanística, *omnilateral*, emancipatória e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, deve apontar caminhos para a transposição das desigualdades manifestas na cisão dos saberes. Sua materialização passa, contudo, pela sua assimilação e prática em diversos âmbitos institucionais, que se deslocam desde a macroesfera da gestão política à microesfera das instituições educativas que abrigam este projeto.

Do ponto de vista de sua institucionalização, a educação profissional no Brasil atravessa diversos momentos desde as embrionárias Escolas de Aprendizizes e Artífices, sempre em relação com modelos econômicos, ideológicos e de desenvolvimento em vigência¹⁰. Nas últimas décadas, especialmente entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (de 2011 até sofrer impeachment, em 2016), a EPT passou por profundas alterações. Os institutos federais são criados no segundo mandato do governo Lula¹¹. Em sua trajetória, a EPT reflete as contradições dos paradigmas de desenvolvimento e das distintas concepções de educação em tensão no país.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Conforme Moura, as dualidades presentes no desenrolar histórico da sociedade brasileira levam ao surgimento de uma educação profissional marcada também por uma lógica assistencialista, “perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma

¹⁰ Irani Silva (2016, p. 30), apresenta um resumo cronológico da trajetória da institucionalidade da EPT:

“a) As Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909) foram transformadas em Liceus Industriais (1940); b) Os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (1942), e as instituições passaram a ofertar formação profissional em todos os graus; c) Posteriormente as Escolas Industriais e Técnicas foram modificadas e passaram a ser Escolas Técnicas Federais (1959); tais instituições adquiriram mais autonomia; d) As Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets - 1994); e) Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 criou, a partir da junção dos Cefets e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, 38 Institutos Federais”.

¹¹ Este período tinha Fernando Haddad na Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC) e Eliezer Pacheco na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A criação dos IFs foi precedida, entre 2003 e 2010, da criação de 214 novas escolas, ampliando a Rede Federal existente.

dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas” (2007, p. 6).

Nos primeiros séculos, esse modo de produção não exigia pessoal qualificado, de modo que não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras (índios e escravos) em função da tarefa que lhes cabia – lavoura ou atividade mineradora. Os primeiros indícios das origens da EP surgem no século XIX, em 1809, com um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (Parecer nº 16/99-CNE/CEB). Ainda no século XIX, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial (MOURA, 2007, p. 1).

No século seguinte, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, bem como as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário adicionam uma nova camada à “não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). Ao longo dos anos 1980, no contexto de lutas pela educação pública, do combate às desigualdades sociais e da efervescência de movimentos sociais, ressurgiu de forma mais contundente a defesa da escola unitária, do ensino politécnico e da formação do homem *omnilateral*. Na década seguinte, no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso, “se acentuaram os processos de privatização, diminuição da intervenção estatal, principalmente na área de educação, o que provocou um sucateamento do ensino superior e o desmantelamento da educação profissional e das escolas técnicas federais ou dos Centros Federais de Educação e Tecnologia” (SOUZA, 2015, p. 18).

Nesse contexto, os anos 90 são marcados pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, a partir deste marco, pela regulamentação da educação profissional e tecnológica, em particular, por meio do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), que prescreveu uma separação, no âmbito do ensino médio, entre a educação básica e a educação técnica e profissional, o que valorizou “o modelo neoliberal de formação técnica aligeirada para atendimento às necessidades do mercado de trabalho” e “extinguiu a equivalência entre ensino profissional e ensino médio, impedindo que os estudantes concluintes dos cursos técnicos tivessem acesso ao ensino superior”, de forma articulada “às novas políticas neoliberais comandadas pelo Banco Mundial” (BOAVENTURA, 2016, p. 51-52).

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto no 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino

coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. [...] Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30-31).

Estas manobras se direcionavam a “uma redução da ação do Estado no financiamento das políticas sociais e um aumento da qualidade e produtividade no sistema produtivo, do qual a educação profissional deveria ser uma grande aliada” (BOAVENTURA, 2016, p. 51), com a ampliação da lógica de mercado no âmbito da educação profissional e tecnológica. Isso deu margem a ingerências do setor privado na concepção e implantação de políticas da área da Educação e da EPT, cenário no qual se fortaleceram as articulações em torno do chamado Sistema S: SENAI, SENAC, SENAR e congêneres (BOAVENTURA, 2016; MORAES, 2000). Tal lógica seguia “contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088). Como resistência à diminuição de espaços de conquistas de trabalhadoras e trabalhadores na educação, a sociedade civil, movimentos sociais e pesquisadores engajados continuaram a pautar a necessidade da problematização e superação da manutenção da perspectiva dual na EPT, bem como a revogação de tais dispositivos em sua regulamentação, “apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088).

No governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva, embora a política de educação profissional tenha passado por algumas mudanças significativas, seguiu permeada “pela disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089). Nesse período, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) deu lugar ao Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que retomou o princípio da educação integrada e a discussão da formação *omnilateral*. Permaneceram, contudo, ambivalências e ambiguidades no arcabouço legal, visto, por exemplo, “que o novo decreto não invalidou o antigo modelo dos cursos modulares quando manteve a expressão articulação do ensino médio com o técnico, o que fez com que as instituições mantivessem a antiga concomitância proposta pelo Decreto 2.208/97” (BOAVENTURA, 2016, p. 54). Conforme pontuam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a revisão profunda de outros dispositivos legais, como a LDB, e a integração mais orgânica em nível institucional, a começar pela própria estrutura do Ministério da Educação, não ocorreram neste período. Como destacam

os autores, a despeito de algumas conquistas, ainda restavam uma série de desafios no que concerne a mudanças estruturais mais profundas.

A proposição de uma nova institucionalidade buscando reverter esse cenário e consolidar um projeto de formação integrada na educação profissional e tecnológica culminou na reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e na constituição dos institutos federais. Os institutos, entretanto, foram formados a partir da reunião súbita de diferentes instituições de ensino profissional e técnico, que se viram diante do imperativo político de constituírem-se em uma mesma organização, com um projeto integrado de educação, a despeito de trazerem, em suas culturas institucionais, identidades e relações, a reprodução de tensões e disputas que existiam anteriormente. A EPT brasileira contemporânea ainda se vê no cerne do desafio de superar as contradições e dualidades que se reproduzem historicamente.

[...] a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

A reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi realizada neste pavimento de redirecionamento das políticas públicas voltadas à EPT, ainda permeado pelas discussões e tensões que permanecem nas ambiguidades do marco regulatório, na estrutura do MEC e nas pautas e concepções de segmentos antagônicos da sociedade¹².

As vozes dos integrantes da equipe técnica à época da criação dos IFs dão conta de que essa reestruturação se orientou, na esfera ideal, a um reencontro com o fortalecimento da rede federal e da concepção emancipatória, integrada e *omnilateral* da educação profissional e tecnológica. Segundo Jaqueline Moll (2022), que ocupou a direção do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) de 2005 a 2007 (ano anterior à criação dos IFs), “a rede federal tinha sofrido muito no governo Fernando Henrique Cardoso, inclusive ela estava à beira

¹² Uma das tensões que se estabeleceu foi a contraposição dos IFs ao projeto das universidades tecnológicas. Segundo Aguiar “estava todo mundo querendo criar universidade tecnológica, a gente conseguiu convencer que [...] a gente não podia abrir mão dos cursos técnicos, tinha um compromisso social com aquilo ali” (AGUIAR, 2022). Segundo Jaqueline Moll, “se discutiu muito o que é que significaria mesmo o instituto federal, porque o canto da sereia quando isso aparece era que se abandonasse a educação básica e se seguisse só para a educação superior, o que enfim equivaleria os CEFETs às universidades... E aí a gente dizia ‘que mudança é essa, que vai diminuir a importância, o impacto, o papel?’ Havia uma luta [...] para fazer o ensino médio integrado acontecer, que tem a ver com a identidade central dos institutos” (MOLL, 2022).

de seu fechamento”. No ano de 2003, dois grandes seminários discutiram a educação profissional. Neles, segundo Frigotto (2022):

Nós tivemos a oportunidade de fazer e de pensar lento sobre a questão [...] do ensino médio tendo como eixos a cultura, a ciência e o trabalho, e isso dá um pouco a compreensão do que é uma educação integral, *omnilateral* e ao mesmo tempo o sentido mais lato do que é uma educação politécnica e que vai ser disputado nos seminários de educação profissional.

Os seminários antecederam a criação dos IFs, realizada após consulta às escolas técnicas e agrotécnicas existentes que, por sua vez, ficaram incumbidas de consultar as comunidades onde se situavam sobre a transformação em instituto federal. Os centros federais de educação tecnológica, as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram a mudança desapareceram enquanto tais, e se converteram nos *campi* de institutos federais espalhados pelo país. A maioria das escolas aderiu ao projeto – muitas “condicionadas” por questões de orçamento¹³ - porém algumas negaram a nova institucionalidade. Dessa forma, na lei de criação dos institutos federais – Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – a Rede Federal se constituiu por:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Atualmente, a Rede Federal está formada por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. “Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades, distribuídas entre as 27 unidades federadas do país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). A rede atua especialmente em cursos técnicos (com destinação obrigatória de 50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas. Algumas unidades ofertam ainda especializações, mestrados profissionais e doutorados. Segundo Eliezer Pacheco, os institutos são projetados com a intencionalidade de realizar a travessia rumo à superação da dualidade na educação profissional e tecnológica, como uma estratégia progressista de transformação social.

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas

¹³ Conforme revelam algumas entrevistas, no capítulo 6.

instituições consolidam seu papel junto à sociedade. [...] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2015, p. 16).

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2015, p. 24).

No que diz respeito à legislação, a lei de criação traz como objetivo dos institutos federais, em seu Artigo 7º, inciso V: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação* do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, grifo nosso), porém os textos que colocam a emancipação como objetivo fundamental dos institutos federais estão mais presentes nos projetos e documentos referentes à sua proposta política e educativa, a exemplo dos escritos de Eliezer Pacheco. As concepções sobre emancipação também se ramificam em ambiguidades ao confrontarmos estes documentos e a legislação. A lei de criação dá margem a uma compreensão predominantemente “social-democrática” da emancipação, como exercício de direitos, em especial, o direito à escolarização, enquanto Pacheco (2015) associa o caráter político e transformador à EPT ofertada pelos IFs¹⁴.

Assim, de um lado, há um discurso que testemunha uma perspectiva de avanços na visão emancipatória do trabalho e da educação profissional e tecnológica por ocasião da criação dos IFs. De outro, o texto da lei de criação pode gerar apropriações que atrelem a educação proposta a uma perspectiva restrita à autonomia profissional e econômica, especialmente se essas apropriações se dão no contexto de uma lógica neoliberal e de atendimento exclusivo a interesses econômicos. A materialização desta proposta no “chão da escola” fica deste modo sujeita a diferentes racionalidades, pondo em relevo a necessidade de compreensão de como ela se manifesta na realidade dos territórios onde os IFs estão situados.

¹⁴ Pacheco compara os institutos federais ao “inédito viável freiriano”. “Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro”. Segundo o autor, nos IFs, ensino médio integrado, graduação e pós-graduação precisam dialogar “procurando estabelecer itinerários formativos, possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos, especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão. [...] Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de ‘inédito viável’” (PACHECO, 2020, p. 7).

No que diz respeito ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, sua orientação normativa e documental (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2018) integra, em sua origem, capilaridade e valores institucionais, a emancipação, o trabalho como princípio educativo, a territorialidade e os demais princípios que acompanham a criação dos institutos federais.

3.2 PRINCIPAIS FUNDAMENTOS DO PROJETO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para a concretização da sua proposta de educação profissional e tecnológica, os institutos federais são assentados em alguns princípios registrados em sua base documental e legal. Trata-se aqui, portanto, do *projeto*, no sentido do que aparece como *idealizado* nos fundamentos políticos e educativos destes institutos. Destacam-se inicialmente entre os pilares dos institutos federais, o *trabalho como princípio educativo e ontológico* e a *educação de inspiração unitária, visando à formação humana integral*: “a formação para o trabalho ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pauta-se em um projeto de ensino que aponta para o caráter *omnilateral* de formação humana e encontra-se alicerçada em um currículo integrado, construído à luz da escola unitária gramsciana” (MOTA; ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 363).

Pacheco pontua que, nos institutos federais, a compreensão do trabalho como princípio educativo deve ser a base “para a organização curricular, definição de conteúdos e estabelecimento da metodologia” (2015, p. 33). Já o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, elaborado no ano anterior ao da criação dos IFs, esclarece que:

Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007, p. 45).

Derivado da concepção unitária, politécnica e *omnilateral* da formação humana, o *ensino médio integrado* aparece na análise documental e bibliográfica como uma das principais estratégias dos IFs em sua proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação historicamente associadas à educação profissional e técnica. “Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (PACHECO, 2015, p. 10). Segundo o Ministério da Educação, o que se busca com a concepção de educação integrada é que a educação geral “se torne parte inseparável da educação

profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior” enfocando “o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (BRASIL, 2007, p. 41).

Nessa concepção, os institutos federais devem buscar implementar o currículo integrado em uma perspectiva politécnica “na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136), organizando o conhecimento e desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem “de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (PACHECO, 2015, p. 30).

A **verticalização** é outro fundamento da educação de ideal emancipatório ofertada pelos institutos federais. A organização pedagógica verticalizada da educação básica à superior permite que docentes e discentes atuem e compartilhem diferentes espaços de aprendizagem em diferentes níveis de ensino, do curso técnico ao doutorado. Na teoria, o princípio da verticalização potencializa a possibilidade de formação integral almejada pelos institutos federais, na medida em que suscita “a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear” (PACHECO, 2015, p. 23).

Significa dizer que os Institutos Federais não são uma escola técnica e, também, não são uma universidade, pois, se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e compreensão teórica. Os Institutos Federais são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo (PACHECO, 2015, p. 45-46).

No entanto, conforme ressalva Pacheco na mesma análise, a possibilidade de diálogo ofertada pela verticalização ainda não é uma realidade concreta, visto que na grande maioria das instituições tem se resumido à oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, sem políticas ou estímulos para que os alunos percorram um itinerário formativo ou para que discentes e docentes nos diversos níveis realizem uma integração mais orgânica¹⁵. Um dos grandes desafios que se coloca à realização do potencial da verticalização nos IFs é a dificuldade que professoras e professores encontram em seu cotidiano em atuar com qualidade nos diferentes níveis – por exemplo, na educação de jovens e adultos (Proeja), no ensino médio

¹⁵ Existem algumas possibilidades para esta maior integração, como por exemplo o diálogo de estudantes e professores de diferentes níveis em um mesmo grupo de pesquisa ou em projetos integrados de extensão.

integrado, no superior e na pós-graduação – e ainda promover ações que efetivem esse potencial de integração e trânsito entre eles, seja por falta de tempo diante da elevada carga horária, seja por falta de capacitação ou de cenários institucionais de estímulo.

Os institutos federais, “com uma proposta singular de organização e gestão” devem, em um plano ideal, efetivar a sua missão “no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global” e “costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios” (PACHECO, 2015, p. 29). Dessa forma, o princípio da *autonomia* traduz o poder conferido a estas instituições para sua autogestão, desde que no âmbito da missão social e educacional conferida a estes agentes públicos.

Essa autonomia, se concretizada, é essencial para que os institutos possam construir, *com* as comunidades onde se inserem, a educação proposta. Isso “implica a mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade”, bem como “passa, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar quanto daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos” (PACHECO, 2015, p. 29). Possui assim o potencial de envolver a comunidade em uma dinâmica participativa e reflexiva capaz de, pelo próprio caráter democrático e político do processo, ter resultados emancipatórios. Sabe-se, entretanto, que a mera previsão legal da autonomia não a concretiza no cotidiano escolar, especialmente tendo em vista a cultura política das instituições públicas na realidade brasileira e todas as tensões que envolvem os espaços de educação.

Os institutos federais têm na *atuação territorial* um dos aspectos mais significativos de seu projeto e, na condição de grandes centros da educação pública, se configuram como agentes estratégicos para o desenvolvimento e estruturação de políticas nas regiões em que atuam. Para isso, respeitando os princípios de seu projeto político e educacional, devem estar inseridos na compreensão das dinâmicas institucionais e sociais de tais territórios e estabelecer relações mais diretas junto às redes locais, poderes públicos, atores sociais e à comunidade como um todo.

Tal articulação precisa se consolidar no planejamento e oferta de ensino, pesquisa e extensão com foco nos sujeitos e demandas do território e em conjunto com eles (incluindo a realização de audiências e consultas para a definição de cursos e proposição de novos); na abertura dos espaços escolares para a comunidade em diversos níveis (incluindo a participação de representantes de pais e da comunidade no Conselho Superior, máxima instância institucional); e na atuação em fóruns e instâncias com as organizações e coletivos locais em prol de políticas públicas para o desenvolvimento.

São esses arranjos que permitem a construção da autonomia de cada unidade, sustentada na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Naturalmente, isso não significa falta de direção, mas, sim, a possibilidade de que o projeto pedagógico seja permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens mediante uma construção coletiva pela comunidade escolar (PACHECO, 2015, p. 10).

Em suas análises do projeto dos IFs, Pacheco sustenta que os institutos devem suscitar a atuação cidadã em articulação com movimentos e organizações que atuam nos territórios de sua abrangência: “na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas” (2015, p. 13). Dessa forma, no plano ideal, os institutos devem buscar atuar *politicamente* no território, “por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional” (PACHECO, 2015, p. 13).

Também se apresenta entre os principais fundamentos dos institutos federais a *certificação de saberes não formais*, dado o seu papel de “instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008), papel especialmente importante na medida em que o reconhecimento e a potencialização dos saberes dos povos da terra, dos sujeitos do campo, das comunidades tradicionais e dos trabalhadores constituem movimentos contra-hegemônicos que nutrem a tendência emancipatória da educação. Porém, conforme reconhece Pacheco, este princípio também enfrenta limitações para sua maior realização:

Assim, a capacidade de certificação de saberes articuladas com as políticas de verticalidade poderiam, em tese, possibilitar a reinserção de trabalhadores no sistema formal de educação, bem como elevar o nível de escolaridade com a construção de itinerários formativos [...]. No entanto, a experiência de certificação não tem alcançado escala e ocupa um papel muito tímido no cotidiano institucional, seja pelo excesso de cuidado na formação de métodos e itinerários formativos, seja pela falta de articulação de políticas públicas que poderiam potencializar o referido instrumento (PACHECO, 2015, p. 47-48).

Além disso, é assumido que os institutos federais devem prover uma *estrutura física* capaz de abraçar as necessidades de seu projeto educacional e que devem prover condições legais e institucionais para a *formação de professores* aptos a atuar em consonância com tais princípios. Pacheco ressalta ainda entre os fundamentos do projeto dos institutos federais a concepção do *educando como produtor do próprio conhecimento*, aspirando a uma educação não-bancária, dialógica e emancipatória na perspectiva freiriana. O professor neste processo se apresenta “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor” (FREIRE, 1996, p. 47). Um dos mecanismos para a viabilização deste princípio é a *pesquisa* como princípio educativo, especialmente se vinculada à produção de

conhecimento sobre a realidade concreta do educando. “O educador deve ser cada vez mais um orientador, coordenador e incentivador da busca de conhecimentos, que estão espalhados por muitos lugares e não apenas na cabeça do professor ‘sabe-tudo’. A pesquisa deve ser o princípio pedagógico central de qualquer processo de aprendizagem” (PACHECO, 2015, p. 34).

A *extensão*, embora não muito mencionada nos escritos de Pacheco e demais referências que explanam o projeto político pedagógico dos IFs, é um dos princípios que mais fortemente se alia à sua atuação territorial. A Lei 11.892/2008 situa a extensão entre os objetivos basilares dos institutos federais: “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais (BRASIL, 2008)”.

Na concretude das ações dos institutos federais, é a extensão, por essência, que tem um dos maiores potenciais de promoção de práticas educativas territoriais. “A extensão é um dos princípios chaves da educação, pois é ela quem gera um vínculo com a sociedade e deve garantir o diálogo entre os envolvidos no processo educacional” (MENDONÇA, 2021, p. 72). Na perspectiva da indissociabilidade com o *ensino* de base dialógica e a *pesquisa* como construção de conhecimento juntamente com os sujeitos educandos, a *extensão* emerge como elemento essencial a um projeto de educação que se pretenda emancipatória. Sua via possibilita a leitura crítica da realidade vivida bem como o fortalecimento dos saberes de cada sujeito: “é ela quem dá relevância ao saber popular da comunidade e busca agregar o conhecimento acadêmico, a teoria, ao conhecimento popular e à prática” (MENDONÇA, 2021, p. 72)”.

Por fim, tendo em vista a capilaridade das instituições que a formam, a reestruturação da Rede Federal representou a expansão de um modelo assentado na *interiorização*, “para atender à política da inclusão, mas nesse processo tem o movimento da política do governo de ampliar o acesso das pessoas com menor escolaridade à rede, de levar a educação profissional técnica de nível médio para o interior e para as grandes periferias, esse é o movimento da expansão” (MOURA, 2022).

Quadro 1 – Sistematização dos princípios do projeto dos institutos federais

Sistematização dos principais fundamentos do projeto político dos institutos federais:
• Educação voltada para a emancipação na perspectiva da cidadania e do desenvolvimento regional; • Inspiração na concepção do trabalho como princípio educativo e ontológico; • Inspiração na educação de inspiração unitária, visando à formação humana integral; • Ensino Médio Integrado como via de realização da educação politécnica; • Verticalização;

- Autonomia;
- Atuação territorial;
- Certificação de saberes não-formais;
- Estrutura física qualificada;
- Formação de professores;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT;
- Interiorização.

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe a ressalva de que uma das principais vozes em documentos e análises acerca do projeto dos institutos federais, Eliezer Pacheco, esteve à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) na ocasião da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na condição de um dos responsáveis pelo projeto, constitui seu defensor. Na prática, a materialização de tal proposta no cotidiano escolar e territorial demanda a superação de uma série de desafios, nascidos das contradições históricas, segregações econômicas e da cultura política e organizacional no interior das instituições que deram origem aos institutos federais. Instituições de educação pública são criadas com base nos objetivos que lhes são atribuídos pela legislação, porém se consolidam na realidade das relações e conflitos que se estabelecem em seus ambientes internos e externos e nas interações estabelecidas pelos indivíduos que compõem a sua rede. Portanto, a reestruturação da Rede Federal não eliminou a herança histórica das tensões, contradições e espaços de disputa que permeiam a trajetória da educação profissional e tecnológica.

3.3 INSTITUTOS FEDERAIS COMO O INÉDITO NA EPT: ALGUNS DESAFIOS

Como políticas públicas de inspiração politécnica, de educação unitária e de formação *omnilateral*, os institutos federais representaram de fato uma inovação no quadro das políticas públicas brasileiras. Apesar disso, sua realidade concreta é permeada por questões desafiadoras, a exemplo dos recentes cortes de verbas pelo Ministério da Educação, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022); das dificuldades de fortalecimento de estratégias para a formação integral, no campo “operacional e conceitual”, “expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36); das limitações à autonomia, impostas tanto pelas disputas políticas, em diversos níveis institucionais, como pelas dificuldades práticas de construir a educação idealizada junto com a

população dos territórios de atuação; dos obstáculos inerentes ao processo da educação emancipatória em contextos regionais e rurais em que os indivíduos foram, historicamente, extremamente reprimidos em sua manifestação como sujeitos políticos de direitos; de uma identidade fragmentada resultante, especialmente, de um processo constitutivo que sobrepôs abruptamente, institucionalidades com diferentes culturas educativas; entre outras.

De imediato, na trilha para a efetivação dos fundamentos dos institutos federais se interpõe um obstáculo de ordem conceitual e compreensiva: o conhecimento e entendimento ainda incipientes de gestores, educadores e servidores técnico-administrativos sobre a concepção de educação e os princípios e diretrizes que orientaram a sua criação e a reestruturação da rede de unidades técnicas e agrotécnicas. Esta situação materializa na realidade institucional e escolar múltiplas racionalidades acerca do projeto de educação que se deve conduzir – ou mesmo a ausência de reflexão sobre eles – reverberando em crises de identidade organizacional. Para Pacheco, essa situação é mais evidente nos institutos oriundos de escolas agrotécnicas.

Esse parece ser o caso, com raras exceções, da gestão dos Institutos Federais que dividem-se em dois grandes grupos. [...] O primeiro, ainda está vinculado ao universo das escolas técnicas e é melhor representado por aqueles Institutos provenientes das antigas escolas intituladas de agrotécnicas. Nesses institutos, a nova matriz institucional significou um conjunto de mudanças que ainda não foi absorvida pela gestão e pela comunidade acadêmica. Além disso, a mudança veio acompanhada de um aumento significativo de professores e técnicos, fazendo com que a gestão tivesse de capacitar novos servidores para a nova matriz sem que ela própria a compreenda. Na visão desses sujeitos, o *novo* ou não funciona ou não é possível de ser implementado e como tática de sobrevivência se aclamam os velhos métodos das escolas. Perpetuando assim, a tradição conservadora do ensino com a nova roupagem, mais elegante e imponente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, administrados, agora, por um “Reitor” (2015, p. 48-49).

O ensino médio integrado na concepção politécnica e *omnilateral* é atravessado por dificuldades de efetiva integração entre as formações geral e profissionalizante, e técnica e propedêutica, que se tornam mais desafiadoras em um contexto de urgência de inserção dos sujeitos no mercado produtivo e frente à visão imediatista do imaginário capitalista, que também propaga desigualdades de valor simbólico entre as atividades profissionais.

Eu não sei o quanto a rede conseguiu de fato compreender essa ideia de um ensino médio integrado, de uma formação humana integrada, de uma matriz curricular integrada, em que o fazer fosse de fato, não só precedido, mas atravessado pelo pensar o fazimento, do ponto de vista histórico, do ponto de vista ético, do ponto de vista político, sociológico... Eu creio que esse é um dos dilemas que a Rede tem, eu não sei se se incorporou isso (MOLL, 2022).

Visto que “a disputa conceitual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia entre as classes” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 34), estas contradições se desdobram na realidade em limitações estruturais interpostas à efetivação de movimentos de direção emancipatória.

Uma vez que Estado e mercado estão organizados de forma a reproduzir as condições hegemônicas, tencionar práticas educativas emancipatórias no interior de instituições e políticas públicas torna-se um esforço hercúleo na maioria dos casos. Dessa forma, a implantação de uma EPT de inspiração politécnica, nos termos do trabalho como princípio educativo e ontológico, alinhada à formação *omnilateral*, não poderia ser um processo livre de tensões. Por isso, na visão de Pacheco, “os institutos, quando o professor chega, eles têm que formá-lo muito politicamente, ele tem que saber qual a política dos institutos” (PACHECO, 2022).

Estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Neste cenário, “é importante distinguir os ideais para os quais os Institutos foram criados, da realidade que neles se concretiza” (PACHECO, 2015, p. 39). Com o objetivo de contribuir neste sentido, direcionamos o movimento investigativo para a construção de conhecimento acerca dessas potencialidades e limitações, a partir das percepções e dos sentidos dos sujeitos formadores do IF Baiano – *Campus* Santa Inês sobre as condições de materialização da educação para a emancipação no contexto do Vale do Jiquiriçá.

4 TRILHAS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

As concepções aqui adotadas acerca da emancipação, do trabalho, da educação profissional e do significado social dos institutos federais aproximam esse estudo do repertório de categorias do materialismo histórico-dialético. Busca-se, para além de conhecer, compreender e adensar saberes, que estes movimentos e experiências contribuam para fortalecer a práxis educativa de tendência emancipatória nos institutos federais. Parte-se, de antemão, do pressuposto que:

[...] a pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento destina-se ao adensamento e ao alargamento da compreensão de e entre pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável a vida que compartilhamos uns com os outros e todos os seres da vida; o mundo e os infinitos círculos de realização do cosmos de que somos, em nossa pessoa individual, entre nossas comunidades, no estofo da vida, e em nosso mundo comum, uma parte e uma vocação de partilha (BRANDÃO, 2017, p. 48).

A dinâmica desta investigação demanda uma construção de conhecimento conjunta com os sujeitos da práxis educativa do IF Baiano - *Campus* Santa Inês, no sentido de aprofundar e confrontar sentidos, encontros e lacunas existentes entre o projetado, o percebido e a prática na atuação da instituição no Vale do Jiquiriçá. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida foi qualitativa, com “objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade” (ESTEBAN, 2010, p 130), considerando ainda que “alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa” (p. 124). A investigação qualitativa é coerente com a busca da compreensão da:

lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2014, p. 23).

O estudo busca, em interlocução com as percepções dos sujeitos, compreender “dinamicamente, o contexto histórico-social e econômico em que se movem as consciências e intenções dos sujeitos” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 7) e “que o processo de indagação, ação e reflexão” seja capaz de contribuir para “transformar certos aspectos sociais, institucionais e comunitários” (ESTEBAN, 2010, p.139).

4.1 DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção do *campus* Santa Inês como *locus* de pesquisa considera que “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15), pois este *campus* é uma das unidades mais antigas e estruturadas do Instituto Federal Baiano. A sua trajetória se entrelaça com as rotas assumidas pela educação profissional e tecnológica no Brasil, bem como com as mudanças históricas, sociais e econômicas do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, proporcionando condições objetivas e cenários contextuais e simbólicos pertinentes à investigação pretendida.

Os sujeitos centrais da pesquisa são os professores do *campus*, considerando, com Ribeiro (2020, p. 144) que “o professor possui papel central nessa transformação rumo à emancipação, atuando como intelectual transformador”. À época das entrevistas, o *campus* Santa Inês contava com 93 professores, sendo que destes, 77 estavam em atividade e 16 encontravam-se afastados ou licenciados. Foram entrevistados 15 docentes, oito professores e sete professoras, equivalente a aproximadamente um quinto (19,96%) dos docentes em atividade.

Em consonância com os objetivos da investigação, em especial, no que diz respeito à dimensão de análise de atuação territorial, como um critério para a composição do grupo de entrevistados deu-se preferência a docentes com experiências em projetos de pesquisa e extensão. Para isso, foi realizado um levantamento dos projetos de pesquisa e extensão realizados pelo *campus* nos últimos 5 anos¹⁶. Foram identificados um total de 100 projetos¹⁷, coordenados por 47 professores¹⁸. Dentre estes, foi selecionada a amostra aleatória, de forma a abranger uma diversidade de concepções e posicionamentos, incluindo docentes de diferentes origens e naturalidades, atuantes em diferentes níveis de ensino e com diferentes tempos de atuação no *campus*.

¹⁶ A definição deste intervalo de tempo considerou os seguintes fatores: 1. Muitos dos professores envolvidos em projetos mais antigos não estão mais atuando no *campus*; 2. Grande parte das informações acadêmicas do *campus* ainda se encontra em arquivo físico e parte delas estavam indisponíveis; as informações acerca dos projetos de pesquisa e extensão mais recentes estavam disponíveis em formato digital, o que viabilizou a consulta a estes dados no período da pandemia de Covid-19. Não foram considerados projetos de pesquisa e extensão submetidos para aprovação em 2022, visto que ainda não estavam confirmados à época do levantamento.

¹⁷ É preciso registrar que o período selecionado incluiu os anos de ápice da pandemia de Covid-19, tendo havido uma diminuição das atividades e projetos especialmente em 2020, quando predominaram projetos de extensão voltados ao enfrentamento das consequências da Covid-19 no Vale do Jiquiriçá. A lista destes projetos pode ser consultada em <https://ifbaiano.edu.br/portal/coronavirus/acoes/>. Além disso, o período também coincidiu com sucessivos cortes no orçamento destinado a universidades e IFs pelo governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

¹⁸ Destes, 25 professores coordenaram apenas projetos de extensão no período; 12 estiveram envolvidos tanto em projetos de pesquisa, como de extensão; e 10 coordenaram apenas projetos de pesquisa.

Foram também levantadas as formações e linhas de atuação dos docentes, de forma a assegurar que o grupo de entrevistados fosse composto por professoras e professores tanto das diferentes disciplinas da área técnica, quanto das disciplinas da área propedêutica, nesta contemplando as diversas áreas de conhecimento, com docentes da área de ciências humanas, ciências sociais, ciências exatas e ciências da vida. O objetivo foi não apenas verificar os sentidos recorrentes, mas também englobar sentidos distintos e pontos de vista opostos ou complementares entre os variados perfis. Todos os entrevistados possuem dedicação exclusiva ao IF Baiano. No momento da pré-entrevista, foram solicitadas algumas informações para a caracterização destes sujeitos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Caracterização geral dos entrevistados

Gênero / sexo autodeclarado	“Feminino”		“Masculino”			
	7		8			
Faixa etária	Até 34 anos		34 a 59 anos		Mais de 60 anos	
	0		13		2	
Níveis de ensino em que atua atualmente	Apenas no Médio / Técnico	Apenas no Superior	Apenas na Pós-Graduação	Mais de um nível (mas não em todos)	Todos níveis e modalidades – médio, superior, pós-graduação, proeja	
	1	2	0	9	3	
Tempo de serviço público	Menos de 5 anos	5 a 10 anos	11 a 15 anos	15 a 20 anos	Mais de 20 anos	
	0	4	3	2	6	
Tempo de atuação no IF Baiano – Campus Santa Inês	Menos de 5 anos	5 a 10 anos	11 a 15 anos	15 a 20 anos	Mais de 20 anos	
	1	6	5	1	2	
Residência atual ¹⁹	Santa Inês (BA)	Outros municípios do Vale do Jiquiriçá (BA)		Outros municípios da Bahia	Outros estados	
	5	5		5	0	
Local de Nascimento	Municípios do Vale do Jiquiriçá		Outros municípios da Bahia		Outros estados	
	2		8		5	

Uma vez que a representatividade na pesquisa qualitativa independe de critérios numéricos, para a coerência metodológica, é preciso atentar que a amostragem representativa é aquela que permite ter uma abrangência suficiente do problema investigado, a partir de uma

¹⁹ Algumas informações foram levantadas com maior detalhamento, a exemplo dos municípios de nascimento e residência dos entrevistados. Essas informações encontram-se nos arquivos da pesquisa, entretanto, tendo em vista a opção pelo anonimato dos respondentes, não se considerou necessária a publicização de tais dados.

visão mais ampla da realidade estudada, incluindo os valores, relações e processos históricos imbricados na realidade de cada grupo, instituição e sujeitos (MINAYO, 2007). Para avaliar se o tamanho do grupo de entrevistados atendia às necessidades da investigação, além de buscar a composição de um coletivo diverso, ao longo das entrevistas foi observado o critério de *saturação*, ou seja, “quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos começaram a ter uma regularidade de apresentação” (ARAÚJO, 2014, p. 65), e pôde-se começar a notar repetições e recorrências nas falas dos sujeitos entrevistados, de forma a confirmar os achados e conhecimentos construídos.

4.2 DOS DISPOSITIVOS E MÉTODOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a compreensão do sentido das práticas e orientações pedagógicas do Instituto e sua relação com a dimensão emancipatória da educação, em nível territorial, foram então realizadas entrevistas *semiestruturadas*²⁰ com as professoras e os professores do *campus* Santa Inês que compuseram o grupo de participantes da pesquisa. A entrevista, conforme Minayo, se caracteriza por “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador” visando “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (2007, p. 64).

No que concerne à condução e ao roteiro, a opção pela tipologia semiestruturada atendeu à flexibilidade necessária aos objetivos da investigação, visto que essa modalidade “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64).

Além das entrevistas, também foram utilizados como métodos de coleta e produção de informação a *análise documental* e a *observação participante* sistemática. A observação participante foi realizada “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 2002, p. 59), com o objetivo de complementar as entrevistas semiestruturadas, sobretudo no que diz respeito à *dimensão de análise* que contempla a atuação territorial. Neste sentido, foram observadas atividades que envolvessem a interação da instituição com a comunidade do

²⁰ O roteiro semiestruturado está disponível nos apêndices (Apêndice A).

território do Vale do Jiquiriçá durante o período de coleta de dados, de forma semiestruturada, com roteiro prévio. O registro foi escrito, por meio de diário de campo²¹ (TRIVIÑOS, 1987; CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021), contemplando a descrição dos fenômenos observados, associados a “explicações levantadas sobre os mesmos” e a percepção sobre “a totalidade da situação em estudo” (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021, p. 101). As atividades observadas, dentro dos critérios pré-estabelecidos, foram escolhidas de maneira aleatória entre os eventos e visitas que estavam ocorrendo entre setembro e novembro de 2022²².

A análise documental teve como finalidade identificar informações de interesse nos documentos a partir das questões da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 111), visando aprofundar as informações sobre a origem dos institutos federais e seu projeto político, levantar informações institucionais da unidade *locus* da pesquisa, bem como obter dados adicionais de caráter histórico e socioeconômico sobre o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Esta análise contemplou documentos de acesso público nos sites do Ministério da Educação e das instituições da Rede Federal e boletins e publicações dos governos federal e estadual.

4.3 DA ANÁLISE HERMENÊUTICA-DIALÉTICA

A proposta de análise²³ para as informações obtidas com a colaboração dos sujeitos da pesquisa assume a perspectiva de complexidade apontada por Amado (2014, p. 68), no sentido das *estratégias mistas ou multimodais* apontadas pelo autor (2014, p. 69). Considerando com Gil (2008) que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (p. 14); e considerando ainda, com Amado (2014), que “os fenômenos sociais – e a educação, evidentemente, não é uma exceção – são, em primeiro lugar, simbólicos e significativos. (...) uma dimensão cuja análise compete às ciências histórico-hermenêuticas” (p. 79), propôs-se a

²¹ Modelo do diário de campo disponível nos apêndices (Apêndice B).

²² Foram realizadas observações em um sarau realizado no *campus* com a presença da comunidade; no Festival de Arte e Música do IF Baiano (seletiva *campus* Santa Inês), realizado na cidade de Santa Inês e aberto à comunidade; na Feira de Saúde e Cidadania, que conta com estandes de serviços e apresentações culturais em parceria com a sociedade civil do Vale do Jiquiriçá; na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, mais focada na dimensão da pesquisa, bem como em demais situações de interações com a comunidade.

²³ Alguns trabalhos utilizam de forma mais específica a expressão “análise e interpretação” nos tópicos em que tais procedimentos são realizados. Adotamos aqui, de forma geral, o uso do termo “análise”, compartilhando, com Gomes (2002) da visão de que ele pode abranger, de forma mais ampla, a análise e a interpretação.

adoção de uma *perspectiva analítica hermenêutica-dialética* na interpretação dos dados. A análise hermenêutica-dialética:

[...] preserva, da hermenêutica, a possibilidade de interpretação dos sentidos que os sujeitos elaboram em seus discursos, e se combina à compreensão de tais sentidos face às contradições que lhes constituem, e ao seu contexto social e histórico, por meio da lógica dialética (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015, p.82).

Minayo (2014, p. 166-167) explica que “essa combinação entre hermenêutica e dialética foi primeiramente descrita por Habermas, por entender que, do ponto de vista do pensamento, ela faz a síntese dos processos compreensivos e críticos”. Apesar de aproximações e afastamentos da visão habermasiana, Gadamer se apresenta como outro nome fundamental para a virada hermenêutica, contribuindo para florescimentos significativos dessa perspectiva no sentido da ressignificação de ideias rumo ao encontro com o pensamento crítico. O filósofo alemão visualiza que o movimento hermenêutico precisa se ampliar para “além da subjetividade” (2009) e reconhece que o “elemento comum entre Marx, Nietzsche e Freud é certamente o fato de não se poder aceitar de boa-fé o que é dado pela autoconsciência como um dado em si” (GADAMER, 2009, p. 103). Conforme lembram Cardoso, Santos e Alloufa, a perspectiva hermenêutica-dialética:

[...] tem o potencial de proteger o pesquisador de duas armadilhas possíveis durante a análise de dados: a do aprisionamento no sujeito e a do aprisionamento na crítica à ideologia, armadilhas que metaforicamente representamos como o erro do “pêndulo parado”. [...] Porém entendemos que quando o pêndulo se move, novas compreensões possíveis sobre o real (sujeito-linguagem-mundo) tendem a emergir e a ajudar no projeto radicalmente crítico do esclarecimento (2015, p. 90-91).

Assim, ao transcender a subjetividade, o pesquisador intérprete se encaminha “ao exame crítico da relação linguagem-cultura, instância de síntese da totalidade e contradições” (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015, p. 81), movimento proposto para a abordagem das questões postas neste estudo.

4.4 DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE

Segundo Minayo, “a hermenêutica-dialética constitui um importante caminho do pensamento para fundamentar pesquisas qualitativas, cobrindo também uma quase ausência de pesquisas de fundamentação marxista que levem em conta a subjetividade” (2014, p. 167). Porém, “essa combinação de estratégias não cria nenhuma técnica específica, pois o que Habermas (1987) deseja valorizar são os elementos teóricos que possam dar parâmetros aos investigadores” (2014, p. 168).

Daí que a proposta de Habermas passa pela construção de um movimento interativo entre a hermenêutica e a dialética, valorizando as complementaridades e oposições entre as duas: (a) ambas trazem em seu núcleo a idéia fecunda dos condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; (b) ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial; (c) ambas questionam o tecnicismo em favor do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica; (d) ambas ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentas para o pensamento e (e) ambas estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho (MINAYO, 2014, p. 168).

Dessa forma, a aplicação da hermenêutica-dialética na análise requer a construção de um caminho de pensamento que se materialize em procedimentos mediados pelos princípios tanto do movimento hermenêutico como da lógica dialética, considerando que “enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO, 2014, p. 168).

Em termos procedimentais, a técnica hermenêutica baseia-se em dois movimentos interpenetráveis: o gramatical e o psicológico. O momento de interpretação gramatical analisa o discurso, o uso das palavras, os conceitos. O momento psicológico transcende o sentido objetivo das palavras, e se dá quando o intérprete se propõe a reconstruir as “intenções” do sujeito que proferiu as palavras (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015, p. 80).

O movimento dialético pressupõe os movimentos de análise e síntese, de forma complementar, como parte de um processo. “Não se pode conhecer uma coisa, um fenômeno ou um processo a não ser decompondo-os, para a seguir recompô-los, reconstruí-los e reagrupar suas partes. Análise e síntese são inseparáveis, mas para se realizar uma síntese com êxito é preciso analisar” (MINAYO, 2014, p.121). Para viabilizar estes procedimentos, visando contemplar os principais níveis de conhecimento necessários ao entendimento do problema da pesquisa, foram definidas *dimensões de análise* construídas a partir do referencial teórico e do mapeamento dos princípios que compõem o projeto dos institutos federais. As dimensões de análise subsidiaram a elaboração do roteiro de entrevista, orientaram a condução da entrevista e o fluxo da análise hermenêutica-dialética na interpretação dos resultados.

Quadro 3 – Dimensões de análise

Dimensão de análise	Abrangência investigativa e analítica
Político-conceitual	Esta dimensão contempla os sentidos e significados enunciados pelos professores acerca da educação emancipatória, da educação profissional e tecnológica, da formação integral e dos princípios balizadores dos institutos federais.
Pedagógica	Esta dimensão engloba os entendimentos de <i>se</i> e <i>como</i> os princípios da educação emancipatória, da formação integral, da atuação territorial e os princípios balizadores dos

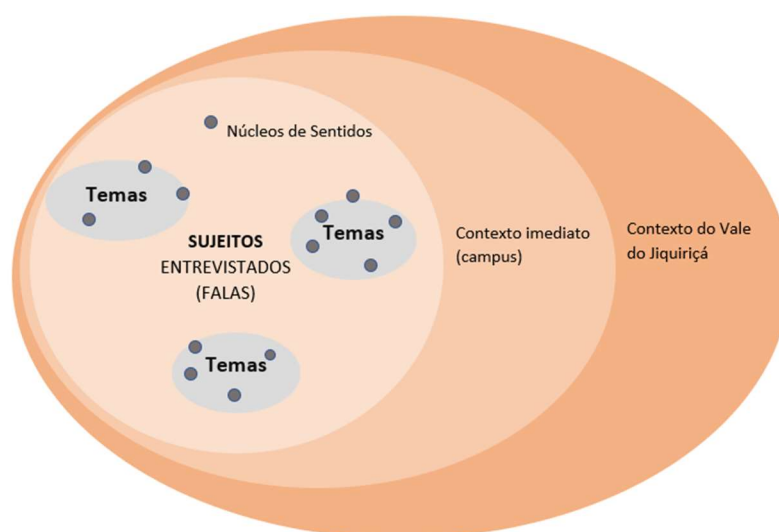
	institutos federais se materializam na realidade escolar. Tem enfoque específico nas propostas e dinâmicas pedagógicas em consonância com estes princípios, averiguando questões como a efetivação do currículo integrado; práticas dialógicas e formativas potencializadoras da educação integral; e a utilização de elementos e práticas inspirados na educação do campo, educação popular, ecologia de saberes, pedagogia da alternância e práticas formativas de movimentos sociais.
Territorial	Esta dimensão refere-se à investigação de em que medida os princípios da educação emancipatória, da formação integral, da atuação territorial e os princípios balizadores dos institutos federais se concretizam em uma práxis educativa territorial. Busca conhecimento sobre as relações estabelecidas entre professores, estudantes e a comunidade e a incorporação da realidade territorial na vida e conteúdos escolares; mecanismos de participação comunitária; práticas fomentadoras, no território, de questões e discussões sobre identidade (especialmente identidade dos sujeitos do campo), povos e comunidades tradicionais, etnoconhecimentos, agroecologia e economia solidária; “práticas de ensino-pesquisa-extensão referenciadas na prática social, principalmente nas territorialidades de resistências” (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 231); e a participação do Instituto nas instâncias de articulação política e arenas decisórias do território.

Fonte: elaborado pela autora.

4.5 DO FLUXO DE ANÁLISE, DAS UNIDADES NUCLEARES DE SENTIDO E DAS CATEGORIAS

O fluxo das entrevistas foi dividido em 3 etapas, em alinhamento com as dimensões de análise propostas e com o movimento necessário de deslocamento e retorno das perspectivas subjetivas às análises do contexto em que a ação educativa ocorre, o território do Vale do Jiquiriçá (conforme contextos discursivos ilustrados na Figura 3).

Figura 3 – Contextos discursivos



Fonte: elaborado pela autora com base em CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015.

Na primeira etapa do roteiro, os sujeitos foram convidados a falar acerca das suas motivações para atuar no campo da Educação Profissional e Tecnológica, suas razões de ingresso no IF Baiano - *Campus* Santa Inês, suas trajetórias formativas, bem como de suas concepções dos princípios expressos no projeto político-pedagógico dos institutos federais. Em um segundo momento da entrevista, a prática pedagógica passou a ser adicionada à abordagem e, em um terceiro momento, os sujeitos foram incentivados a refletir e expressar as visões sobre estes fatores no contexto socio-histórico mais amplo, do território do Vale do Jiquiriçá, realizando o deslocamento da esfera subjetiva para a esfera contextual, que se concretizou, no fluxo da entrevista, pelo trajeto discursivo sujeito-instituição-contexto. Evidentemente, na dinâmica viva da entrevista, essas dimensões se imbricaram em ordens diversas, muitas vezes não sequenciadas ou lineares; porém todas puderam ser integralmente abordadas nas quinze entrevistas realizadas.

Previamente à transcrição, após a realização de cada entrevista, foram realizados registros de notas com as primeiras impressões acerca de pontos recorrentes e itens a atentar para confrontos e comparações nas entrevistas subsequentes. Para a etapa de análise e interpretação, em seguimento com o movimento hermenêutico dialético, foram realizados: (1) o *ordenamento das informações*, com a transcrição das entrevistas e o registro de observações sistemáticas; (2) a *classificação e análise preliminar*, momento em que as informações foram listadas e inicialmente classificadas, organizadas em quadros e confrontadas em sínteses horizontais (visões de diferentes entrevistados sobre a mesma temática) e verticais (resultantes de comparação, recorrências e confrontos entre os diferentes temas e categorias)²⁴; e (3) a análise e interpretação final das informações²⁵.

Após as entrevistas, as etapas de transcrição e de leitura exaustiva e flutuante dos depoimentos permitiram uma maior aproximação com os sentidos presentes nas falas dos sujeitos. A partir daí, foi possível agrupar falas que abordam conjuntos temáticos afins, definindo assim as *categorias de análise* para cada dimensão, bem como identificar os principais *núcleos de sentidos* em torno das quais as visões e percepções se organizam e adquirem existência em cada categoria.

²⁴ Ver Quadro 4, a seguir.

²⁵ Apesar desta organização procedimental, na prática, o processo interpretativo permeou toda a vivência da coleta de dados em campo. Trata-se de uma conversa constante com os sentidos e conteúdos que são revelados a cada entrevista e no processo de observação sistemática e que, posteriormente, é aprofundada nos momentos de transcrição, organização e análise. Da mesma forma, na etapa de transcrição, ocorre uma segunda camada do processo interpretativo e uma segunda etapa do diálogo com os sujeitos da pesquisa. Para a transcrição, foi realizada a escuta sistemática das narrativas dos sujeitos, individualmente, em paralelo ao seu registro textual, com movimentos pendulares de escuta da gravação e leitura da transcrição, realizados algumas vezes, visando uma maior imersão nas falas e sentidos registrados.

Os critérios de identificação e agrupamento das falas incluíram *recorrência*, *expressividade*²⁶ e *relevância para a compreensão dos temas* e dimensões norteadoras da pesquisa. Para auxiliar neste processo, tendo em vista o volume de textos gerados pelas entrevistas, foi utilizado um quadro de análise, no modelo a seguir.

Quadro 4 – Modelo do quadro de análise

DIMENSÃO 1	SENTIDOS					
CATEGORIAS	Ent. 01	Ent. 02	Ent. 03	Ents. (...)	Ent. 15	Síntese Horizontal / Núcleos de Sentidos
Motivação para ingresso no Instituto Federal						
Missão dos institutos federais						
Princípios dos institutos federais						
Educação para a Emancipação						
Educação Profissional e Tecnológica e EMI						
(...)						
Síntese Vertical / Convergências e divergências						

Fonte: elaborado pela autora

Neste percurso, após a constatação de uma certa saturação dos dados, foi possível nomear as categorias e núcleos de sentidos. A categoria é aqui entendida como “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (GOMES, 2002, p. 70), usadas na pesquisa qualitativa para estabelecer classificações, viabilizando assim a estruturação do conhecimento produzido. As categorias podem ser comparadas, deste modo, a “chaves” de interpretação e análise. Minayo, com Weber, as posiciona como “conceitos mediadores” (2014, p. 99). Já os núcleos de sentido são “unidades de sentido, por estruturas de relevância, por tópicos de informação ou por temas” (MINAYO, 2014, p. 358), de forma a constituir a análise em um modelo capaz de estruturar e socializar o conhecimento construído com os sujeitos.

²⁶ No que diz respeito à expressividade, foi considerado, de maneira especial, o uso de metáforas como elemento identificador de destaque e de tensão nos discursos.

Quadro 5 – Categorias de análise a partir das entrevistas

DIMENSÃO	CATEGORIAS
Dimensão 1	- Motivações para o ingresso no instituto federal - Função social / missão dos institutos federais - Fundamentos e princípios dos institutos federais - Educação para a emancipação - EPT e o ensino médio integrado
Dimensão 2	- Linhas e correntes pedagógicas - Educação do campo
Dimensão 3	- Atuação territorial - Relações com a comunidade - Articulação com a sociedade civil
Categorias adicionais a partir de recorrências nos discursos	- Tensões e dilemas - Desafios - Potencialidades e caminhos

As categorias encaminham a análise ao longo dos dois próximos capítulos, sendo temas de tópicos e/ou subtópicos na estrutura textual. Dentro de cada categoria, os núcleos de sentido podem se articular diretamente à categoria ou se dividir em subtemas referentes a elas. A essas subdivisões que ocorreram em algumas categorias denominamos “eixos temáticos”. Um exemplo é o da categoria “motivações para o ingresso no instituto federal”, cujos núcleos de sentidos orbitaram em torno de três eixos temáticos: carreira, raiz e proposta de educação²⁷.

Embora não seja um estudo com pretensões ou orientação quantitativas, em algumas categorias que suscitaram maior recorrência nos núcleos de sentidos, utilizamos uma apresentação esquemática em barras, com uma exposição visual dos sentidos e metáforas expressos, como recurso complementar à análise, de apoio gráfico. Tais figuras ajudam a entender o grau de presença dos sentidos expressos nas entrevistas no imaginário compartilhado dos docentes do IF Baiano – *Campus Santa Inês*.

4.6 DAS CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), aprovada sob número de parecer 5.672.173 em 29 de setembro de 2022, que pode ser consultado no link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br>.

²⁷ Conforme item 5.1 e Quadro 6, no capítulo a seguir.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, mediante agendamento prévio com os professores, entre os meses de outubro e novembro de 2023, no Vale do Jiquiriçá. A maior parte delas foi realizada no *campus*. Com o vírus da Covid-19 ainda em circulação, foram seguidas e respeitadas as medidas de segurança e protocolos de prevenção vigentes à época, definidos pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, em especial o uso de máscaras, álcool em gel e o distanciamento entre entrevistadora e entrevistados.

O registro foi realizado por aplicativo para gravação de entrevistas, a partir de um aparelho de telefone celular utilizado pela pesquisadora apenas com essa finalidade. Após a transcrição das entrevistas, os arquivos foram transferidos para um dispositivo portátil de armazenamento digital (*pen drive*), também de uso exclusivo da pesquisa, para o devido arquivamento, de forma a manter a segurança e o sigilo do material.

Optou-se pelo tratamento anônimo e confidencial, sem a divulgação do nome dos entrevistados em qualquer fase do estudo e com identificação não nominal dos entrevistados nos arquivos. Por essa razão, para a identificação de cada depoente nos capítulos de análise, foi adotada uma numeração e uma abreviatura padrão: entrevista 13 = Ent. 13. Os trechos das entrevistas em que os entrevistados mencionaram informações pessoais aparecem na análise substituídos por colchetes: [...].

Os riscos, benefícios e detalhes dos procedimentos adotados estão registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, disponível no Apêndice C, que foi previamente apresentado aos entrevistados para confirmar a concordância com a participação no estudo.

5 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E O SIGNIFICADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DISCURSOS E SENTIDOS DOS SUJEITOS FORMADORES DO IF BAIANO – *CAMPUS SANTA INÊS*

Apresentamos neste capítulo as compreensões expressas pelos sujeitos formadores acerca dos temas da esfera significativa da Dimensão 1, abarcando os sentidos e significados enunciados sobre a *educação emancipatória*, a *formação integral*, a *educação profissional e tecnológica* e demais princípios balizadores dos institutos federais.

5.1 O INGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ENTRE A CARREIRA, A PROPOSTA E AS RAÍZES; E A DEMANDA POR UM PROCESSO FORMATIVO PERMANENTE

O exercício da docência orientada para a educação emancipatória é um compromisso desafiador, de renovação diária, que demanda um nível profundo de engajamento e envolvimento. Compreender as motivações que conduziram os sujeitos formadores a ingressar em uma instituição com a proposta de educação profissional e tecnológica orientada para a emancipação fornece elementos para o entendimento de em que medida essa missão já lhes era conhecida e pode ter servido como estímulo à atuação destes professores e professoras.

De quinze docentes entrevistados, três ingressaram no IF Baiano – *Campus Santa Inês* quando a instituição ainda vestia a institucionalidade de Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês (EAFSI). A maior parte dos entrevistados (doze) ingressou após a transformação da antiga escola em instituto federal. Tal proporcionalidade reflete o fato de que, após a conversão em IF, a equipe de servidores foi significativamente ampliada, diante das demandas advindas da natureza da nova institucionalidade, com a necessidade de instalação de cursos superiores, de pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão e demais elementos constituintes dos IFs.

No que diz respeito à motivação para o ingresso em uma instituição de educação profissional, técnica e tecnológica, as falas se concentraram em três instâncias temáticas, que aqui denominaremos *carreira*, *raízes* e *proposta educativa*.

Os núcleos de sentidos alinhados ao eixo temático *carreira* foram os mais recorrentes nas respostas sobre a motivação para ingresso na EPT. A maioria dos entrevistados (13 menções) afirmou ter buscado o ingresso no instituto federal por questões relacionadas à oportunidade de trabalho, ao serviço público e à progressão profissional, como é o caso das entrevistas de número 07, 09, 10, 12 e 15, que revelaram como principal motivação, respectivamente, o

“interesse de ingressar no serviço público e ser docente da rede federal”, “ingressar no serviço público, ter estabilidade e trabalhar na minha área”, a “carreira, que no estado você passa décadas para alcançar, e na Rede Federal você consegue ascensão muito facilmente”, “passar no concurso público, que era uma meta, um projeto de vida, então apareceu a oportunidade” e “trabalho, concurso público...”.

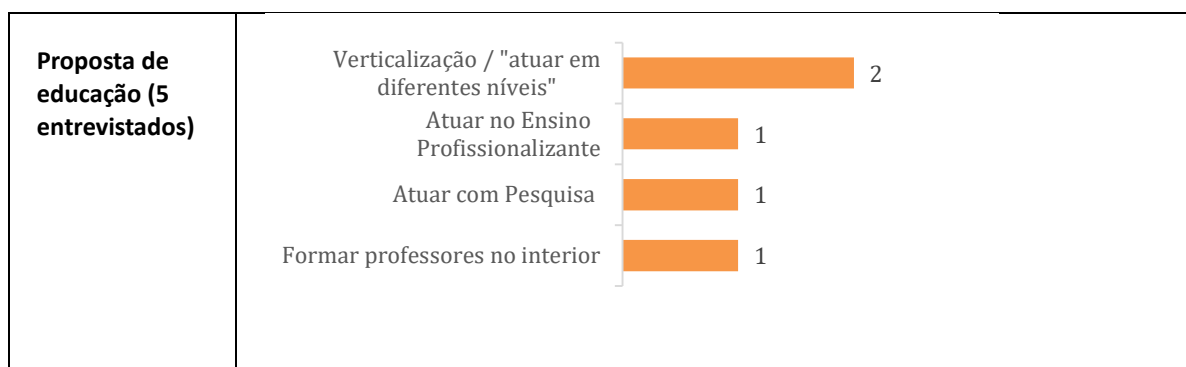
Como segunda motivação mais referida, um grupo de sujeitos alegou a pré-existência de vínculos pessoais ou familiares com a instituição ou com o território do Vale do Jiquiriçá, como nas entrevistas 02, 08 e 14: *“eu já morava de certa forma no território, eu já tinha vínculos”* (Ent. 14).

Um terceiro grupo de falas, em menor quantidade, pontuou já conhecer a institucionalidade dos institutos federais, e apresentou como motivação para o ingresso como professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) o interesse em algum aspecto intrínseco à proposta dos institutos: *“o meu principal motivo foi o espectro de atuação que o instituto federal tem em seus campi, que vai do nível técnico até a pós-graduação. Eu trabalhei em todas as áreas”* (Ent. 05).

Eu gostei da proposta, porque o instituto tem uma missão de trabalhar desde ensino básico até pós-graduação, então a gente pode oportunizar essa verticalização, desde o ensino médio, passando pela pós-graduação e superior, indo para pós-graduação latu sensu, e hoje temos também stricto sensu, isso me atraiu bastante (Ent. 01).

Quadro 6 – Motivação para ingresso no instituto federal – Núcleos de Sentidos

EIXO TEMÁTICO	NÚCLEOS DE SENTIDOS ASSOCIADOS												
Categoria: Motivação para ingressar no instituto federal													
Carreira (13 entrevistados)	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Motivação</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oportunidade de emprego/trabalho</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Carreira</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Ingressar no serviço público</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Salário</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Estabilidade</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Motivação	Quantidade	Oportunidade de emprego/trabalho	5	Carreira	3	Ingressar no serviço público	3	Salário	1	Estabilidade	1
Motivação	Quantidade												
Oportunidade de emprego/trabalho	5												
Carreira	3												
Ingressar no serviço público	3												
Salário	1												
Estabilidade	1												
Raízes (7 entrevistados)	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Motivação</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Família ou outros vínculos prévios no Vale do Jiquiriçá</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Teve formação na escola</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Motivação	Quantidade	Família ou outros vínculos prévios no Vale do Jiquiriçá	6	Teve formação na escola	1						
Motivação	Quantidade												
Família ou outros vínculos prévios no Vale do Jiquiriçá	6												
Teve formação na escola	1												



Estes três eixos temáticos contemplam a totalidade das motivações referidas pelos entrevistados. Na maioria das falas, a motivação se origina de mais de um eixo, como por exemplo, docentes que queriam ingressar no serviço público e já tinham relacionamentos no Vale do Jiquiriçá.

Constata-se, de qualquer sorte, que a minoria dos entrevistados ingressou no instituto a partir do conhecimento de sua proposta. A maior parte dos docentes relatou desconhecer os fundamentos e potencialidades do formato antes de ingressar na instituição, associando isso ao fato dos IFs serem uma política recente quando prestaram concurso. Nas vozes ouvidas, este é um dos fatores relacionados à dificuldade que alguns servidores possuem em materializar, em suas práticas, certos princípios da institucionalidade dos IFs, como um maior diálogo territorial e a constante articulação entre teoria e prática. Com suas trajetórias formativas delineadas em espaços universitários tradicionais, muitos docentes precisam reformular suas práticas educativas e seus hábitos institucionais ao adentrar a institucionalidade específica dos IFs e iniciar sua atuação como professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica.

A gente conhece pouco a dimensão ainda dos institutos... Para quem é de fora, quando entra aqui dentro, vê que a dimensão é bem maior... É único e singular. Porque é uma das poucas instituições em que você tem desde o médio, passa pelo Proeja, até o superior e pós-graduação. Então é uma formação bem longa, continua, e tem essa especificidade de estar ligado ao território. Que curso vai ser ofertado, o que ofertar, e que impacto trará para aquela região, essa instituição. Então eu não tinha essa dimensão do que era o instituto até entrar nele. Outra coisa também é como é o funcionamento aqui dentro, que difere bastante das universidades (Ent. 15).

Sempre fui da área acadêmica, fiz mestrado e doutorado seguidamente, meu estágio foi dentro da universidade... Então eu tinha me preparado para entrar em qualquer instituição... [...] Mas graças a Deus que foi aqui, porque tinha o nível superior, aí eu já poderia atuar também e continuar na minha área de bacharelado, de pesquisa, essas coisas... Mas o médio foi meio que uma surpresa para mim... O técnico... Eu sabia, eu fiz concurso para isso, mas nunca tinha tido essa experiência. [...] Hoje em dia, dentro, conhecendo mais, eu vejo quão importante é essa formação. [...] Como docente, acho que o IF mudou minha visão. Como eu era de universidade, eu tinha muito a visão teórica das coisas... (Ent. 03).

Na ocasião, era muito recente, se você for pensar quando de fato os CEFETs e as agrotécnicas foram instituídos para se tornar instituto, era muito recente, então a gente conhecia muito pouco. Por exemplo o IF Baiano era completamente

desconhecido, eu desconhecia o IF Baiano [...] Eu cheguei aqui, o que foi exigido de mim era um mestrado em educação, não necessariamente que eu tratasse de questões vinculadas ao campo, ao agrário... Eu não tinha essa formação. Mas, a demanda que chega são muitos estudantes oriundos do campo, que estudaram em classes multisseriadas, a gente tem aqui egressos da educação de jovens e adultos... Então, são demandas que os sujeitos trazem, e como parte dessa instituição, com o projeto que ela tem, você tem que dar conta. Não adianta eu ficar no meu quadradinho dizendo "olha, mas o que eu estudei e discuti foi isso" (Ent. 12).

A formação universitária dos cursos de onde a gente se origina, muitas vezes, não oportuniza essa aproximação com a realidade territorial. Então, acho que precisa ter espaços coletivos de discussão, garantir esses espaços coletivos, aí pode superar essas questões de falta de tempo, que a gente às vezes tem, da necessidade de desenvolver estratégias de solidariedade entre os próprios colegas (Ent. 14).

Sobre as *estratégias de solidariedade* mencionadas por Ent. 14, tendo em vista o ideal de um projeto de educação emancipatória, o espaço institucional precisa se configurar em um espaço de aprendizagem constante, de “educação permanente” (FREIRE, 2001, p. 20), não apenas para estudantes, como também para os profissionais que ali atuam. A maior parte dos entrevistados referencia o processo de conhecimento dos princípios e práticas balizadores dos IFs como um processo de aprendizagem, muitas vezes assentado “no chão da escola”, no cotidiano: “*muitos colegas são engajados nessa proposta de teoria com prática. É o que motiva a gente, eu não aprendi do nada, nem só. Aprendi vendo outros professores que atuam dessa forma*” (Ent. 03).

Como estava dizendo para você, tive colegas da engenharia, que chegavam para mim: "poxa, eu estou com uma dúvida, isso pode fazer? Isso não pode? Hoje eu fiz tal prática, o que que você acha, como é que pode melhorar?" Então, até esses processos formativos acontecem nesse espaço. Vi docentes que chegaram aqui engenheiras e hoje são professoras para ninguém colocar defeito, comprometidas, refletem a prática, pensam na avaliação, estão o tempo todo estudando, tentando melhorar o trabalho, comprometidas com a formação do outro... (Ent. 12).

Me programei, fiz o concurso, passei e vim. Mas também ainda sem essa questão de entender o ensino técnico. Era uma escola para mim. Uma escola federal. [...] Quando eu cheguei, que eu conheci a realidade da escola, como era o ensino, eu fui aprendendo com o passar do tempo (Ent. 13).

Eu acho que a instituição precisava ter um olhar para isso, essa questão de fazer o processo formativo. [...] Eu acho que ninguém tem obrigação de entrar sabendo disso, eu acho que a instituição tem que fomentar. Acho que muitos colegas fazem porque chegam naquele universo e percebem que outros fazem. Às vezes, sem ter noção dos princípios, mas fazem. Então a gente tem isso: a gente tem os sujeitos que fazem porque conhecem teoricamente e fazem na prática; a gente tem outros que fazem na prática sem ter o conhecimento teórico, porque entram no movimento do campus; e a gente tem outros que não sabem nem o prático nem teórico e não entram no movimento... então são três situações (Ent. 11).

Uma primeira inferência tecida a partir dos sentidos expressos pelos docentes acerca de seus ingressos e itinerários formativos indica que para superar as limitações existentes às práticas educativas coerentes com um projeto de educação emancipatória, é necessário maior

esforço institucional no sentido de potencializar *processos formativos* dos seus próprios servidores acerca dos princípios e objetivos da educação ofertada. Trata-se de um desafio compartilhado com outros institutos: “há um contingente enorme de professores e de trabalhadores da rede que não tem essa história, que não sabe o que é, ‘que é que isso, estou onde, vim aqui pra orientar, pra dar aula, mas que historicidade é essa, que instituição é essa’” (RAMOS, 2022). A demanda formativa ultrapassa, deste modo, a esfera da institucionalidade IF Baiano, emergindo como uma necessidade mais ampla, da Rede Federal, que poderia ser convertida em uma ação fortalecedora, no âmbito do simbolismo da proximidade dos 15 anos da Rede, com a integração de iniciativas de formação às ações planejadas para este marco.

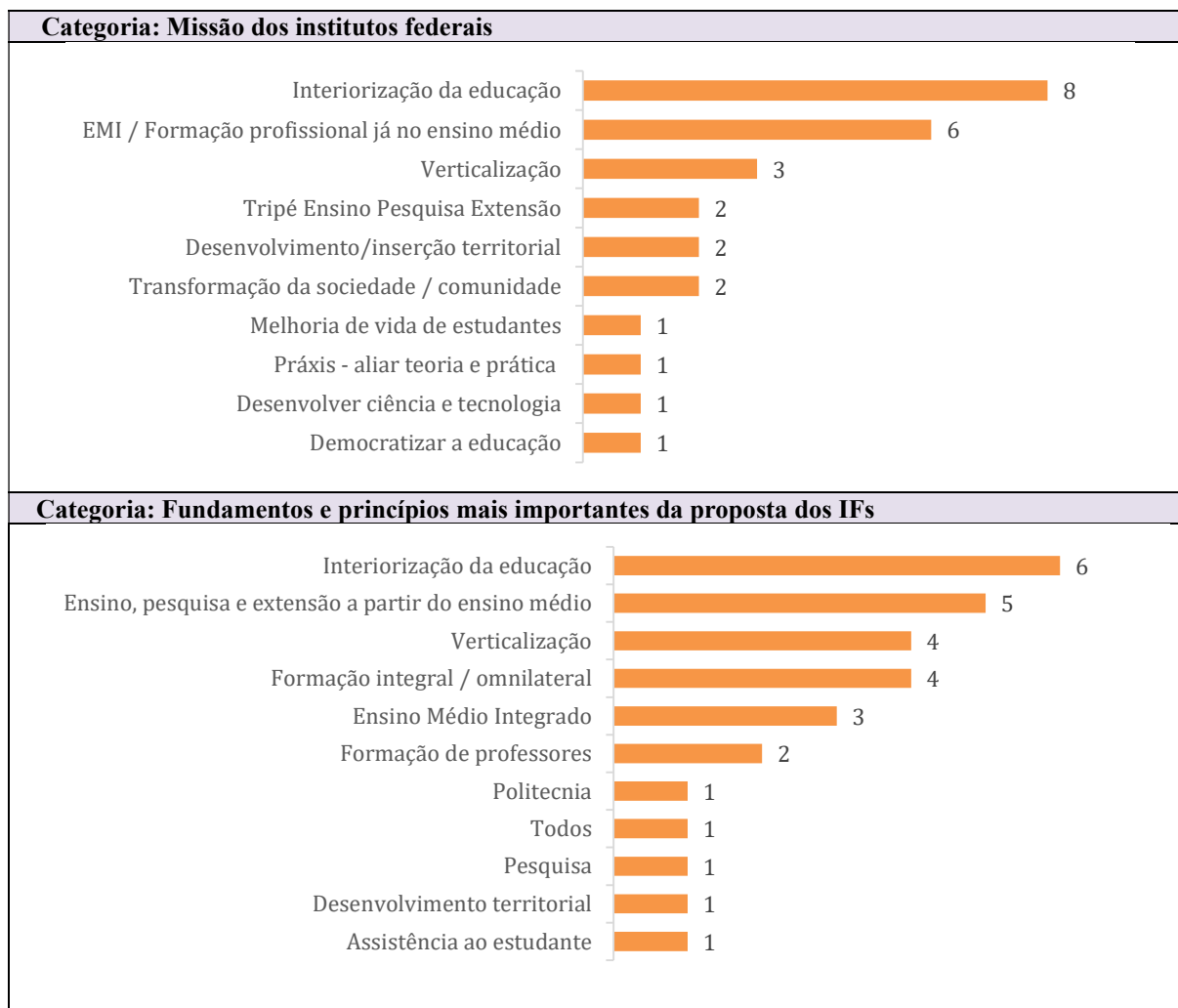
No conjunto das falas, os docentes que consideram aplicar princípios e práticas do projeto político dos institutos federais revelam ter *aprendido* de forma solidária, com colegas mais engajados, em processos formativos que ocorrem na observação da prática, nas residências funcionais, no cotidiano do fazer educação. Sem desconsiderar as dimensões positivas e necessárias do aprendizado solidário, a ausência de processos formativos regulares em nível institucional, que levantem debates e reflexões sobre os diferenciais do projeto de EPT dos IFs, deixa margem para que este exercício seja realizado apenas parcialmente, sem uma maior integração da equipe sobre a missão educativa que se deseja alcançar. Nesse processo, é preciso estimular e exercitar a *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996), com espaços e momentos de diálogo e reflexão sobre a prática educativa em consonância com os princípios do instituto. A formação institucionalizada consistente e intencional poderia fortalecer a busca da missão dos IFs e a identidade institucional, outro tema desafiador conforme será visto adiante.

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE A MISSÃO E OS PRINCÍPIOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Seguindo na esfera significativa da dimensão 1, durante a abordagem dos princípios e fundamentos do projeto político dos institutos federais, alguns deles emergiram com maior destaque nos sentidos expressos sobre a relevância, o papel social, o significado e a missão do instituto. Duas questões do roteiro semiestruturado buscaram levantar e aprofundar estes temas. Uma se relacionou a qual seria a principal função, a missão primeira dos IFs; a outra, quais princípios e fundamentos dos IFs que o respondente considerava mais relevantes. Optamos por apresentar estas questões juntas, pois na prática, apesar da diversidade do grupo de docentes com o qual dialogamos, os sentidos associados giraram em torno de eixos temáticos similares. A principal diferença observada entre as duas categorias foi que, ao responder sobre a missão, os sujeitos manifestaram os fundamentos com os quais sentiam maior afinidade e valoração

simbólica; já ao responder sobre os princípios mais importantes, se sentiram mais “à vontade” para listar um número maior de fundamentos que também consideram de importância ou trouxeram à memória.

QUADRO 7 – Missão e Princípios dos institutos federais – Núcleos de sentidos



Dessa forma, a ampla maioria das pessoas consultadas considera que a principal missão dos institutos federais, em termos de seu significado social, encontra-se no eixo temático que denominamos *interiorização*, conforme listagem apresentada de princípios dos IFs, e aqui associada ao conjunto de sentidos ligados à políticas de expansão da educação superior e profissional, pública e de qualidade, para diversos municípios e territórios, em especial, aqueles mais distantes das grandes capitais, que nem sempre são alvo de atenção das políticas públicas.

Nesta esfera de significado, interpretamos corresponder a esse eixo temático expressões como “*levar a educação de qualidade para o interior*”, “*expansão da educação para territórios onde não há acesso*”, “*trouxeram políticas públicas para cidades onde não havia nada*”, entre

outras falas cujos significados se costuram no mesmo tecido conotativo. Na visão de Ent. 02, o principal papel dos institutos “*é realmente levar a educação de qualidade, gratuita, a locais onde achava-se antigamente que não era possível, [...] independente da região do Brasil*” (grifo meu). Para Ent. 06, a transformação das agrotécnicas em institutos “*foi uma decisão acertada, primeiro porque a proposta era a interiorização da educação superior, principalmente na formação de professores*”.

Então eu acho que o instituto federal realmente veio para o desenvolvimento e garantia de formação de professores no interior. Naquela época em que foram criados os institutos existia um déficit de professores licenciados, formados em nível superior, no interior. Acho que até hoje ainda tem. Mas aí a proposta era que esses institutos formassem os professores e que ficassem aqui mesmo. [...] Então a proposta básica, pelo que eu pude entender na época, foi essa e eu acho que está atendendo bem. Eles ficam aqui, no sentido do território, eles ficam no território (Ent. 06).

O Instituto Federal tem uma capacidade fantástica. O elemento de destaque para mim é levar a educação pública de qualidade para o interior, pros rincões da Bahia. Eu sou fruto de uma política semelhante em uma outra instituição e eu fico muito feliz porque eu acho que hoje, na condição de docente, eu contribuo para aquilo que já fizeram para minha formação (Ent. 11).

Quando eu vim para o instituto federal, quando eu fiz o rompimento, inicialmente eu fiquei ainda tateando um pouco, mas me identifiquei muito. Primeiro com esse projeto da expansão da educação superior em territórios onde as pessoas não tinham acesso. Então se você pensar efetivamente, quando a gente chegou aqui, nesse território que a gente precisou inclusive dizer às pessoas que existia o curso, e que era de uma instituição pública, e que eles teriam a oportunidade... Pessoas que esperaram a vida inteira... E vieram aí a possibilidade... Aí me encantei muito (Ent. 12).

O estudante muitas vezes é obrigado a sair de sua cidade porque acabou o ensino médio ali, em uma escola estadual ou municipal, e aí ele tem que sair porque já não há mais nenhuma condição na sua cidade, ela já não oferece isso. Os institutos federais diversificaram isso. [...] Vejo isso como algo muito positivo... se você for observar os IFBAs e IF Baianos, eles estão em toda a Bahia, é muito evidente, você vai de leste a oeste, de norte a sul, então tem uma capilaridade gigantesca... (Ent. 05).

No que diz respeito à percepção da missão dos institutos federais, além da *interiorização*, os sentidos mais evocados associaram-se ao *ensino médio integrado* e à *verticalização*. Foram menos presentes, porém mencionados, a tríade *ensino, pesquisa e extensão*; o *desenvolvimento territorial* e a *transformação da sociedade/comunidade*, com duas menções cada. As expressões “*melhorar a vida*” do estudante; “*democratizar a educação*”; “*desenvolver ciência e tecnologia*” e a menção aos mecanismos de assistência estudantil ocorreram uma vez cada.

Também entre os fundamentos elencados pelos docentes como mais importantes, a *interiorização da educação* reúne o maior número de menções. Outros fundamentos citados de forma mais recorrente na categoria foram: o fato de IFs ofertarem *ensino, pesquisa e extensão a partir do ensino médio*; a *verticalização*; e a formação humana em suas múltiplas dimensões, para além das habilidades profissionais, a *formação integral* de um sujeito *omnilateral*.

Em um movimento de síntese, a partir destas duas categorias que dialogam diretamente, os princípios mais presentes no repertório simbólico dos docentes do IF Baiano – *Campus Santa Inês* entrevistados, na esfera dos fundamentos dos IFs, são: a *interiorização da educação*; o *ensino médio integrado*; a *verticalização* e o *tripé ensino, pesquisa e extensão* ofertados a partir do ensino médio, com pesos simbólicos equivalentes; e a *formação integral*.

Para Ent. 05 e Ent. 06, o EMI se constitui em um fundamento forte por oferecer o diferencial de adicionar possibilidades de jornada de vida a partir do ensino médio – sendo que o estudante pode já atuar profissionalmente ou seguir na carreira acadêmica. A dimensão da abertura de possibilidades e de “múltiplas dimensões do conhecimento” foram elementos de sentido comuns entre os entrevistados.

Eu vejo que essa dimensão de você, ao mesmo tempo, ofertar uma formação no ensino médio, mas conciliar com o ensino técnico, valoriza muito o conhecimento que temos aqui. [...] Aqui, se o estudante quiser atuar como profissional, mesmo tendo apenas o ensino médio e técnico, ele consegue. E eu vejo também que a formação fica mais completa. Porque você vê várias dimensões do conhecimento, você vê o conhecimento teórico, das áreas da base comum - matemática, física, química, biologia e por aí vai... - que ele pode utilizar um dia para entrar na universidade, como também a dimensão prática do conhecimento. Eu acho isso muito interessante (Ent. 05).

Então eu acho que hoje essas escolas preparam muito mais do que na minha época, porque é um curso integrado. E na minha época eu tinha que fazer a opção. Ou você ia para o trabalho, ou ia para a faculdade. Só que hoje, a formação integrada, ela na verdade dá a opção das duas coisas simultaneamente (Ent. 06).

Emerge no conjunto de falas o sentido de *diferencial*, codificado em expressões como “projeto inovador” (Ent. 12), “vanguarda” (Ent. 12), “temos um diferencial” (Ent. 11) etc.

Eu acho que é um projeto inovador. Eu defendo, e eu defendo em todos os espaços. [...] Por exemplo, a verticalização que a gente é capaz de fazer, nenhuma outra instituição é. Você pega um menino no ensino médio, pode fazer o subsequente, ele pode fazer o superior, chegar a pós-graduação... Que universidade consegue fazer isso? Se ela é completamente desarticulada da educação básica? Não tem como (Ent. 12).

E aí eu penso "meu Deus, isso aqui é uma riqueza muito grande", porque você tem assistência em todos os setores, no psicológico, no educacional, aprendizagem, no financeiro... e essa questão do ensino, da pesquisa e da extensão é gritante também. [...] Na época das vacas gordas, a gente conseguia fazer de tudo... Eu viajei o país quase todo com os meninos, [...] com alunos de ensino médio, vários alunos... A gente publicava, os meninos iam para congresso, os meninos ganhavam prêmios... Os meninos saíam daqui com uma capacidade que nem a gente, com vários anos de faculdade, a gente não sai (Ent. 09).

O saque de um governo popular ter a capacidade de propor e institucionalizar os institutos federais é um ganho muito grande para a sociedade. Existe ainda uma distância daquilo que foi proposto e daquilo do que fazemos. Mas o ganho dessa inserção territorial, o ganho de pesquisa, o ganho de trazer pessoas que já tem uma formação qualificada para o interior do Estado e formar pessoas nesse interior... isso é muito importante (Ent. 14).

Eu entendo que os sujeitos precisam entender a técnica, e educação técnica por si só oferta isso, mas nós temos um diferencial. Porque o nosso estudante não vai apenas aprender a fazer a poda de uma árvore. Ele vai aprender a ler poesia com a árvore. Ele vai aprender a criar substâncias e produtos a partir daquela árvore. É um processo muito mais amplo o que nós oferecemos aqui. Nós incentivamos os sujeitos a pensar de uma forma mais completa, em uma formação omnilateral (Ent. 11).

A visão geral dos entrevistados no que diz respeito aos princípios dos institutos federais, enquanto proposta, ideal e potencial, é assim expressamente alocada em um universo de percepção positivo, e configura a ideia de que esta institucionalidade possui um diferencial. De maneira geral, o conjunto expressivo dos entrevistados revela um encantamento com relação aos *fundamentos ideais* dos institutos federais. Tal percepção é retratada em expressões como “decisão acertada” (Ent. 06), “capacidade fantástica” (Ent. 11), “me encantei muito” (Ent. 12), “vejo como algo muito positivo” (Ent.05), “ganho” e “ganho muito grande” (Ent. 14 e Ent. 06), “riqueza muito grande” (Ent. 09).

A trajetória de um profissional da EPT, entretanto, é uma jornada com caminhos de encantamentos e desencantamentos, e esse movimento pendular emergiu nas narrativas dos docentes entrevistados acerca de outros temas, como será visto em tópicos seguintes. Chama a atenção, para os objetivos singulares desta investigação, que na indicação da missão e dos princípios mais importantes dos IFs, quase não houve menções, de forma espontânea, ao desenvolvimento e atuação territorial, mais direta e expressamente. Embora a interiorização tenha sido o elemento mais recorrente, os núcleos de sentido associados a ela, *nestas categorias*, contemplaram majoritariamente a ideia de “levar” a educação de qualidade aos municípios do interior e possibilitar que os sujeitos destas localidades tenham acesso ao direito à educação.

5.3 EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: SENTIDOS ANCORADOS ENTRE A AUTONOMIA INDIVIDUAL, A FORMAÇÃO CIDADÃ E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

No percurso trilhado no roteiro da entrevista, a opção foi inicialmente dialogar com os sujeitos acerca do que eles, espontaneamente, atribuem como missão e princípios mais importantes do projeto político pedagógico dos institutos federais e, em seguida, abordar as categorias de interesse mais específico do estudo. Neste trajeto, consideramos dado relevante o fato de que o termo “educação para a emancipação”, ou a categoria “emancipação”, não foram lembrados de forma espontânea nos discursos dos entrevistados como princípio essencial,

missão ou função social dos institutos. A *educação para a emancipação ipsis litteris* foi apenas objeto das falas quando abordada em pergunta específica, ao fim do primeiro bloco de questões.

Quadro 8 – Educação para a emancipação – Núcleos de sentidos



Frequentemente, múltiplos sentidos eram evocados pelos entrevistados para definir o que entendiam por educação emancipatória. Estes sentidos transitam pelos núcleos identificados acima e, a partir da leitura exaustiva das entrevistas, puderam ser agrupados em três perspectivas:

- a **perspectiva individual da emancipação**, alinhada predominantemente à conotação individual de autonomia, segundo a qual a educação para a emancipação se orientaria no sentido da formação de um sujeito autônomo intelectualmente, capaz de ser autossuficiente em suas escolhas e de melhorar a sua vida pessoal;
- a **perspectiva da formação cidadã**, em que o sujeito formado seria capaz de atuar como cidadão na sua comunidade, trabalhando e vivendo com dignidade, no contexto do estado democrático de direitos;
- e a terceira **perspectiva é a da educação transformadora da realidade**, que forneceria ao sujeito a compreensão crítica sobre seu contexto e os processos

imbricados nas relações que ali se estabelecem, de forma a que ele possa atuar transformando a sua realidade.

A perspectiva da *formação cidadã* apareceu isoladamente em apenas uma das entrevistas realizadas (Ent. 13): “*eu entendo que seja no sentido de os egressos do instituto poderem atuar na comunidade como pessoas que receberam uma formação cidadã, que compreendem que não é só o trabalho por si só, que tem a questão do meio ambiente, das pessoas, que têm uma visão mais ampla...*”. A perspectiva da autonomia do indivíduo foi identificada em quatro entrevistas, como Ent. 03, que definiu como “*a oportunidade de melhorar de vida, ser individual e trilhar os seus próprios caminhos*” e Ent. 09 que descreveu como “*abrir oportunidades*” para o estudante, além de Ent. 04 e Ent. 06. Uma entrevista mencionou a formação cidadã combinada à melhoria da vida pessoal, imbricando estas duas perspectivas.

E o depoimento que a gente ouve dos alunos quando a gente encontra vai exatamente nessa linha. Eles tiveram as vidas completamente mudadas, no sentido de que não tinham nenhuma perspectiva, de futuro, de emprego e renda e tal, de vida, [...] mas com a escola eles tiveram a oportunidade, leques foram abertos no sentido de oportunidade de trabalho (Ent. 06).

Vejo esses estudantes [...], quando eles finalizam o terceiro ano, por exemplo, a gente consegue perceber neles a transformação que foi na vida deles, em relação ao conhecimento e à formação cidadã. Esses estudantes chegam muito verdes, [...] e saem donos de si mesmos, prontos para encarar a vida. E na minha visão, [...] é justamente isso: dar àquela comunidade, que não tem esperança, onde é cara a educação privada, uma forma de mudar de vida. De buscar, de acreditar, de dar uma formação além dos conhecimentos técnicos, uma formação como pessoas, como cidadãos (Ent. 02).

Para a perspectiva teórica desenvolvida e adotada neste trabalho, a *cidadania* e a *autonomia* são partes integrantes de um projeto de educação para a emancipação, porém não se aproximam de esgotá-lo. No que diz respeito à cidadania, é importante resgatar o contraponto realizado por Marlene Ribeiro (2012), que ressalta que tanto no seu desenvolvimento conceitual – da sua origem grega à cidadania vinculada ao Estado-nação – como nas condições concretas de seu exercício, a cidadania não consegue englobar a totalidade dos sujeitos, visto que “índios, negros, agricultores, analfabetos, trabalhadores organizados em movimentos sociais” foram “aliados da cidadania desde sua origem” (p. 300). Isso porque tal cidadania ainda “identifica-se pela chamada ‘raça branca’, de religião cristã, com prioridade para o sexo masculino” e os “conteúdos que definem a história e a materialidade da cidadania são incompatíveis com a maioria da população” (RIBEIRO, 2012, p. 301). Neste contexto, a ideia sobre a cidadania incorre no risco de conformar uma estratégia discursiva legitimadora – uma das narrativas

mitificadoras que abordamos, a exemplo da noção de desenvolvimento (CONTRERAS, 1999) assumindo, nesta conformação, uma dimensão antiemancipatória. Uma das manifestações dessa inversão de sentidos se materializa na forma como a expressão “cidadão de bem” foi utilizada no debate público recente – a depender da posição política assumida pelo enunciante, o termo assumiu significados ideológicos, irônicos ou mesmo pejorativos²⁸.

Na nossa interpretação, no contexto discursivo dos sujeitos entrevistados, a significação de cidadania é positiva e se aproxima da ideia de um egresso atuante no seu entorno. No entanto, diante das dualidades e polissemias que o termo encerra, em especial no debate público brasileiro, é importante problematizar a sua equiparação à emancipação. Nesta ótica, embora alcançar a dimensão da cidadania possa integrar um projeto emancipatório, não o esgota, já que para abraçar a justiça e diante da diversidade, se faz necessário conceber e materializar cidadanias outras. A emancipação pode se orientar no sentido de desvelar os mitos da cidadania e as anticidadanias; segundo Ribeiro, ela ultrapassa essa dimensão “para além da liberdade e da autonomia individuais implícitas na cidadania”, pois se coloca como horizonte da coletividade, “uma emancipação social, portanto” (2012, p. 302).

Por esta razão, também a autonomia pode ser pensada como *parte* e não *todo* do processo emancipatório. Etimologicamente, é uma palavra formada a partir de *auto* (próprio) e *nomos* (lei, regra). Traduz assim, um indivíduo que se orienta pelas próprias regras. Do mesmo modo, a tradição filosófica apresenta este conceito, predominantemente, na esfera individual. Em Paulo Freire, contudo, há uma aproximação maior entre as duas noções²⁹, no sentido de que conquistar a autonomia diante do mundo dialoga com a percepção de que somos simultaneamente parte desse mundo e dependentes/interagentes com o coletivo. A emancipação, se pensada em uma perspectiva freiriana, assume a dimensão de libertação mais ampla, a partir de uma tomada de consciência que suscita o desvelar e o agir no mundo.

No texto da Lei 11.892, cabe lembrar, a emancipação aparece vinculada à cidadania e a independência financeira: “apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008)³⁰. A missão do IF Baiano também destaca a cidadania como

²⁸ Segundo José Fenando Costa (2021, p. 1), “a figura do chamado ‘cidadão de bem’ constitui um tipo de estratégia discursiva ideológica e expressa uma patologia social da cidadania brasileira”. O autor pontua que “a contradição fundamental do ‘cidadão de bem’ não é em relação à figura do ‘bandido’ ou ‘vagabundo’, mas ao próprio ideal de universalização da cidadania”, pois enquanto expressão da ideologia, “o ‘cidadão de bem’ se revela um verdadeiro anticidadão e, portanto, um risco para a democracia”.

²⁹ Especialmente em FREIRE, 1996.

³⁰ A autonomia também é mencionada no texto da lei de criação dos institutos federais, como princípio destas instituições, conforme visto no capítulo 3, no sentido da autonomia institucional, a autonomia “administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008).

finalidade maior: “oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2020). Dessa forma, estes e outros textos legais e institucionais ancoram os sentidos expressos da emancipação e da educação ofertada como formação cidadã. A concepção mais crítica e libertadora de emancipação em relação com os institutos federais não é identificada nos textos legais; ela aparece nos documentos que analisam o projeto político-pedagógico dos institutos federais, conforme visto anteriormente na abordagem dos princípios dos IFs.

A expressão mais recorrente entre os núcleos de sentido associados ao termo emancipação, que diz respeito ao atuar não apenas no “mercado de trabalho”, “mundo de trabalho”, ou “como profissional”, “mas também na vida” apareceu contextualizada nas três perspectivas. Dessa forma, a vida concebida pelos sujeitos pode assumir, a depender da visão adotada, a vida autônoma e independente; a vida cidadã; e a vida enquanto movimento de transformação social e histórica.

Para a maior parte dos sujeitos entrevistados, nove entre quinze pessoas, a reflexão sobre educação para a emancipação evocou múltiplos sentidos, que foram combinados na fala sobre o tema, transitando entre o autoconhecimento, a autonomia individual com possibilidade de escolhas conscientes e o desenvolvimento de uma visão crítica para transformação do entorno, como exemplificam as falas a seguir.

Na minha visão é primeiro oportunizar o autoconhecimento, que é a base de tudo, para que ele possa entender suas habilidades, suas competências, os arquétipos que são dominantes em si, para você potencializá-los ou freá-los quando for necessário. Daí a importância da arte, da filosofia, das ciências humanas, das ciências exatas... A partir daí, que ele possa se ver nessa conjuntura mais ampla, que é o seu entorno, e como a gente transforma toda essa realidade... Eu compreendo a educação emancipadora nessa perspectiva [...], para não só atuar no mercado de trabalho, mas para que possa atuar na vida, mudando, se transformando e à comunidade (Ent. 01).

A educação para a emancipação tem o significado não só de emancipação econômica, mas também social, de desenvolvimento da consciência. [...] Por exemplo, saber ler em todas as direções, desenvolver o pensamento crítico, aprender a ler o mundo e depois ler a palavra escrita, como diz Paulo Freire (Ent. 07).

A gente tem vários tipos de educação. [...] Às vezes é uma transmissão técnica, apenas informativa. O que eu vejo é que a gente tem um pensamento de não apenas dar a informação, científica e técnica etc. Mas também de prepará-lo para a vida, para os desafios da vida. Isso eu acho que é o que a gente chama de emancipação. Um educando autossuficiente, autônomo, para ele decidir, dentro da sua região e da sociedade, ele ser um agente ativo, transformador (Ent. 10).

Neste sentido, seria, primeiro, a capacidade do sujeito ser sujeito da sua ação. Através de uma compreensão que vai desde a formação técnica, formação em termos de pessoa humana, ação política, entender todo esse processo, quais são os atores

que tem naquela região, desvendar os mitos que possam existir... então a educação emancipatória seria neste sentido, melhor qualificar esse indivíduo para ele ser mais sujeito de si. Com mais pertencimento ao seu território, mais capacidade de transformação desse território, ou em outro que ele for atuar; mas a partir desse... e neste sentido, capaz também de refletir a questão científica, saber o que é um método científico, seus limites, saber o que pode ser ajustado para a nossa realidade, o que pode ser proposto... (Ent. 14).

Porque quando a gente está falando para autonomia, para a emancipação, a dimensão é essa, de que não é só uma formação para o mundo do trabalho, mas é uma formação para a autonomia dos sujeitos. E aí eu penso autonomia no sentido intelectual, de uma visão crítica sobre a sociedade, de uma visão crítica sobre as questões sociais, mas também tem a possibilidade de mudança, que possibilita a autonomia de escolhas dentro desse percurso do sujeito [...]. E também o desenvolvimento, como é que isso vai retornar para a localidade, em termos de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Então, eu entendo dessa forma (Ent. 15).

Nos seus usos correntes, o termo emancipação é polissêmico, e sua apropriação como síntese corresponderá ao repertório subjetivo de tradições ideológicas, paradigmas e visões de mundo com o qual o sujeito se alinha. No que diz respeito a um projeto coletivo de educação, é importante realizar a síntese horizontal do que se entende por educação para emancipação, mediada pelo diálogo. A maior parte dos entrevistados expressou uma visão que se aproxima da síntese das três perspectivas de emancipação identificadas – relacionadas à autonomia, à cidadania e à transformação da consciência e da realidade – costurando sentidos que integram diferentes intencionalidades de uma educação emancipatória. As questões subsequentes suscitaram reflexões sobre em que medida essas intencionalidades se refletem na prática educativa dos sujeitos atuantes no IF Baiano – *Campus Santa Inês*, enquanto coletivo e instituição.

5.4 SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPATÓRIA: O DILEMA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A reflexão sobre a formação emancipatória e se ela é ofertada no IF Baiano – *Campus Santa Inês* trouxe de forma mais intensa a camada do discurso como mediação da compreensão de si, e a imbricação entre subjetividade e contexto. Ao mobilizarem os sentidos sobre a educação para a emancipação a fim de explicar em que medida compreendiam sua promoção pelo instituto, os sujeitos exercitam a compreensão de si mesmos e de sua atividade, não apenas do contexto mediato da instituição, enquanto coletivo.

Essas duas dimensões se imbricam no discurso: o ser que se vê como docente da EPT no IF Baiano – *Campus Santa Inês*, vê-se também como o próprio *campus* (“somos IF Baiano - *Campus Santa Inês*”, afirmou Ent. 11); a educação que a instituição promove é, em certa

medida, a educação que o sujeito constrói com os educandos e o território. Dessa forma, “o sou profissional do IF Baiano” é um “sou o IF Baiano”, sendo este meu “ser-no-mundo” (Heidegger, 1995), a maneira pela qual eu constituo a minha existência, ao tempo em que o mundo em que atuo também se constitui como tal. Esse duplo constituir atravessa as falas de professoras e professores, se refletindo no maior uso da primeira pessoa neste conjunto de falas e implicando na própria percepção do valor de seu trabalho e de si.

Os sentidos enunciados também se movem na esfera da concepção de emancipação adotada. Assim, entre os entrevistados que assumiram a emancipação na perspectiva da autonomia individual, houve um maior entendimento que a educação ofertada pela instituição promove a emancipação, no sentido de formar sujeitos com autonomia intelectual e sobre a sua vida em diversas dimensões: *“Eu acho que nós trilhamos esse caminho... Você vê, em uma cidade de 10 mil habitantes... Não tem ninguém que pudesse te dar essa oportunidade de ser individual, de trilhar os seus próprios caminhos, se não fosse o instituto federal”* (Ent. 03).

Entre os demais entrevistados, os sentidos revelaram a compreensão de que as práticas se orientam sim para a educação emancipatória, mas faltariam outras “pontas” (metáfora usada em duas entrevistas) e/ou existiriam alguns limites e desafios a serem superados para a realização mais significativa deste potencial.

5.4.1 A educação como uma *ponta* do processo emancipatório

Ao refletir sobre as possibilidades de realização de um projeto de educação emancipatória, em primeiro lugar, não se pode desconsiderar que este projeto busca seus objetivos no âmbito da estrutura de um contexto político, social, histórico e ideológico. O processo emancipatório é um processo amplo, contínuo e constituído de espectros mais amplos, e as instituições e movimentos educativos são partes integrantes nele. Certamente, elas constituem coletivos fundamentais, porém para que o movimento emancipatório seja consolidado, outros fatores na sociedade devem estar em diálogo e articulação.

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1995, p. 181).

Em consonância com este entendimento, a dimensão da educação para a emancipação como um processo mais amplo, que demanda um projeto de sociedade – exigindo, portanto, outras políticas públicas, foi reforçado ao longo das entrevistas 07, 11 e 15.

Isso é só uma ponta. Porque a gente não consegue ofertar plenamente no país, essa educação para emancipação, porque o sujeito está aqui, mas ele não sabe se o pai dele ou o irmão dele estão tendo acesso a aquilo que ele tem. Então é muito mais amplo e muito, muito mais profundo. No âmbito da educação, eu acho que o IF Baiano Campus Santa Inês consegue sim formar o sujeito numa perspectiva da emancipação, da formação omnilateral, para todas as dimensões da vida. Eu acredito, eu acho que a gente faz isso. Enquanto educação. Mas a vida tem outras dimensões. [...] É necessário um escopo de políticas públicas que sustentem isso, para quando ele sair daqui ele ter um trabalho digno, ele possa trabalhar com dignidade e desenvolver a sua função com qualidade lá fora (Ent. 11).

Mas para consolidar isso aí precisa ter uma resposta da outra ponta, como eu venho dizendo. Porque a formação não é só formação. Então tem que ter uma resposta da outra ponta da absorção dessa mão de obra, para a transformação. Porque a gente forma para a emancipação. [...] Mas e a outra ponta? (Ent. 05).

Em uma de suas citações mais reproduzidas, Paulo Freire escreveu em sua “Terceira carta pedagógica”: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Assim, além da articulação com um projeto de sociedade mais amplo, o fortalecimento da “outra ponta” referida pelos entrevistados também pode ser buscada nas práticas em diálogo com a realidade territorial, visto que o desenvolvimento local e regional é assumido na sua base legal e documental como objetivo da educação ofertada pelos IFs. Estes aspectos serão aprofundados no capítulo seguinte.

Voltando o olhar para o âmbito do que pode ser problematizado e desenvolvido no espaço do instituto, os entrevistados também trouxeram sentidos de desafios e dilemas associados à busca desta educação emancipatória. Os diferentes eixos temáticos que emergiram destas falas sobre realização e não realização da educação emancipatória serão apresentados nos tópicos a seguir.

5.4.2 O paradoxo do Ensino Médio Integrado, a busca do fortalecimento da dimensão técnica e profissionalizante e o desafio da integração curricular

As questões e reflexões acerca da Educação Profissional e Tecnológica emancipatória suscitaram de forma espontânea, entre os sujeitos da pesquisa, ponderações acerca do interesse e da formação de profissionais técnicos no IF Baiano – Campus Santa Inês. O exame exaustivo e minucioso identificou que os núcleos de sentidos nesta categoria orbitavam, de forma recorrente, a esfera do papel, dos dilemas e das necessidades do Ensino Médio Integrado,

especialmente no que diz respeito a em que medida a formação profissional integrada ao ensino médio estaria conseguindo cumprir o seu ideal de também formar profissionais atuantes nas vocações e demandas territoriais.

Conforme debatido nos princípios dos Institutos Federais, o Ensino Médio Integrado é um dos pilares da concepção de EPT emancipatória nestas instituições, concebido a partir das referências de politecnia e da busca da formação do indivíduo *omnilateral*. Para se alinhar aos ideais do seu projeto, a educação de nível médio nos IFs precisa também “cumprir uma finalidade profissionalizante, diferentemente daquela não integrada à educação profissional, que seria, então, exclusivamente propedêutica” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308). Foram também abordados alguns desafios, especialmente pontuados por Ciavatta e Ramos, para a implementação do EMI. Alguns desses aspectos desafiadores ocorreram nas falas de professoras e professores participantes das entrevistas.

Os docentes do *IF Baiano - Campus Santa Inês* associaram o EMI como segundo fundamento mais importante dos IFs, após a interiorização. Porém, as vozes da maior parte deles revelam uma situação paradoxal: em uma instituição que tem como seu “carro-chefe” a educação profissional e tecnológica idealizada para a formação integral, acaba por haver, por parte dos estudantes, um maior aproveitamento e interesse nas disciplinas propedêuticas, como preparação para processos de ingresso para o ensino superior, a exemplo dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa dimensão de sentido é amplificada com o uso de metáforas como “trampolim para a universidade” e “engavetando a formação de técnico”.

Eu não posso afirmar isso com precisão porque [...] eu não tenho uma pesquisa dessas... Mas eu posso sugerir a partir de estudantes que eu já tive... Eu vejo que a maioria se direciona para o curso superior. Estuda o nível técnico de nível alto, mas a emancipação dele se deu para ir para o nível superior. É uma boa parte, eu acredito, não vou afirmar categoricamente, mas eu sinto, é um sentimento e uma observação empírica desses estudantes que saem. [...] Eles acabam se emancipando numa dimensão mais individual. Mas na dimensão da emancipação coletiva, que é levar para frente também a emancipação do outro, no meu sentir, eu acho que é muito lento... mas justamente porque não tem um projeto de estado, de Brasil concatenado com esses milhares estudantes que saem das escolas técnicas todo ano (Ent 07).

Eu acho que é contemplada em parte essa dimensão emancipatória. Eu vejo essa dimensão do conhecimento mais visível no proeja. Porque eu vejo que eles têm uma preocupação muito grande em transformar aquela realidade deles, a realidade próxima deles, sabe? Eles veem o verdadeiro papel dessa instituição existir na vida deles. Já no ensino médio, eu vejo que muitos estudantes, uns 90% talvez, veem isso aqui como trampolim para a universidade. Eles veem que os professores aqui são muito qualificados, que o ensino aqui é muito bom, eles às vezes não têm essa qualidade nos municípios onde eles vivem e aqui eles encontram. Então, eles abrem mão um pouco da dimensão técnica. Eu percebo isso nas falas deles e dos colegas também, especialmente dos professores da área técnica, a gente vê isso de forma muito evidente [...]. Eles se voltam mais para a base curricular comum para tentar passar no ENEM e no vestibular. Então eu vejo que é cumprido em parte por isso.

Porque fica mais evidente no proeja. E no proeja, eu vejo essa dimensão emancipatória muito mais característica do curso e muito mais característica dos estudantes que estão lá. Eles veem isso aqui como uma forma de transformar a sua realidade (Ent. 05).

Sempre digo, "gente, vocês não sabem o poder que vocês têm nas mãos, a pandemia foi um exemplo disso, todo mundo queria sair da cidade e vir para a zona rural, vir para o interior. Vocês, que moram na zona rural, tem um pedaço de terra. Vocês não precisam ser empregados de ninguém. Você está aqui com a faca e o queijo na mão, onde você pode aprender a produzir e ser dono do seu próprio negócio. Porque quando você tem uma propriedade rural, você tem uma empresa, é uma empresa rural. Então cabe a você se capacitar e gerenciar essa empresa, que vai te dar autonomia, que vai te dar conforto, que vai te dar um salário bom, que vai te dar renda, que vai te dar qualidade de vida..." Só que eles, por conta das experiências anteriores, excluem essa possibilidade. A maioria já entra aqui engavetando a possibilidade de trabalhar como técnico (Ent. 09).

Dessa forma, desequilibra-se, na prática, a formação com estas duas dimensões plenamente em diálogo e articuladas, conforme idealizado no projeto político dos IFs, visto que, “sob os princípios que aqui discutimos, ensino médio e educação profissional integrados formam uma unidade na qual não há precedência de um sobre o outro” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

[...] predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 35).

Neste ponto, é preciso uma ressalva. A educação de caráter libertador e emancipatório também tem a potência de oferecer ao sujeito a possibilidade das possibilidades, a reflexão sobre as diversas formas de atuar sobre o mundo, e dentro desse mundo, a possibilidade de descobrir-se e descobrir seu sonho, podendo buscá-lo com as ferramentas que são ofertadas pelo processo educativo. É preciso então entender que a saída de egressos para universidades é também uma das consequências possíveis (e desejáveis) da educação ofertada.

O que assume dimensões problemáticas, tomando como referência o projeto dos institutos federais, é que apenas a área propedêutica esteja sendo aproveitada ou valorizada, visto que o ensino médio integrado, por princípio, se fundamenta no equilíbrio entre as dimensões da formação geral e profissionalizante. Estas questões devem estar claras, para não haver retrocessos no sentido de uma volta à visão de que às classes populares cabe apenas a dimensão técnica da educação, no sentido:

[...] de uma crítica ao tipo de educação profissional que existia nas então escolas técnicas federais e nos quatro CEFETs que já existiam naquele momento, de que eram cursos muito caros para pessoas que depois não iriam trabalhar obrigatoriamente naquela profissão. Essa era a crítica que era feita. Só que essa crítica era carregada de uma ideologia que veio a se materializar no decreto 2.208, que é a seguinte: a de que

para os filhos da classe trabalhadora, o horizonte não é o ensino superior, e portanto, não tem sentido se investir tanto para os filhos da classe trabalhadora, em um tipo de ensino médio profissionalizante, se alguns desses sujeitos não continuam nessa trajetória e não vão exercer a profissão de técnicos. [...] Só que é importante pensar que essa defesa deles de que é um prejuízo para a nação investir na formação de um técnico que não vai ser técnico, isso vale, do ponto de vista de quem está fazendo a crítica, isso vale para o filho dos outros: o filho do pobre não pode terminar o ensino técnico e querer fazer ensino superior. Mas o filho de quem está promovendo essa ideia, esse sim, pode mudar de trajetória na hora que achar que é necessário porque está buscando se encontrar na vida (MOURA, 2022).

O essencial, na perspectiva da educação profissional e tecnológica de tendência emancipatória, é que a opção do educando por seus caminhos – quer na atuação técnica ou formação superior, quer no seu território ou em outros – ocorra genuinamente a partir de uma escolha autônoma e consciente. Neste sentido, o papel primeiro dos IFs, na perspectiva dos agentes que testemunharam seu projeto, é de uma formação:

que permita a esse sujeito, antes de pensar em trabalhar ou ir para o ensino superior, que ele consiga compreender a totalidade social onde ele está inserido, as relações de força e de poder, aquele conhecimento que é objeto da formação dele, quem é que vai se apropriar, quem é que vai ter lucro, quem vai ter benefício com aquele conhecimento e o que é que ele pode fazer de posse daquele conhecimento inserido numa determinada situação de colaboração produtiva de trabalho. E a partir daí ele poder lutar por uma sociedade diferente (MOURA, 2022).

A partir das vozes e sentidos dos sujeitos da pesquisa constata-se a necessidade de um maior equilíbrio entre o interesse e aproveitamento nas dimensões técnica e propedêutica no EMI ofertado no *campus* em análise³¹. Alguns sujeitos pontuaram que há muitos casos de egressos deste ensino que atuam significativamente em suas áreas no território, ressalva realizada por Ent. 06 e Ent. 02, mas a maior parte das vozes dos professores e das professoras colocou como um desafio necessário o fortalecimento da dimensão técnica e profissionalizante, por sua relevância no projeto de EPT e, especialmente, porque a formação técnica e profissionalizante proposta pelo *campus* tem grande potencial de diálogo com a economia, os modos de produção da existência e o desenvolvimento regional, como salienta Ent. 04:

Principalmente, eu acho que o ensino profissionalizante é importante para as necessidades daqui do território, [...] embora a gente não tenha tantos alunos com esse objetivo... Acho isso muito triste, a gente sente muita frustração, principalmente quem é da área técnica. [...] Os alunos que vêm de zona rural, eles trazem um conhecimento empírico, uma prática muito grande e essa troca é muito legal. A gente fala da teoria, mas aí o aluno já traz: “ah, lá em casa aconteceu isso” e aí a gente já vai fazendo o link e vai aprendendo junto. Então eu acho muito importante, porém eu queria que eles tivessem mais essa vontade de aprender a área profissionalizante (Ent. 04).

³¹ Tal percepção dialoga com estudos realizados em outros *campi* da Rede Federal, a exemplo de Boaventura (2016).

Desde que eu entrei no instituto, ele me dá as condições. Eu [...] já comecei fazendo pesquisa, já comecei submetendo meus projetos, aprovando em editais internos, entendeu? [...] Eu sempre falo pros meus alunos: "quais são os seus sonhos, os seus desejos?" Não sei, acho que é uma coisa da geração... Mas eles não têm sonhos, não tem desejos... [...] Não consigo entender isso. Todos estão assim. Mas isso eu estou vendo na área técnica. O que eu não vejo eles atuantes na área técnica, vejo na formação geral (Ent. 08).

O fortalecimento da dimensão da formação técnica e profissionalizante, de modo a equilibrá-la com a dimensão propedêutica, também é importante para ampliar o atendimento a públicos prioritários dos IFs, em sua condição de política pública de educação gratuita, posto que sua institucionalidade visa atender “especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos” e que eles “preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social” (PACHECO, 2020, p. 7). Porém, como ocorre em outras unidades, “*tendo em vista que é visto na região como uma escola muito boa*” (Ent. 09), o *campus* Santa Inês atrai públicos de diferentes condições sociais e regiões, interessados na formação para o vestibular e para o ENEM. Na visão de alguns entrevistados, são preenchidos espaços no ensino médio que poderiam ser ocupados por públicos prioritários presentes na região, “*por nosso público que mais precisaria para atingir o objetivo de desenvolvimento*” (Ent. 09); “*a gente precisa avançar, por exemplo, com uma clientela que a gente pouco atendeu, que são os filhos e filhas de agricultores familiares*” (Ent. 14). Para Moll (2022), “isso é um dos desafios que se tem, porque é preciso quebrar esse tabu, a melhor qualidade de ensino do país não pode estar destinada só aos jovens de classes altas”.

Se a gente deixa que as disciplinas do médio trabalhem individualmente, como se fosse uma escola particular, só um preparatório para o Enem, a gente está negando essa oportunidade a eles. Se a gente trabalhar nossa identidade, aqui dentro desde o primeiro ano... Eu disse outro dia na reunião de pais: "isso aqui não é preparatório para o Enem, seu filho com certeza vai passar, mas isso aqui é uma escola profissionalizante, a gente está dando para ele possibilidades. Ele pode passar no vestibular, mas inclusive trabalhar e se tornar independente com a profissão que ele aprendeu aqui." [...] Meu discurso é sempre nesse sentido e eu acho que o discurso de todo mundo tem que ser nesse sentido. Porque aí a gente está ampliando e não limitando (Ent. 09).

Esta é uma situação diagnosticada pelos profissionais do *campus* e as vozes dos sujeitos contam que estão sendo realizadas discussões internas em busca de soluções para a questão: “ainda não consigo te dizer onde é que estamos errando, se é que estamos errando, e o que precisamos fazer, mas nós estamos com várias ideias para tentar resgatar isso” (Ent. 08).

Olha, a escola tem vários currículos. Tem um currículo que está engavetado, escrito, bonitinho. E tem o currículo do chão, da prática, do dia a dia. E essa concepção a gente já percebeu no dia a dia. Não está escrito. [...] Mas a gente percebe isso como um fenômeno. [...] Na modalidade de ensino técnico, eu vejo que os alunos que fazem o ensino médio aqui, eles não têm o objetivo final de serem técnicos. Por exemplo, nós temos filhos de agricultores que fazem o curso de agropecuária, mas eles não

ajudam o pai, não aplicam os conhecimentos técnicos, porque às vezes nem o pai quer que ele siga isso. Então tem isso, quer que o menino faça medicina... então eles procuram o IF Baiano porque o IF baiano vai fornecer um ensino de qualidade. A gente já identificou isso, a gente vem trabalhando bastante, trabalhando a questão da identidade... De fazer o aluno entender que que ele, formado naquela região, ele vai ser uma partícula de transformação, um agente transformador da realidade dele. Então, ele não tem que sentir vergonha de ser um técnico agropecuária, de campo. É um projeto de desenvolvimento regional de fazer com que esses alunos esses agentes formados é que transforma em sua realidade quando saem (Ent. 10).

Dessa forma, a possibilidade de filhas e filhos de sujeitos do campo e trabalhadoras e trabalhadores seguirem seus estudos nos níveis de graduação e pós-graduação é um diferencial dos institutos federais; porém, se este percurso é motivado por processos de desvalorização da identidade do campo e do território, ele pode se afastar da dimensão emancipatória idealizada e concebida. É importante, destarte, levantar e discutir elementos que possam fortalecer a identidade com o campo e a dimensão da formação integrada, uma das dimensões essenciais ao projeto dos IFs.

As questões relacionadas à educação, à valorização e à identidade do campo se relacionam de forma intrínseca à atuação do IF Baiano nos diversos territórios, e são abordadas nas seções seguintes deste trabalho. No que concerne ao fortalecimento da formação integrada, é preciso registrar que esses diálogos necessariamente devem passar pelo aspecto central da *integração curricular*, que permanece como um dos grandes desafios enfrentados pelos IFs.

Entendemos, em acordo com Juliana Miguel (2022, p. 79), que a *formação integrada* se refere à esfera do ideário formativo, “que se vincula à determinada concepção de homem e de sociedade, e [...] à formação humana integral”. Alinhado a este princípio, o *currículo integrado* “trata de uma arquitetura, de um desenho, de uma estrutura que conduz a organização do trabalho escolar”. Por fim, é a *integração curricular* “que coloca em movimento o currículo integrado”, dessa forma, efetivando e materializando a formação integrada.

Neste sentido, pode-se conceber que, se a formação integrada é o *princípio* e o currículo integrado é a *estrutura* / o *instrumento* que organiza tal princípio, a integração curricular emerge como o *processo* que materializa a ambos. Não se trata, portanto, de uma mera justaposição de currículos referentes à educação básica e à educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Trata-se de uma articulação profunda, estabelecida dinamicamente por meio de fazeres educativos em diálogo permanente e de relações que se estabelecem entre docentes, discentes e demais integrantes da comunidade escolar, em oposição à fragmentação do conhecimento e em viva ligação com a cultura e a realidade vivenciada.

No entanto, “‘integrar e integração’ são palavras polissêmicas, que no debate educacional expressam diferentes racionalidades em disputa por significados e sentidos, que se

desdobram em práticas educativas e definem a institucionalidade didática, administrativa e pedagógica” (MIGUEL, 2022, p. 78-79). Em meio a estas diferentes racionalidades, permanecem de importância crítica para a coesão do projeto dos institutos federais o diálogo problematizador e os esforços sistematizados em torno da garantia da integração curricular, com vistas à consolidação do ensino médio integrado nestas instituições e ao alcance de seus objetivos.

5.4.3 O avanço das atividades práticas: uma necessidade a partir das falas

Outro núcleo de sentidos, emergente de um conjunto de falas, aponta na direção da necessidade de fortalecimento das atividades práticas, um tema que se aproxima bastante da esfera significativa do EMI e da integração curricular e que constitui um elemento fundamental na proposta dos IFs. Em torno das possíveis razões do “enfraquecimento” das atividades práticas, se articularam três núcleos de sentidos principais, a saber: consequências/decorrências da pandemia de Covid-19; cortes sucessivos de recursos orçamentários realizados pelo governo federal nos últimos anos; e questões relacionadas a engajamento, motivação e carga horária de professoras e professores. Estas questões serão abordadas de forma mais específica na discussão de “desafios” no capítulo seguinte, pois são núcleos de sentido que também se articulam aos dilemas associados à atuação territorial; por ora, elas seguem exemplificadas nas falas de Ent. 04 e Ent. 06, no âmbito dos discursos relacionados à importância das aulas práticas.

Eu uso mais as aulas práticas no campus, porque à medida que foram passando esses anos, os recursos diminuíram para fazer esses deslocamentos, é muito complicado... às vezes a gente até planeja, com agendamento na jornada pedagógica e tudo, mas quando chega na hora de fazer as contas, revemos: “olha, gente, não dá, vai ter que tirar algumas...” Então infelizmente não dá para fazer essas visitas como a gente gostaria, ir nas propriedades... [...] Por exemplo, às vezes a gente não tem animais, não tem material para fazer, isso limita muito a formação do aluno. [...] A pandemia também limitou bastante essa dimensão (Ent. 04).

Eu defendo fortemente de que o que o estudante tem que ir ao campo, diariamente. Tem que vivenciar o campo. Porque não se concebe a ideia de formar um profissional dito técnico em agropecuária ou técnico em zootecnia se não tem o menor contato e a menor intimidade com as ferramentas, com os animais, com a terra, com as plantas... não existe isso. [...] Tem gente que já está no segundo ano e ainda não foi em setor nenhum da escola, não conhece... Eu não vejo muito pela questão de corte orçamentário... Acho que tem algumas pequenas ações, simples, que não é só o orçamento que vai definir elas acontecerem ou não, passa muito por uma questão de boa vontade, interesse e compromisso. Eu vejo assim. Porque o estudante está aí, se você disser “vamos para o campo”, ele vai. Porque tem algumas disciplinas que, mesmo com toda dificuldade, vão para o campo (Ent. 06).

As vozes dos docentes também posicionam o significado das atividades práticas na esfera dos possíveis caminhos que podem contribuir para o resgate do interesse de estudantes

na dimensão profissional do EMI e para seu fortalecimento: “A gente vê que o ensino profissionalizante, quando ele inclui a prática, inclui a vivência, ele motiva até mesmo quem não quer seguir na área” (Ent. 03).

Tem alguns que entram com essa visão de que "ah, não, eu só quero estudar para fazer o vestibular. Não quero essa área, não gosto da área técnica, não gosto do campo, não gosto de bicho, não gosto de terra, não gosto de nada disso". Aí entra, vai fazendo as práticas, e vai gostando e vai ficando... Aí, daqui a pouco, você vê o cara que queria fazer física, matemática, outra coisa, resolvendo fazer veterinária, agronomia, engenharia florestal, ou outros cursos na área, ou mesmo, por oportunidade, continuar atuando na área como técnico. Tem vários exemplos de profissionais que atuam na área a partir da formação técnica daqui (Ent. 06).

Todo dia, antes da minha aula, eles perguntam "hoje a aula vai ser na sala ou no campo"? [...] A gente tem algumas limitações dos setores e eu não posso estar todo dia no campo. [...] Mas a gente percebe o interesse deles, a gente está vendo a diferença, quando a aula é levando aquilo ali para o dia a dia deles (Ent. 02).

Mas o que é que eu percebi? As respostas da prova não eram o que eu falava na sala de aula, era tudo que eu falei no campo. A técnica do campo que eu falei, as palavras do campo que eu usei... Às vezes eles não lembravam de alguns termos... Mas eles tentavam me explicar escrevendo o que eu falei lá, a experiência prática... E eu vi que o resultado foi bem melhor. Mas é porque eu fui percebendo isso. Para tentar mudar um pouco essa apatia que eu estava percebendo... (Ent. 08).

Eu acho que a gente precisa fortalecer o curso técnico. Porque o curso técnico do jeito que está hoje não está fortalecido. Por exemplo, deveria acontecer a interdisciplinaridade... Tem uma professora [...] que quando estava ensinando genética, falava do coelho, do cavalo, do porco... Mas a maioria não faz isso. Então quando eles estavam tendo aula [...], eles lembravam daquela cultura que o professor falou, lembravam da aula prática que eles tiveram, então eles conseguiam prestar muito mais atenção, porque eles conseguiam associar os conhecimentos. E aí, quando o ensino acontece dessa forma, a gente pode até estar com uma quantidade de alunos que não quer, mas a gente “seduz” um monte e eles [...] aproveitam o conhecimento que tiveram aqui e voltam para a região para fortalecer (Ent. 09).

A integração curricular e a articulação sinérgica entre teoria e prática são fundamentos essenciais para a EPT de tendência emancipatória, imbricados com o projeto político e educativo dos IFs e seus princípios de formação integrada, unitária e *omnilateral*.

5.4.4 O fortalecimento das identidades do campo como um dos caminhos

O educando é sujeito autônomo, com liberdade para seguir seus caminhos e áreas de interesse. Esta é uma dimensão humana essencial que precisa ser respeitada no processo educativo. Assumimos, porém, que cabe à práxis emancipatória o questionamento de modelos que desvalorizam identidades de grupos sociais, discriminando-os e desempoderando-os frente a narrativas e modelos que servem a interesses de grupos hegemônicos. É nestes termos que se coloca a importância da formação oferecida pelos IFs em áreas que dialogam com as demandas

do campo, posto que o desinteresse nos fazeres do campo, embora seja legítimo se gerado de um desejo autêntico do educando, precisa ser problematizado quando se origina de processos de desvalorização do sujeito camponês e de sua identidade³².

Os sujeitos da pesquisa, ao comentarem as razões percebidas para o menor interesse de estudantes do EMI na formação profissionalizante, trouxeram à tona sentidos relacionados à necessidade de fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo. A visão de que o desinteresse é geracional também foi presente: “*Eu acho que é da geração mesmo...*” (Ent. 03); “*acho que houve uma transformação grande no Brasil e nessas gerações, hoje é muito ampla a oferta de cursos. Antigamente não tinha isso, era muito difícil você conseguir entrar numa universidade, então muita gente ficava no campo*” (Ent. 04). Para Ent. 03, isso também reflete as possibilidades abertas pela qualidade da educação da instituição: “*acho que o ensino, o perfil dos professores, acaba sinalizando para eles o que eles podem alcançar (...), acho que eles percebem que eles podem voar*”.

Em duas entrevistas, foram pontuadas necessidades de revisão de posturas institucionais, no sentido de fortalecimento da identidade do IF, para gerar em consequência o fortalecimento do ensino médio integrado ofertado; e de pensar alternativas para que o processo de ingresso alcance mais sujeitos oriundos da zona rural. Porém, núcleos de sentidos relacionados à valorização e identidade do campo foram os mais recorrentes.

Interessante o número de estudantes que temos aqui que são da zona rural, bem rural. Acho que se houvesse um interesse maior dos estudantes, o curso técnico poderia ajudar muito no desenvolvimento do Vale como um todo. Acredito que não há muito isso, porque o estudante normalmente, inclusive da zona rural, ele quer morar também na cidade, ele quer sair, quer fazer um vestibular... então eles não se identificam como jovens do campo. (Ent. 05).

É a questão da perda da identidade, né, a gente luta sempre para tentar resgatar isso, para fortalecer, para que os alunos queiram vir porque conhecem o ensino, o objetivo, da escola, do instituto. [...] É uma luta constante que a gente tem, para a gente tentar resgatar essa identidade do campo, para o aluno se identificar como estudante do campo e saber o seu papel na região (Ent. 03).

A desvalorização do sujeito do campo, de seu trabalho e de sua identidade é uma das formas de manifestação de um modo de conhecimento, concepção e de interpretação da realidade que está estruturalmente organizado e dominado por categorias hegemônicas, utilizada para legitimar modelos de dominação. Neste sentido, a emancipação do pensamento demanda o desvelar dos modelos que reproduzem a depreciação do campo diante do urbano. No contexto da EPT ofertada pelo IF, isso implica em ofertar uma real autonomia de pensamento e de escolhas ao estudante.

³² Acerca disso, ver também adiante, de forma mais específica, o item 6.2.

A partir dos núcleos de sentido trazidos pelos entrevistados em suas percepções acerca da educação emancipatória, da educação profissional e tecnológica e dos princípios e missão do IF Baiano – *Campus* Santa Inês, emergiram potencialidades e alguns desafios para a instituição. Questões como a integração curricular, o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, a maior realização de atividades de cunho prático, o maior atendimento e alcance de educandos como filhos e filhas de agricultores, demandam a articulação territorial do instituto. Conforme lembra Pacheco (2015, p. 29), um projeto emancipatório da natureza proposta na concepção dos institutos federais é “algo que precisa ser construído e conquistado com os sujeitos da educação na práxis territorial”. Assim, para as questões postas por este estudo, é essencial compreender os sentidos dos sujeitos da pesquisa em torno das práticas educativas do IF Baiano – *Campus* Santa Inês em diálogo com as dinâmicas do Vale do Jiquiriçá. Tais reflexões são foco de atenção do próximo capítulo, que trata das dimensões de análise 2 e 3.

6 PRÁXIS TERRITORIAL E EPT EMANCIPATÓRIA: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS DO IF BAIANO – *CAMPUS SANTA INÊS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ*

Adolfo Sánchez Vázquez (2007) situa a práxis como a ação transformadora do mundo, “uma atividade prática humana, a um só tempo subjetiva e objetiva, ideal e real, espiritual e material que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem” (p. 70). Trata-se do agir pela transformação, com base no conhecimento; teorizar e interpretar, em relação com a prática. Nesta perspectiva, a emancipação e a modificação das circunstâncias e dos seres humanos partem da consciência e da atividade libertadora que acionam a relação circular e convergente entre teoria e prática.

Com o aporte de Gadotti (1998), distinguimos a práxis da mera prática utilitarista e adicionamos a dimensão da *práxis pedagógica de caráter transformador*, que se preocupa não apenas com o conteúdo e a forma de ensinar, mas com o contexto em que ocorre o processo educativo. Por fim, dialogamos com a visão de Paulo Freire, corroborando a práxis como quefazer transformador: “se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (1987, p. 121).

Essa práxis educativa pensada e experimentada por Paulo Freire tenciona um quefazer pedagógico que liga a escola à vida, enquanto processo de interpretar criticamente a vida que se vive, reconhecendo a capacidade autêntica e criativa dos sujeitos produzirem sua existência e constituírem suas formas de resistência, assim como os saberes decorrentes desse processo. Mas, também reconhecendo que a produção da existência, historicamente condicionada, também resulta em relações de desumanização e dominação, as quais precisam ser desveladas, compreendidas e combatidas/superadas (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 223).

A práxis educativa, conforme pontuado por Souza, Santos e Mutim (2021), envolve uma postura ético-política do educador e o diálogo entre sujeitos cognoscentes, que buscam interpretar criticamente a realidade pelo exercício da problematização e ação transformadora sobre ela. Nesse trajeto, resgata as potencialidades de cada grupo e sua autonomia crítica, não apenas como diagnosticadores, mas como ativos transformadores de sua realidade, segundo Saquet, a partir de “conteúdos públicos e populares, participativos e dialógicos, reflexivos e ecológicos, numa práxis contra-hegemônica efetivada de acordo com as singularidades de cada espaço-tempo-território, com suas gentes, necessidades, desejos e ecossistemas” (2019, p. 27).

É, portanto, na dimensão territorial que se pode conceber, materializar (e/ou confrontar) a potencialidade emancipatória do projeto dos institutos federais. Na realidade do IF Baiano - *Campus Santa Inês*, o território do Vale do Jiquiriçá é o contexto em que as práticas da educação profissional e tecnológica podem adquirir concretude, dialogar com a educação popular e contribuir para processos emancipatórios e de desenvolvimento.

Para os interesses investigativos deste estudo, o território é compreendido para além da sua visão física e espacial, em sua dimensão simbólica e de construção histórica e social, dimensão vivenciada a partir das relações e tensões entre pessoas, processos e instituições. Deste modo: “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social” (SANTOS, 1998, p.15). O “território usado” extrapola então os limites do recorte espacial físico, e se constitui *como e por ser* um espaço habitado e historicamente forjado. Um palco dinâmico em que ações, negociações, deslocamentos, tensões e articulações humanas revelam, engendram e reconstroem interesses, identidades, conflitos e processos sociais.

Principalmente a partir dos anos 2000, a noção multidimensional dos territórios ganhou repercussões políticas e administrativas na definição de critérios espaciais de planejamento normativo e de políticas públicas, em detrimento da abordagem regional, conforme visto em seções anteriores deste trabalho. Na Bahia, os Territórios de Identidade são o modelo de regionalização desde 2007. A Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) apresenta como definição de Território de Identidade:

(...) um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA, 2018).

Existem 27 unidades territoriais na Bahia, dentre as quais o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, formado por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SUPERINTENDÊNCIA BAIANA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL, 2017).

Trata-se de uma política implementada na esfera nacional, a partir de 2003, no âmbito da então Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) ligada ao antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O objetivo dos Territórios de Identidade é a implantação de políticas de desenvolvimento rural sustentável com a participação social, sendo o critério de delimitação a autoidentificação, portanto, baseados na identidade e no pertencimento dos grupos sociais (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO RURAL DO ESTADO DA BAHIA, 2015).

Em diálogo com a nossa perspectiva teórica e de práxis emancipatória; em alinhamento com a atual e ampla utilização do marco territorial para planejamento e análise de políticas públicas na Bahia; e ainda, com a própria perspectiva institucional de atuação do IF Baiano, o

território é a base para buscar a compreensão das questões postas por esta investigação³³. Considerando a reitoria, os *campi* nascidos a partir das Escolas Agrotécnicas Federais e das EMARCs e os *campi* criados após sua constituição como instituto federal, o IF Baiano cobre 14 Territórios de Identidade baianos.

Na base legal dos institutos federais e nos documentos institucionais do IF Baiano, é central o objetivo de desenvolvimento nos níveis local, regional e nacional (BRASIL, 2008; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2020). Pela natureza própria da linguagem jurídica, o uso do termo *desenvolvimento* nestes documentos deixa margem a ambiguidades na interpretação de que modelo de desenvolvimento se busca com esta institucionalidade. Ladislau Dowbor (2006) defende que o desenvolvimento não se espera passivamente de um governo ou de um agente externo; se faz a partir dos recursos dos sujeitos e das forças locais, gerando construções coletivas e tensões transformadoras, por meio da organização coletiva e com o subsídio pedagógico fornecido pela educação, visão que retorna ao cidadão a autonomia sobre seu destino e a responsabilidade solidária pelas transformações da sua comunidade, sem abdicar de seu papel político.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços. A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (DOWBOR, 2006, p. 1)

A práxis educativa emancipatória e o desenvolvimento em uma perspectiva não-hegemônica se encontram e se potencializam, assim, na complexidade dos territórios, onde a realidade das relações conflitivas e solidárias toma forma em contextos sociais, ambientais, econômicos e históricos singulares. Por essa razão, não é possível se aproximar da educação para a emancipação, na concepção aqui adotada, sem um olhar para as práticas educativas e políticas dos institutos em relação com os territórios em que estão inseridos.

Partindo desses pressupostos, nas dimensões de análise 2 e 3 deste estudo, os sujeitos foram convidados a refletir mais especificamente sobre a práxis territorial do IF Baiano – *Campus* Santa Inês. Estas duas dimensões que refletem, justamente, práticas pedagógicas e atuação educativa no território, embora tenham sido separadas para fins de exposição

³³ Assume-se aqui a noção ampliada de território e ressalva-se que o termo *região* também aparece neste texto quando expresso em documentos oficiais ou ainda quando a referência à história do território do Vale do Jiquiriçá for anterior à adoção dos territórios de identidade como unidade administrativa.

metodológica, na fala dos sujeitos – como na realidade da ação – aparecem profundamente imbricadas, demandando a abordagem integrada em um mesmo capítulo. Aqui também abordaremos, neste cenário, tensões, potencialidades, desafios e caminhos para uma ampliação do potencial emancipatório das práticas educativas, conforme as visões dos sujeitos da pesquisa.

6.1 O IF BAIANO - *CAMPUS* SANTA INÊS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ

A história do *Campus* Santa Inês no Vale do Jiquiriçá começa em 1996³⁴, quando se iniciam as atividades na Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês (EAFSI), com a primeira turma do curso Técnico em Agropecuária. O foco da escola à época era a oferta de ensino profissionalizante para formação de técnicos capacitados a atuar no âmbito agrícola da região, porém alguns trabalhos envolvendo a comunidade do Vale do Jiquiriçá foram realizados nesta fase³⁵.

É com a transformação em Instituto Federal, contudo, que a unidade passa a assumir os princípios que geram compromisso com a atuação territorial. Essa transformação não se deu sem tensões, como revelam alguns depoimentos. Embora tenham sido realizadas consultas às equipes das escolas e reuniões entre as agrotécnicas baianas existentes na época, bem como audiências com as comunidades das regiões atendidas, na ocasião da transição, pesava a percepção de que a adesão seria necessária à manutenção de recursos mais consistentes vindos da esfera federal³⁶. Além disso, diferentes culturas institucionais se viram abruptamente costuradas no tecido da mesma institucionalidade, pois “ao contrário de criar uma instituição, e dela brotarem filhotes, no caso da gente, como cada uma das escolas tinha a sua própria cultura, foram reunidas tribos diferentes, e então: ‘agora vamos todos pensar igual, o mesmo projeto’” (Ent. 13). Havia também preocupações relacionadas com a autonomia e o futuro dos

³⁴ Informações obtidas na fase exploratória da pesquisa e no documentário “Memória e Território: 25 anos do IF Baiano – *Campus* Santa Inês” (MEMÓRIA, 2022), dão conta de que a escolha de Santa Inês para a instalação de uma escola agrotécnica federal se deu a partir de articulações políticas entre a prefeitura da cidade e deputados federais baianos, entre o final dos governos do presidente José Sarney e Fernando Collor (1990).

³⁵ Conforme registros históricos do *campus* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2022), em 2001, seis cidades do receberam 600 cisternas, durante cursos de cuidados com a água e mitigação dos efeitos da seca oferecido pela EAFSI. Em 2002, cerca de mil pessoas participaram de 26 cursos de qualificação profissional em áreas como avicultura e caprinocultura, redação e inglês, cooperativismo, cultura do milho e do feijão, corte e costura. Também houve ações de plantio de mudas às margens do Rio Jiquiriçá, envolvendo estudantes e professores, na Semana do Meio Ambiente (2003).

³⁶ Em duas das entrevistas foi comentado, espontaneamente, sobre a transição entre escola agrotécnica e o instituto federal, e ambas compartilharam essa impressão. De um lado, a transição foi colocada de forma opcional para as escolas agrotécnicas e CEFETs; de outro, o maior incentivo financeiro e de ampliação seria direcionado à nova institucionalidade: “enfim terminou que a gente teve de certa forma que aderir” (Ent. 06); “foi meio que colocado um beco sem saída” (Ent. 13). Em ambas as entrevistas se seguiu a ponderação de que a mudança para os IFs ampliou as possibilidades de melhoria da educação ofertada na unidade.

profissionais. “Não se tinha claro o que é que ia acontecer. A única coisa que ficou certa é: ‘vai perder autonomia, vai ter uma reitoria e vai poder crescer’” (Ent. 13). Em que pesem estas questões, no seguimento das entrevistas, a percepção dos sujeitos em seu conjunto, é de que a nova institucionalidade representou uma melhoria na oferta educativa e na expansão institucional, por conta de fundamentos como verticalização e ensino, pesquisa e extensão.

O IF Baiano – *Campus Santa Inês*³⁷ oferta cinco cursos técnicos, um deles no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); três cursos de graduação; dois de pós-graduação; e cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para o ensino médio, são ofertados os cursos Técnico em Agropecuária Integrado; Técnico em Alimentos Integrado; Técnico em Zootecnia Integrado; Técnico em Informática Subsequente; Técnico em Agropecuária Integrado (Proeja). Na graduação, predominam as licenciaturas, na perspectiva de formação de professores. São oferecidos os cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura), Geografia (Licenciatura) e Zootecnia (Bacharelado). Na pós-graduação, o *campus* oferece a Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e a Especialização em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Na EaD, são ofertados os cursos de Técnico em Secretaria Escolar e Técnico em Vendas. Com uma oferta predominantemente voltada para as áreas agrárias, ambientais e para a formação de professores, na visão da dos sujeitos entrevistados, apesar de algumas limitações, o perfil dos cursos ofertados pelo *campus* são adequados às necessidades e vocações do território onde se situa. O exame do conjunto das falas revela que não houve maiores divergências neste aspecto.

O Vale do Jiquiriçá é um território majoritariamente situado no Centro-Sul baiano, abraçado por cursos d’água e que possui sua alma, identidade e história ligadas aos rios – especialmente ao que lhe dá nome – e à terra, que alimenta, sustenta e constitui seu povo³⁸.

³⁷ Em 2022, o *campus* contabilizava cerca de 150 servidores, 1500 estudantes, 30 laboratórios e 10 unidades educativas de produção em áreas como agricultura, zootecnia e agroindústria.

³⁸ Segundo portaria do IBGE (BRASIL, 2021), a população do território é estimada em 312.446 habitantes, totalizando 2% da população baiana. A maior parte dos 20 municípios do Vale do Jiquiriçá se encontra na região semiárida, com predomínio do clima subúmido a seco. Mais da metade do território está inserida na Bacia Hidrográfica do Recôncavo Sul, “formada por importantes rios permanentes, como o Jacuba, o Jiquiriçá e o Rio Velho, além dos intermitentes” (SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DA BAHIA, [2019]). Uma das principais características que marca o ambiente, a economia, a identidade e a existência neste território está ligada à sua inserção na Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá. Usados na agricultura familiar e de subsistência, os rios que cruzam o TI também formam paisagens de potencial para atividades como ecoturismo e turismo de base comunitária, porém, no momento, conforme informações obtidas nas entrevistas e nas vivências no Vale, essas atividades ainda não contam com maiores estímulos da gestão pública ou articulação social consistente em torno de seu desenvolvimento.

Com sua localização na cidade de Santa Inês, o *campus* do IF Baiano acaba por ocupar uma posição geográfica central dentre os 20 municípios do território.

Das formas de ocupação do Vale do Jiquiriçá, a partir de dinâmicas de migração fomentadas pelos ciclos econômicos, se origina sua dinâmica social, a partir de três grandes frentes (LINS, 2007; LIMA, 2019): migrantes fugindo das secas no Nordeste do Brasil; africanos que chegaram para trabalhar como escravos, principalmente nas culturas de café; e imigrantes europeus – especialmente portugueses, espanhóis e italianos – que passaram a atuar no comércio, a partir da troca de produtos agrícolas por bens manufaturados em seus países de origem. O tecido social do território se compôs com diferentes povos e etnias, distribuídos em localidades que se desenvolveram historicamente em torno de atividades do campo.

As primeiras incursões na área correspondente ao recorte territorial do Vale datam da segunda metade do século XVI (OLIVEIRA, 2000), a partir do regime sesmarial. A ocupação se intensifica nos séculos seguintes, como uma extensão do Recôncavo Sul da Bahia, com a introdução de culturas de cana, mandioca e fumo (OLIVEIRA, 2000; LIMA, 2019). Em paralelo, a pecuária começa a se estabelecer, tendo uma área “mais ampla e em parte justaposta à área fumageira, estendendo-se pelos vales dos principais rios da Capitania baiana” (ALMEIDA, 2008, p 47). O café ganha força entre os séculos XVIII e XIX, gerando um centro econômico especialmente na região hoje ocupada pela cidade de Amargosa e municípios vizinhos, que Milton Santos e sua equipe chamaram de “Região Amargosa” (SANTOS, 1963; LIMA; GERMANI; MITIDIERO JUNIOR, 2013). No século XIX, a ocupação do Vale do Jiquiriçá se consolida, porém como dependente de um modelo econômico e de produção para atendimento a demandas externas e internas. O café permaneceu com grande importância na dinâmica do Vale até aproximadamente o mesmo período. Com a decadência de seu cultivo, a partir dos anos 1930, a atividade cacaueteira se estabelece no Vale e passa a ter posição de destaque para sua dinâmica socioespacial (ALMEIDA, 2008).

Atualmente, o Vale do Jiquiriçá tem participação de 1,1% no Produto Interno Bruto (PIB) da Bahia, conforme dados da SEPLAN (2018). A mandioca e o cacau permanecem como dois dos principais produtos agrícolas do território, somando, respectivamente 7,5% e 12,3% do total da produção baiana, junto com o maracujá, um cultivo mais recente, mas que já totaliza 12,8% da produção do estado. É um território de natureza essencialmente rural. Apesar da prevalência atual da maior parte da população em áreas urbanizadas, ainda concentra grande parte de sua população em zonas rurais e tem as tradições do campo entre os elementos mais

fortes de sua cultura³⁹, conforme também reforçou Ent. 02: “houve um aumento da população urbana nessa região, mas não houve desvínculo com o meio rural. Mesmo quem veio morar na cidade, continua ali, com a sua propriedade, passando o final de semana lá, produzindo, então ainda existe essa ligação”. A área do Vale do Jiquiriçá (10.287 km²) corresponde a 1,8% da extensão territorial da Bahia (SEPLAN, 2018) e a taxa de urbanização no Vale está entre 48% e 59%. Neste espaço, 57,88% da população se distribui entre as zonas urbanas e 42,12% nas zonas rurais.

Em sua trajetória histórica, a economia do Vale se vinculou à extensão das atividades do Recôncavo Sul; é um território que carrega as marcas das oscilações dos ciclos econômicos. Tem forte presença das pequenas propriedades e da agricultura familiar, com cerca de metade da sua população envolvida de forma direta em atividades do campo (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2015). Convive com a dualidade resultante dos processos de colonização na Bahia, tendo de um lado a essência da agricultura familiar, e de outro, as feições da concentração de terras, que configuram entre si uma relação que, não raro, assume uma natureza conflitante (LIMA; GERMANI; MITIDIERO JUNIOR, 2013).

O território do Vale pode ser caracterizado pela forte presença da agricultura familiar, mas apesar dos pequenos agricultores terem melhor acesso à terra do que em muitas outras regiões, o mesmo não possui uma estrutura muito distinta de outras regiões da Bahia ou do Nordeste do Brasil. [...] Enquanto os estabelecimentos da agricultura patronal concentram a maior parte das terras, os da agricultura familiar são mais numerosos e em muitos casos produzem mais do que os da agricultura patronal. No território do Vale do Jiquiriçá, existiam 22.024 estabelecimentos em 1995-1996. Destes, 87% eram de agricultores familiares e 13% correspondiam a estabelecimentos da agricultura patronal. A maior parte dos agricultores familiares estão concentrados nos municípios de Ubaíra, Mutuípe, Laje, Jiquiriçá, São Miguel das Matas, Elísio Medrado, na região da mata e da produção de cacau, sendo também significativos em Jaguaquara e Maracás. No resto dos municípios do Vale a grande parte das terras está ocupada pela agricultura patronal, a menor relação com agricultura familiar sendo encontrado em Santa Inês. Apesar do elevado número de estabelecimentos da agricultura familiar no território, estes ocupam somente 326.166,81 hectares, 30% de toda a área. Enquanto a agricultura patronal com 3.253 estabelecimentos ocupa 762.792,85 hectares [...]. Ressalte-se que a agricultura familiar com apenas 30% da área plantada, contribuiu com 51% do valor bruto da produção agropecuária no Vale do Jiquiriçá (CODETER VALE DO JIQUIRIÇÁ, 2017, p. 51).

A conflitualidade territorial no Vale do Jiquiriçá pode ser verificada através dos indicadores analíticos que atribuem concentração de terra e baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social na área de estudo, elementos que interferem na dinâmica socioespacial. De acordo com o banco de dados do Projeto GeografAR (2011), [...] podemos identificar o aumento da concentração da terra nos municípios do Vale, com exceção de Milagres, único que teve uma alteração para menos de seu Índice de Gini, passando de 0,937 (1996) para 0,807 (2006), mas ainda assim com um

³⁹ Segundo Lima (2019, p. 13), acompanhando a série histórica, “verifica-se que os municípios que compõem o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá permaneceram rurais até o Censo Populacional de 1991, quando a população total era de 274.916 habitantes, sendo que 124.378 (45%) viviam na cidade e 150.538 (55%) no campo. A inversão ocorreu somente no Censo de 2000, quando os municípios do Território se urbanizaram e dos 299.592 habitantes, 162.559 (54%) passaram a viver na cidade e 137.033 (46%) permaneceram no campo”.

indicativo de uma alta concentração (LIMA; GERMANI; MITIDIERO JUNIOR, 2013, p. 14).

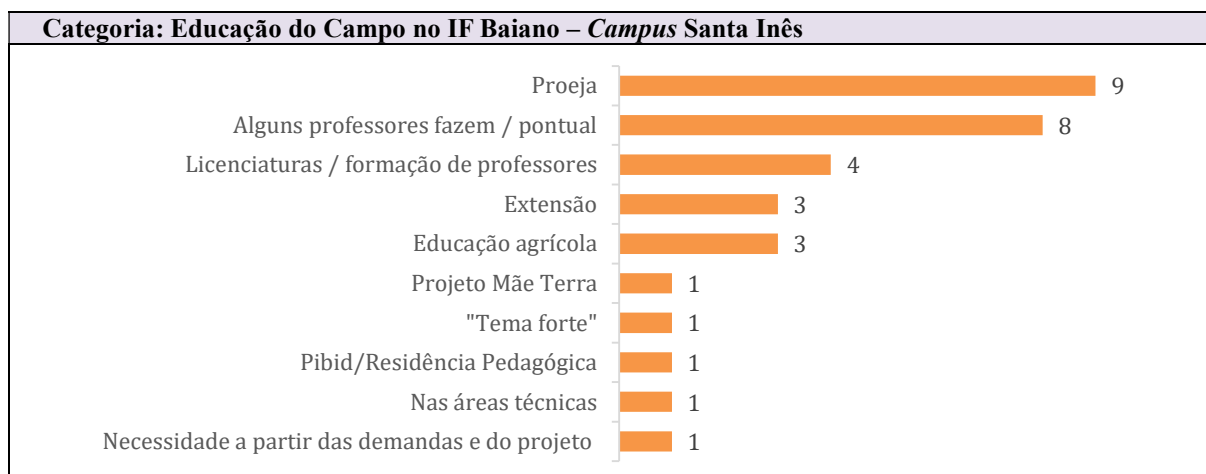
Dado o contexto socioeconômico, cultural e histórico⁴⁰ do Vale do Jiquiriçá e suas formas de apropriação da terra – questão fundante e estruturante da dinâmica social e modos de existência locais – diversos desafios emergem para educadoras e educadores do instituto, considerando a perspectiva da EPT para a emancipação, da necessidade da práxis educativa territorial, do objetivo de desenvolvimento como construção conjunta com os agentes do território e do atendimento à base ideária dos IFs. Alguns deles são: relacionar, no processo formativo, a construção do conhecimento ao reconhecimento destas realidades e à atuação em defesa da permanência na terra e de modos de produção diversos e contra-hegemônicos; estimular aprendizagens em consonância com o saber científico e o domínio dos requisitos profissionais que estejam em diálogo com os saberes da terra e as identidades locais; e incorporar o caráter educativo dos movimentos sociais e o potencial de intervenção e transformação nas realidades locais. Algumas demandas neste sentido já foram identificadas nas vozes dos sujeitos da pesquisa durante as análises da dimensão 1 e postas como questões já diagnosticadas e em debate pelos docentes. As discussões que se seguem fornecem elementos adicionais, a partir das percepções de professoras e professores, para a compreensão da práxis educativa territorial da EPT ofertada no âmbito IF Baiano – *Campus Santa Inês*.

6.2 SENTIDOS EMERGENTES DA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A proporção e a importância que as questões do campo assumem na dinâmica territorial do Vale do Jiquiriçá, somadas aos temas trazidos pelos docentes em seus sentidos sobre a educação profissional e a emancipação, trouxeram à tona questões relacionadas ao interesse dos estudantes em permanecerem no campo, a valorização da identidade do campo e à dimensão prática da EPT como fortalecedora deste vínculo, e fazem emergir a necessidade da abordagem da Educação do Campo.

⁴⁰ Trata-se de uma área ainda caracterizada por baixos índices socioeconômicos. De acordo com mapas consolidados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2018), a partir de informações da Seplan e do IBGE, o território tem cerca de 16,61 a 20,20% de sua população em situação de extrema pobreza, e uma alta taxa de analfabetismo, entre 22,25 e 25,59%. Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a região tem a maior parte dos seus municípios com índices entre 0,500 e 0,599, classificados como IDHM “baixo” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2015). A evolução a partir de 2000, entretanto, mostra que houve uma melhoria dos índices, visto que o território estava anteriormente com IDHMs na classificação “muito baixo” em toda a sua extensão.

Quadro 9 – Educação do campo – Núcleos de sentidos



Um conjunto de falas expressou que a instituição realiza educação do campo a partir de projetos e modalidades específicas e de iniciativas de alguns professores, e não como uma ação institucional, conforme Ent. 01: “a educação do campo eu vejo ainda muito pontual aqui no instituto, mais por parte daqueles professores que trabalham com extensão e com pesquisa nessa área” e Ent. 11: “sim, realiza educação do campo, mas eu acho que não é institucional, acho que são grupos que abraçam e levam até o fim, é militância”:

Para mim, a educação do campo deve ser feita respeitando os sujeitos que estão no campo, e com eles, fazendo junto com eles. Eu acho que o IF Baiano Santa Inês tem experiência, sim, em educação do campo, no campo. Eu não vou poder te garantir que ainda é uma ação institucional. Mas a gente tem colegas aqui que trabalharam com turmas de Proeja, por exemplo (Ent. 11).

Os entrevistados visualizam a maior presença desta concepção, de maneira mais recorrente, no Proeja: “educação do campo, eu acho que está mais intrínseco no Proeja. São pessoas que realmente tem interesse de ficar no campo. Então é educação do campo no sentido mais contundente e orgânico” (Ent. 07). Em seguida, a educação do campo é percebida nas licenciaturas: “eu vejo muito o pessoal da área de Geografia, da área da Educação, da área de Biologia, eu vejo eles mais atuantes nessa área” (Ent. 08); e por meio dos projetos de extensão.

Hoje eu vejo algumas áreas como geografia e biologia fazendo mais isso do que a própria área de zootecnia e a agronomia. Não pelos cursos estarem fazendo, mas pelos indivíduos que estão ali naquele curso e tem essa habilidade e tem levado esses alunos para o campo e tem feito de fato educação do campo. E normalmente são pessoas que têm feito bastante extensão (Ent. 02).

Eu vejo muito isso no Proeja. No médio, o público é mais misturado mesmo, você não vê todos com a mesma perspectiva de campo, mas no Proeja, que é um público exclusivamente do campo, você vê o quanto a nossa formação é importante e é onde há uma troca também, a gente recebe muita informação deles no que diz respeito à educação do campo. Acho que é o melhor exemplo da educação do/no campo (Ent.03).

Eu vejo que o Proeja tem essa finalidade. [...] E eu acho que a educação promovida pelos cursos de extensão mesmo, que são desenvolvidos nesse formato de extensão

através de editais, e que chegam nas comunidades rurais, eu acho que eles são mais efetivos. Isso tem acontecido, ainda pouco, ainda são poucas ações, mas tem acontecido (Ent. 06).

Eu acho que são ações mais pontuais. Porque quando a gente pensa no processo formativo, ele é muito mais amplo, no sentido mesmo de tentar abarcar as diversas realidades, diferentes realidades, seja desses sujeitos com identidade do campo, seja dos sujeitos com identidades urbanas. Então essas disciplinas são realmente mais pontuais, para a gente ter um olhar mais atento e específico para essas realidades, essas especificidades (Ent. 15).

6.2.1 Educação Rural, Educação Agrícola e Educação Profissional do Campo

No movimento hermenêutico-dialético realizado na análise, ao mesmo tempo em que se identificaram convergências relativas ao Proeja, notaram-se também algumas divergências entre os depoimentos no que diz respeito à educação do campo. Enquanto Ent. 02 percebe algumas áreas do ensino superior, “como geografia e biologia, fazendo mais isso do que a própria área de zootecnia e a agronomia”, Ent. 05 acha “que nas áreas técnicas você vê uma maior integração dos conteúdos e das componentes com esse lado [...], o aluno encontra mais essa dimensão do campo nas áreas técnicas”, e Ent. 03 declarou que “no superior, acho que acontece pouco. Acho que o superior e o médio atraem alunos com perfis diferentes, que nem são daqui às vezes”.

Na nossa interpretação, tais divergências refletem a diversidade de concepções e perfis identificados. Ao se levantar perspectivas de formação e educação para os sujeitos do campo, em um horizonte emancipatório, algumas distinções são necessárias. Primeiramente, entender as modificações e diferenciações em um modelo de educação que, inicialmente, se caracteriza como rural e progressivamente, vai dando espaço à educação do campo e aos seus debates. Segundo Pires, a educação do campo emerge da atuação de movimentos sociais pelos direitos dos povos do campo⁴¹, como resistência à perspectiva da educação rural e manifestação pelo direito destes sujeitos ao acesso a uma educação de qualidade:

Advinda da organização dos movimentos sociais, a Educação do Campo nasce em contraposição à educação rural, na medida em que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (2012, p. 14).

⁴¹ Com Ziech (2017, p. 21), entendemos por povos do campo os “agricultores familiares, pequenos agricultores, camponeses, trabalhadores rurais, sem-terra, enfim, todos que vivem ou sobrevivem de seu trabalho no campo”. A autora chama a atenção para o Parecer 36/2001, que amplia os integrantes desta designação de povos do campo, “propondo a incorporação dos ‘espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura’, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas”, grupos que por meio de suas lutas, “incorporaram a luta por uma educação de qualidade para seus filhos, não aceitando mais a escola rural como uma ‘escolinha’ sem condições, sem material, uma escola de poucas letras”.

Conforme Ribeiro (2012, p. 293) a educação rural⁴² é direcionada aos povos do campo por meio de uma escola situada na área onde vivem, porém “é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”. Neste sentido, não há adequação nem diálogo da escola e da educação ofertada com as características dos camponeses ou dos seus filhos; e é reservada a estes uma formação pautada em conhecimentos elementares de leitura, escrita, operações matemáticas simples. Mesmo diante desta oferta muito limitada, “a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 293). No caso da educação profissional, as instituições que ofertam EPT no campo devem ter especial atenção ao tema, pois:

No Brasil, porém, a educação rural, como mostra Silvana Gritti (2003), permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural (RIBEIRO, 2012, p. 296).

O IF Baiano – *Campus Santa Inês*, entretanto, sendo voltado para a EPT e tendo sua origem nas escolas agrotécnicas, é mais associado nas diversas falas a uma escola de orientação *agrária*. Em três entrevistas, a abordagem da *educação do campo* foi realizada a partir da distinção com a educação agrícola: “[...] somos uma escola agrícola” (Ent.07), “eu acho que ele [o *campus*] faz a educação agrícola” (Ent. 13).

Eu acho que ele tem uma ênfase maior na educação agrícola ainda, por causa da própria origem nas escolas agrotécnicas. Essa origem ainda reverbera muito na atualidade na formação dos nossos profissionais, que vem de uma formação que muitas vezes nunca oportunizou a eles o estar no campo, o pisar no chão no campo (Ent. 14).

Tal distinção é explicitada por Roseli Caldart:

A Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo [...]. Do ponto de vista das políticas públicas, é importante considerar que o chamado "sistema federal de ensino agrícola" surgiu para atender as demandas da implementação da chamada "revolução verde" e muitas escolas agrotécnicas foram criadas para atender diretamente as necessidades da expansão do capital no campo em determinado local, por exemplo, a de preparação de mão de obra necessária para as agroindústrias de uma determinada região". Por isso não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa, porque isso seria atender a uma demanda vinda do polo do trabalho e não do capital e,

⁴² Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), a expressão educação rural era usada de forma predominante antes da 1ª. Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

portanto, portadora de outros tipos de exigências de formação. E também, por isso, camponeses que conseguem estudar nas escolas ditas "agrícolas" via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo. O embate atual de lógicas e a explicitação das contradições envolvidas no projeto dominante de desenvolvimento do campo cada vez punha em questão esta opção e pressionam pelo menos para a existência de alternativas desde o outro polo (CALDART, 2010, p. 236).

As questões postas por Caldart, em diálogo com as falas dos docentes e com a origem e projeto dos institutos federais, suscitam uma série de reflexões. Dois anos após a criação dos IFs, o então secretário de educação profissional e tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, acenava que “a agricultura familiar é hoje uma orientação hegemônica nas escolas federais” (PACHECO, 2010). No entanto, no caso dos IFs que se formaram a partir das escolas agrotécnicas, que ofertavam uma educação de predominância agrícola, houve um movimento de sobreposição da proposta da nova institucionalidade à estrutura e à cultura escolar e institucional já existentes⁴³.

Neste processo, embora a nova institucionalidade tenha proporcionado princípios e modalidades que podem abranger a educação do campo, ainda é preciso, conforme as vozes dos entrevistados, ampliar ações neste sentido. Não se trata de negar a dimensão do mercado; e sim, de também direcionar esforços a perspectivas outras que dialoguem e fortaleçam o campo. Tendo em vista o projeto dos IFs e seus princípios de atendimento a sujeitos de classes populares, valorizando o território em suas variadas vocações, é importante que a educação do campo esteja entre as práticas educativas recorrentes na instituição. São necessários ainda esforços dialógicos e formativos no sentido de incorporar à cultura organizacional a valorização da construção de conhecimentos e alternativas que tenham maior diálogo com as demandas dos sujeitos do campo e das características do Vale do Jiquiriçá.

Eu vejo que às vezes a gente ignora os saberes tradicionais dentro da escola para algumas coisas. [...] Para trazer uns bois, deu um trabalho [...] porque aqueles bichos foram buscados lá na Embrapa semiárida, ficaram 40 dias em quarentena, o caminhão foi e voltou porque deu um problema.... Então foi trabalhoso, foi custoso

⁴³ Caldart relaciona a origem de muitas escolas agrotécnicas a um modelo de atendimento às necessidades da expansão de mão de obra para o capital no campo. Em razão disso, permanecem em alguns IFs, originados destas escolas, linhas de pensamento que apregoam que formação agrícola ofertada deve se preocupar prioritariamente com demandas de mercado; perduram também algumas resistências à ampliação de alternativas que dialogam mais com a educação do campo e com os saberes populares. Neste sentido pode-se compreender o embate de lógicas mencionado pela autora. Pode-se ainda associar esta situação ao conceito de *rugosidades* conforme abordado por Milton Santos (2004). Na paisagem geográfica, a rugosidade configura um elemento que persiste como um objeto arcaico, obsoleto, herdado de outros tempos, mas que permanece, revelando que em um mesmo espaço se acumulam diferentes tempos. Por serem partes integrantes do poder público e devido à sua origem com a superposição de institucionalidades, permanecem em alguns IFs estruturas, concepções de educação e constructos simbólicos rígidos, tais como as rugosidades definidas por Santos em sua ontologia do espaço. Da mesma forma que as rugosidades forçam uma inércia no espaço (SANTOS, 2004), nas instituições elas geram resistências aos movimentos. Os desafios que os institutos federais enfrentam hoje passam sobre como superar ou equalizar estas rugosidades para alinhamento de seu projeto e alcance de seus objetivos.

trazer aqui um animal que é resistente, que é próprio para a caatinga... Aí, alguns: "ah, não, mas isso daí, não é bom"... Então são visões, né? Eu acho que dá para lidar com a pluralidade, mas a gente ainda segue o modelo de produção comercial do Sul, do Sudeste, em geral. Mas a gente vê que alguns propõem soluções (Ent. 13).

Caldart situa a Educação Profissional do Campo em uma esfera que transcende a das profissões tradicionalmente consideradas agrícolas, mencionando áreas como “gestão, educação, saúde e comunicação”, desde que alinhadas ao princípio da produção agrícola como base da reprodução da existência, mantendo o território de vida como centro de sua ação. Reforçamos, neste lastro, que a opção discente por dar seguimento aos seus estudos e trabalhos em áreas não-técnicas ou não agrícolas não necessariamente configura um desvio no projeto de EPT emancipatória dos IFs, visto que as perspectivas do desenvolvimento territorial, da valorização e da identidade do campo, desde que consolidadas por uma educação conscientizadora e crítica, permanecem com o/a egresso/a independente dos caminhos escolhidos.

Em um território com presença forte da agricultura familiar e de sujeitos do campo, a incorporação mais ampla de práticas e princípios da educação do campo é essencial para uma instituição com um projeto emancipatório, entendendo a educação do campo em consonância com Arroyo, como aquela que “trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização”, em um processo permanente, que promove a afirmação e a garantia de direitos destes sujeitos e produz “valores, conhecimentos e tecnologias nas perspectivas do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população” (2004, p. 53). Trata-se, além de uma necessidade alinhada aos princípios dos institutos federais, de uma oportunidade, tendo em vista, como destaca Caldart, que ainda não há em nosso país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa e que os institutos, pelas suas estruturas e profissionais, podem ser um espaço fértil para esse desenvolvimento.

Nas reflexões sobre o ensino médio integrado, os núcleos de sentidos trazidos pelos entrevistados se direcionaram ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo⁴⁴. O enraizamento e a afirmação de identidades são processos que podem ser potencializados pela educação, mas não dependem unicamente dela. Conforme lembra Caldart, “a escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a materialidade pedagógica necessária para tanto”. Porém, as instituições educativas podem ter papel importante nestes processos, visto

⁴⁴ A esse respeito, ver seção 5.4.4 deste trabalho.

que “a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo mórbido” (2001, p. 222).

Acho que a gente tem um viés muito interessante, dá um diferencial nos institutos, que é a formação desses meninos para a pesquisa e a extensão, a partir do segundo grau, ou seja, do profissionalizante. Com todos os limites que possa haver, porque a gente, às vezes, também desenraiza. Desse processo de desenraizamento, a gente tem exemplos. [...] De um menino que veio de uma estrutura quilombola teve uma formação e se sentiu um peixe fora d'água quando voltou para a comunidade dele. Porque ele teve uma formação muito mais na perspectiva do agronegócio, do que na perspectiva da agricultura familiar camponesa. Então, é nesse sentido que eu acho que a gente tem que rever algumas coisas [...] que tragam mais essa dimensão emancipatória que a gente vem falando (Ent. 14).

Um dos processos através do qual o fortalecimento da identidade do campo pode ser fomentado emerge da articulação da *materialidade* das atividades práticas e das áreas técnicas, com temas mais concretos e próximos do trabalho do campo, com a *imaterialidade* das reflexões teóricas promovidas por disciplinas da área propedêutica, como história, sociologia e geografia. Mais uma vez, a consolidação da integração curricular se coloca como dinâmica crucial para o alcance de objetivos importantes para os institutos federais.

6.2.2 A identidade do campo como questão indissociável

Os núcleos de sentido relacionados à dicotomia *urbano x rural*, às lógicas urbanocêntricas e à necessidade de fortalecimento da identidade do campo apareceram nas falas de mais da metade dos entrevistados; em parte, ao abordar os temas relacionados ao fortalecimento do ensino profissionalizante na perspectiva do EMI⁴⁵; um outro conjunto de falas trouxe à tona estes sentidos ao discorrer sobre a educação do campo:

A gente acha que eles estão maduros... talvez eles estejam maduros para outras coisas, por exemplo a questão das redes sociais... nessas questões, eles ainda estão muito imaturos. Eu não vejo esse desejo para melhorar. Muitos falam: “ah eu sou da zona rural, eu vivo ali com meu pai e meu pai vive da terra”. Mas não querem mais viver da terra. Querem ir para a parte urbana (Ent. 08).

E mesmo o estudante que vem da zona rural, ele já vem de um ensino fundamental que já foi urbano. Porque, na maioria dos municípios, quase que as escolas rurais não existem mais. E nas poucas que existem, muitas vezes, não é trabalhada, como deveria ser, a educação do campo. Porque o campo é visto como um castigo. O professor que vai para lá é o professor que foi contra na eleição. E aí geralmente não é nem um professor da comunidade, é um professor que vai ser castigado, que vai ter que pegar o carro todo dia para ter que ir para a comunidade. Então não é um ensino de qualidade. E aí no ensino fundamental 2 ele já vai para a zona urbana e começa a absorver os valores urbanos. Então o urbano vai ali oprimindo a identidade dele, na música, na moda, nos costumes, cultura, tudo..., enfim, ele vai convivendo com alunos urbanos... É claro que ele vai se sentir mais urbano do que rural. Ele não vai ter intenção de voltar para sua raiz. [...] E parte disso vem por conta dos próprios pais,

⁴⁵ Seções 5.4.2 e 5.4.4 deste trabalho.

que realmente viveram uma vida sofrida na roça e não viram futuro para os filhos. E aí ficam mostrando que o futuro só é possível se for para fora. E também vem as questões de falta de assistência técnica, de uma assistência rural bem feita, de políticas públicas... Tudo isso fez com que houvesse essa desvalorização toda da zona rural (Ent 09).

O cenário descrito por Ent. 09, para o Vale do Jiquiriçá, reflete a realidade de cultura política e de políticas educacionais de várias regiões brasileiras. Em tais contextos, e diante do enfraquecimento e apagamento de outras instituições escolares, o papel territorial dos IFs assume dimensões mais importantes. No olhar de Ziech, “desenvolver o sentimento de pertencimento ao lugar de cada aluno implica numa ligação efetiva entre escola, as famílias e os jovens que projetam o futuro deles e de suas propriedades” (2017, p. 78).

Ao discorrer sobre a relação entre o desenvolvimento local e regional e os institutos federais, Pacheco (2015, p. 19) avalia que “o território fortalece as identidades locais contra as dominações hegemônicas e os modelos que privilegiam nações, regiões e culturas como melhores, desenvolvidas e evoluídas e excluem as demais”. Para o autor, a “sedimentação do sentimento de pertencimento territorial” torna possível subverter essa lógica, que se expressa, por exemplo, na submissão de identidades locais às identidades globais; mas também pode ser observada na submissão da identidade do campo à urbana. A práxis educativa emancipatória territorial se vê, assim, ligada de forma orgânica à necessidade de desconstrução da superioridade simbólica da cidade em relação ao campo. Neste sentido, os princípios e práticas de educação do campo se alinham aos objetivos de emancipação dos IFs em territórios rurais.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (MEC, 2004, p. 33)”.

O alcance desta horizontalidade, para Nascimento e Sodré, “pressupõe enfrentar a lógica do pensamento evolucionista para o qual a diferença é concebida como inferior” (2012, p. 143). A decodificação e ressignificação das estruturas simbólicas que ancoram os sentidos de inferioridade têm entre seus principais processos a ação pedagógica, que “vai possibilitar o diálogo entre a cultura escolar com o campo, vai criar os vínculos entre as vivências que os alunos possuem com os conhecimentos científicos”, contribuindo para a constituição da “noção de lugar e do sentimento de pertencimento com este lugar” (ZIECH, 2017, p. 96).

Assumir de maneira plena a intencionalidade emancipatória do projeto dos institutos federais passa, portanto, pelo reconhecimento de que eles, por sua imensa capilaridade, podem ser locais privilegiados de discussão e promoção da educação profissional do campo e de fortalecimento da identidade de jovens, homens e mulheres do campo, a partir da formação

profissional, tecnológica e científica imbricada com os reais modos de produção da existência e saberes populares existentes no território, em articulação com outras políticas públicas. Trata-se de uma demanda da instituição, por seu projeto, nas palavras de Ent. 12: *“como é que eu vou estimular, vou falar mesmo do processo de produção de construção, ter uma correlação com o território, e ao mesmo tempo vou dizer: ‘olhe, mas do campo, eu não sei não. Não é meu objeto’? Compreende? Eu não posso fazer isso porque é uma demanda do sujeito do território e é uma demanda da instituição”*. Para Ent. 05, a ampliação de esforços na direção do fortalecimento das identidades dos sujeitos do campo:

[...] mudaria a realidade de muitas famílias aqui. Não é que hoje não mude. Mas muda no sentido de que às vezes é um excelente estudante, passa para o vestibular, no vestibular conclui o curso, e aí passa a ter condições de ajudar a família. Mas não chega a transformar aquela realidade onde ele vive, do campo, de produzir novas tecnologias, de melhorar a qualidade de vida de quem está ali e não quer sair dali, não tem interesse de sair dali. Ele pode ter, mas muitos não têm, os familiares, vizinhos... Muitas vezes ele poderia aproveitar esse conhecimento para transformar aquela realidade. Fortalecer talvez essa identidade do Vale do Jiquiriçá como a identidade produtiva, de novas tecnologias, novas formas de se trabalhar o meio ambiente, sem poluir, agroecológicas etc.

Neste sentido, Caldart (2010, p. 30) fornece pistas para a adoção de uma EPT do campo que pode nortear a ampliação destas práticas no âmbito dos institutos federais:

A ideia fundamental na compreensão da perspectiva desta proposição é de que não se trata de pensar uma educação profissional em separado para o campo, específica para os sujeitos e fragmentada do debate geral (isso seria desastroso em relação aos objetivos de transformação social e de emancipação humana que nos orientam), mas sim de trazer para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação profissional questões que tem sido formuladas desde a realidade, esta sim específica, do trabalho no campo, dos embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer agricultura e das experiências de formação profissional dos seus sujeitos.

O maior florescimento e amadurecimento de práticas da Educação Profissional do Campo e sua maior agregação e assimilação nos esforços educativos do IF Baiano - *Campus Santa Inês* – aqui referindo-se à ampliação e a incorporação institucional, inclusive no âmbito do Ensino Médio Integrado, de núcleos e grupos de estudo e pesquisa, projetos e cursos de extensão, proposição de cursos, eventos e demais formas de atuação junto ao território – é um elemento imperativo para a integração curricular no EMI e para a afirmação das identidades dos sujeitos do campo, almejados nas vozes de professoras e professores do *campus*.

6.2.3 O Proeja em articulação com a Pedagogia da Alternância como experiência exitosa

Os relatos dos sujeitos da pesquisa dão conta de que o Proeja no Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IF Baiano - *Campus Santa Inês* é ofertado desde 2013 em articulação

com o modelo pedagógico da alternância⁴⁶, uma proposta que dialoga com a educação do campo. Trata-se de uma experiência singular na trajetória do *campus*, pois surgiu da demanda de agricultoras e agricultores durante o projeto “Mãe Terra: cultivando e valorizando saberes”⁴⁷, realizado pela Rede de Desenvolvimento Social em parceria com o IF Baiano, e é considerado um caso exitoso de articulação com o território: “é um tema muito forte aqui, inclusive uma prática exitosa, o Proeja que foi criado a partir dos contatos com o pessoal do campo” (Ent. 10).

Segundo o Boletim da Extensão 01/2012, consultado na análise documental, o projeto “Mãe Terra” atendeu a 1.005 famílias de 12 comunidades durante dois anos (2010/2011), com a proposta de promover melhorias na qualidade de vida das comunidades, com Assistência Técnica e Extensão Rural, priorizando aspectos como segurança alimentar, geração de renda e permanência de jovens, agricultoras e agricultores, de forma digna e sustentável na zona rural. Em 2012, agricultoras e agricultores envolvidos demandaram a ampliação da capacitação e discutiram e elaboraram com o IF Baiano a Proposta Pedagógica Curricular do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária na modalidade Proeja articulado à Pedagogia da Alternância. Além da origem dialogada com a comunidade, a primeira turma do curso é considerada exitosa em termos de evasão escolar: de 30 alunos, 24 concluíram.

Foi a primeira turma na alternância e tentou-se replicar o que a gente vê na Escola Família Agrícola. Mas com a estrutura do instituto a gente não consegue. Aqui, a gente não tem a figura do monitor, que é uma figura importante para acompanhar esses estudantes, então a gente não conseguiu desenvolver 100%, mas a gente conseguiu trazer eles para dentro da escola, para ficar uma semana apenas - na escola família agrícola já é duas semanas ou um mês. E aí no final de semana ele já está em casa. Então ele consegue ficar mais presente em casa do que na escola. E o IF oferta para eles alojamento. Porque é o curso de técnico em agropecuária, voltado para o pessoal da agricultura familiar, então o curso é diurno, mas eles têm alojamento. Essas condições fazem com que as pessoas consigam estar aqui. Tanto que essa primeira turma, de 30 alunos, formaram 24, o que foi uma coisa inédita. Isso gerou duas dissertações e uma tese na época, o pessoal veio estudar para saber o que foi feito, porque não teve evasão... (Ent. 09).

A melhor experiência que eu já tive dentro do Instituto Federal Baiano foi o Proeja. Alunos que eram do território e, para muitos deles, a formação como técnico agropecuária foi definitiva. Para outros não, foram fazer, por exemplo, Licenciatura em Educação do Campo, Farmácia, Agronomia... Foi um dos poucos casos de Proeja que eu vi que saíram poucos alunos. Os outros todos ficaram, terminaram o curso, e depois a gente acompanha, mesmo que de longe, dessa forma (Ent. 14).

Corroborando percepções de parte dos entrevistados, que manifestaram a visão da educação do campo não como um projeto do instituto, mas como iniciativa de alguns docentes que atuam na área, registra-se que o Proeja passou um tempo sem ser ofertado no *campus*.

⁴⁶ Nos anos anteriores, o *campus* já havia ofertado a modalidade Proeja nos cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Agropecuária, porém sem o modelo da alternância.

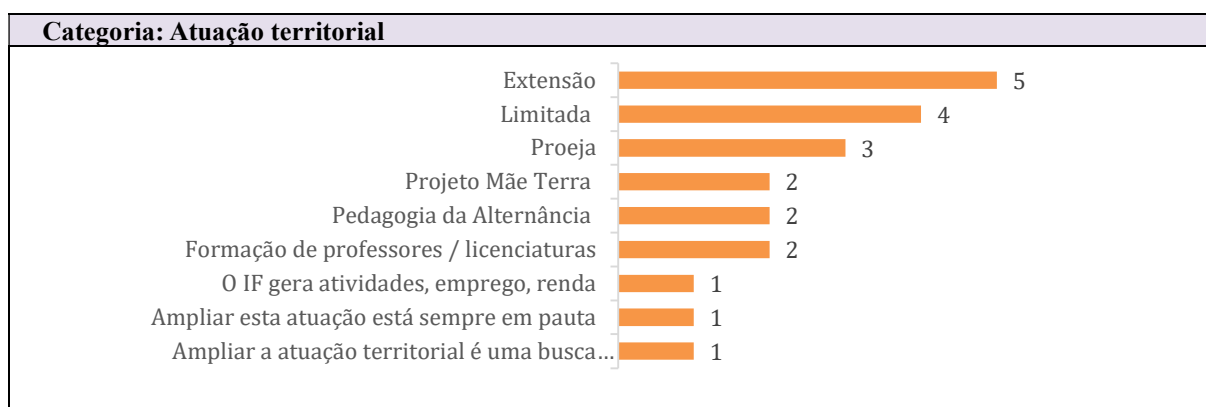
Atualmente, o curso está na terceira turma, porém a maior procura e a mínima evasão obtidos na primeira turma ainda não voltaram a ser repetidos. Para Ent. 09, o que falta para isso é:

[...] a gente conseguir o que o Mãe Terra conseguiu na época, que eram os movimentos sociais, que estavam envolvidos, dentro das comunidades, para trazer esses estudantes. [...] Porque a gente não está dentro das comunidades. A gente precisaria estar mais inserido nas comunidades para que esse público enxergasse aqui como uma possibilidade e não tivesse medo (Ent.09).

A experiência indica, a partir das falas de professores e professoras, que a ampliação de parcerias com a sociedade civil e da articulação com os movimentos sociais é um dos principais caminhos para o maior alcance de sujeitos do campo, potencializando assim a dimensão emancipatória da educação ofertada pelo instituto.

6.3 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO: AS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

QUADRO 10 – Atuação Territorial – Núcleos de Sentidos



Quando convidados a refletir sobre as formas de atuação do IF Baiano - *Campus* Santa Inês no Vale do Jiquiriçá, os núcleos de sentido mais acionados pelos docentes orbitaram a esfera de significado relativa à *extensão* como a principal via para a práxis territorial. O alcance das ações do instituto, especialmente no tangente aos projetos de extensão, é mais concentrado em alguns municípios do Vale do Jiquiriçá, com maior presença naqueles localizados nas proximidades do *campus*, especialmente, Santa Inês, Ubaíra, Jaguaquara e Mutuípe⁴⁸.

⁴⁸ Durante o levantamento dos 100 projetos de pesquisa e extensão para a composição do grupo de entrevistados, foram registrados os municípios em que os projetos foram realizados, mas alguns deles não continham esse dado. Dos contabilizados, 40 projetos abrangeram Santa Inês, dez deles incluíram Ubaíra, quatro incluíram Jaguaquara e quatro contemplaram Mutuípe. Laje, Cravolândia e Jiquiriçá estavam na área de abrangência de um projeto, cada. Dois projetos descreveram como sua área de realização o “Vale do Jiquiriçá” como um todo.

Outro conjunto de falas trouxe à linha discursiva a ideia de que o instituto ainda faz pouco esse movimento ao encontro do território, havendo espaço e demanda para a ampliação de suas ações: *“eu não digo a maioria, mas tem bons trabalhos e tem grupos atuando”* (Ent. 13); *“eu falei qualidades, mas preciso falar também defeitos que eu encontrei aqui: para mim, a gente precisa sair daqui de dentro. Temos feito? Muito pouco. A gente tem feito muito pouco”* (Ent. 08). As duas perspectivas por vezes apareceram condensadas: *“eu acho que a gente já faz um pouco, já existem ações, os projetos de extensão estão aí e são a prova disso”* (Ent. 09).

As falas relacionadas ao Proeja, projeto Mãe Terra e pedagogia da alternância, abordados no item anterior, reuniram outro grupo de sentidos. Por fim, de maneira mais pontual, os entrevistados mencionaram a importância da unidade para a economia e geração de emprego e renda na região, e que a busca da expansão das práticas educativas e institucionais no Vale do Jiquiriçá são pautas constantes nos debates internos do instituto. As nuances destes significados ficaram mais evidentes, entretanto, nas respostas a uma questão diretamente ligada à atuação territorial, que diz respeito às relações com a comunidade do território. Essa questão abordou também como esta comunidade visualiza o *campus* e participa de suas atividades e decisões.

6.3.1 A imperatividade do encontro com a comunidade / território

Ao abordar a comunidade do Vale do Jiquiriçá, estamos falando do conjunto de grupos sociais que o habitam e tem seus modos de existência organicamente ligados a este território. Neste eixo temático, conforme ilustram os trechos de entrevistas e o quadro 11 a seguir, a maior parte dos núcleos de sentidos se relaciona às limitações ainda existentes na articulação do IF Baiano - *Campus* Santa Inês com a comunidade. As percepções expressas pelos docentes se alinham a um ideal ou potencial de ampliação dos encontros com a população do Vale do Jiquiriçá e apontam alguns desafios para este objetivo.

Eu não sei se eles sabem que podem pedir. Sempre o discurso dos gestores foi assim: “se chegar qualquer documento aqui para mim, pedindo qualquer tipo de apoio, a gente vai atender”. Então a escola não se nega a atender. A questão é que eu não sei até que ponto isso também deveria ser divulgado. Por exemplo, uma comunidade está tendo infestação de alguma praga. Eu não sei até que ponto ela se sente confortável e à vontade de chegar até o IF e pedir: “será que teria como ajudar?” (Ent. 13).

Vou te dar um exemplo: a gente tem um trator aqui dentro, a gente tem um maquinário. Aí eu perguntei, porque vou nos assentamentos com os projetos de extensão e vejo eles fazendo a silagem errada, vejo eles revolvendo a terra errado, preparando o solo errado... Aí um dia eu perguntei: “esse trator já saiu algum dia daqui de dentro, para fazer atendimento fora?” Aí: “não, nunca saiu”. Por quê? (Ent. 08).

Quadro 11 – Interação e articulação com a comunidade – Núcleos de sentidos



Alguns movimentos vêm sendo discutidos para uma maior aproximação com a comunidade. Um conjunto de falas destacou o recente início de um programa de visitação ao campus, o “IF de Portas Abertas”. Nele, escolas agendam a ida ao *campus*, conhecem a estrutura e visitam setores e unidades educativas, recebidas por servidores que se revezam.

Esse ano já estou vendo um processo de mudança e mobilização que eu não estava vendo antes. Por exemplo, as estratégias de virem as escolas para cá. Esse diálogo com as diferentes escolas da região é primordial porque a gente atinge não só os professores, servidores de outras escolas e os estudantes, mas a partir daí, as famílias também desses estudantes... (Ent. 15).

Nós estamos com planejamento com a gestão para o IF de Portas Abertas acontecer a partir do ano que vem. Esse ano aconteceu, mas de forma não sistematizada. De 31 de agosto até agora tivemos 15 escolas que vieram visitar. Todas porque demandaram, ligaram e quiseram vir. 800 alunos passaram por aqui até agora e tem pelo menos mais três visitas agendadas, articulando a data. Então eu acho que até o final do ano a gente consegue aí uns mil alunos que passaram aqui pela instituição. E os meninos chegam aqui e os olhos brilham: "isso aqui é que é o IF? Eu achava que era igual a minha escola", eles ficam completamente deslumbrados, é impressionante (Ent. 09).

Esta ação, no entanto, tem foco na visita de escolas à instituição, constituindo uma aproximação preliminar com um segmento específico. A observação participante em eventos com a presença da comunidade também revelou que a interlocução e participação nestes espaços ainda é incipiente e, na maior parte dos eventos presenciados, a comunidade participou apenas como audiência. Existe ainda a demanda, dos próprios sujeitos do Vale, por uma maior realização de eventos do IF nas cidades do território, fora dos limites do *campus*, conforme também registrado na observação sistemática e trazido nas vozes de alguns entrevistados.

[...] tanto que esse FAMIF, que a gente levou para a cidade, foi algo que a comunidade destacou: "nossa, vocês precisam fazer mais isso". Porque a comunidade, às vezes, ela fala mesmo, que parecem duas cidades separadas, nós estamos aqui e eles lá... e eles falam: "vocês precisam vir para aqui mais, fazer mais isso" (Ent. 08).

Um grupo de vozes apontou que sente, nas relações com a comunidade, que ainda persiste um distanciamento do IF e/ou uma resistência da comunidade, cujas razões se relacionam principalmente: 1. à cultura política de alguns locais, que se fecham a relações com o projeto educativo dos IFs; 2. ao desconhecimento da comunidade de que o *campus* pode ser um espaço apropriado por eles; ou 3. a uma espécie de timidez ou intimidação de alguns grupos sociais diante da estrutura e da imagem do instituto, como um *lócus* diferente de seu entorno.

Os benefícios da educação ofertada pelos institutos são setoriais, muito setoriais, hoje eu vejo dessa forma. A política partidária tem infelizmente desviado esse foco, então a comunidade começa a desviar o foco, achando que aqui é uma instituição onde só se faz ensino de teor partidário e não é isso que acontece (Ent. 02).

Por outro lado, alguns municípios no entorno do campus têm uma dificuldade muito grande de estabelecer essas relações e deixar a gente entrar[...] Tem a questão cultural, a questão política, claro, isso fica bem evidente. Mas dentro da nossa concepção, a gente faz nosso trabalho, pensando que é nosso papel (Ent. 10).

Quando eu ia na comunidade, e aí eu acho que é um ponto mais crítico, que é ir lá, tem algumas questões políticas que atrapalham um pouco... Quando eles vêm aqui, eles vêm isentos, mas quando você vai lá... (Ent. 03).

O micro, ele representa o macro também. Se você tem de repente uma administração local de uma cidade que não bate ideologicamente com os atuais diretores ou gestores dos institutos, isso pode influenciar sim. Essas conversas com território podem ficar mais frias, menos recorrentes. Não dá para dizer que essa dimensão maior da política não esteja aqui dentro, eu acho que ela está (Ent. 05).

Especialmente neste tópico, nota-se um maior uso de metáforas pelos entrevistados, especialmente na caracterização do apartamento e distanciamento, tais como as expressões “casulo fechado”, “furar essa bolha”, “redoma”, “camisa de força” e “cidades separadas”. Tal recurso discursivo confere a esta questão maior ênfase, no nível paradigmático⁴⁹, à imagem da barreira existente entre instituição e comunidade, revelando também a maior atenção e tensão expressiva que os sujeitos da pesquisa direcionam a este tema.

De forma mais ampla, vou fazer um diagnóstico holístico aqui, a sociedade civil vê o campus como um casulo fechado. Apesar de muitos professores tentarem furar essa bolha e trazerem, existe uma dificuldade de trazer a comunidade para o IF. Inclusive o IF de portas abertas é uma ação buscando isso [...]. Os cursos FIC por exemplo também são resultado disso, de levar para eles o que a gente produz aqui, mas ainda há essa resistência (Ent. 10, grifo nosso).

Eu acho que ainda há um distanciamento. Por uma série de questões que a gente teria que com mais clareza pontuar cada uma delas. A própria estrutura desse IF. Ela vem ainda de uma estrutura muito grandiosa, pesada, a estrutura física... na frente tem aquela grade, que já no aspecto visual, transmite um pouco esse apartamento, no

⁴⁹ Em contraposição ao sentido sintagmático, conforme distinções dos traços semióticos (palavra) e semânticos (discurso) e dos níveis sintagmático e paradigmático realizadas por Marques (2018, p. 46) a partir de Paul Ricoeur.

sentido de apartar, no sentido do entorno, do que tem em volta... E isso pode ser dissolvido, através desses canais que a gente vem falando, [...] esse chegar junto, pode quebrar essa redoma que ainda existe. Ele tem uma certa camisa de força em torno dele que até intimida. Um agricultor que não tem essa formação política toda e vê esse tamanho de estrutura e pensa: "será que eu faço parte disso", "eu estou dentro disso?", "Meus filhos podem participar disso"? (Ent. 14, grifo nosso).

É uma percepção que eu tenho, talvez muito com base na minha percepção enquanto sujeito. Enquanto eu não estava aqui dentro, eu não sabia a dimensão que era e nem o que poderia ofertar. Se eu, que estou nesse mundo da educação, da formação, não tinha esse conhecimento de possibilidades, imagina o cotidiano dessas pessoas, que estão às vezes ao redor do instituto, fazem parte da comunidade na qual o instituto está inserido, mas que por vezes não tem a dimensão, talvez, das possibilidades que aqui tem? (Ent. 15).

Falta uma caracterização local para que a nossa formação seja direcionada, falta essa interlocução, ainda falta muito diálogo. [...] Um rapaz lá do assentamento, um senhor já, falou: "faz 26 anos que eu passo aqui na frente e nunca entrei... É a primeira vez que eu tô entrando"... Então falta essa abertura maior da instituição para se mostrar... Aberta ela já é, alguns projetos são abertos, mas não é tão direcionada ao local e nem tão abrangente quanto poderia ser (Ent. 03).

Essa situação configura um pólo de afastamento da base ideária dos IFs, visto que:

a escola, seja do nível que for, é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Dessa forma, deve estar, permanentemente, aberta à população e firmar-se como um efetivo polo cultural. [...] Nosso objetivo central, nesse aspecto, deve ser a disponibilização de todos os espaços escolares/acadêmicos para a comunidade (PACHECO, 2015, p. 9).

O uso recorrente, entre os docentes, de expressões como “trazer a comunidade”, “convidar” e “levar para a comunidade” pode revelar a perspectiva de movimentos pontuais, unilaterais ou meramente “convidativos” em direção aos atores do território. A articulação orgânica com o Vale do Jiquiriçá demanda a construção de um *relacionamento*, que resulta no envolvimento efetivo dos indivíduos ali atuantes e, como consequência, em seu *engajamento* com o instituto e em suas atividades. Para a construção deste relacionamento, é preciso que as ações em interlocução com o território sejam constantes, planejadas e integradas às características de sua comunidade, em diálogo com os objetivos e a missão do instituto.

Um terceiro grupo de depoimentos pontuou iniciativas em que visualizam de forma mais presente a interação com a comunidade: assentamentos (Ent. 03, Ent. 06, Ent. 08), escolas (Ent. 11, Ent. 12), produtores (Ent. 02) e via projetos de extensão (Ent. 04). Neste eixo temático, também identificamos algumas divergências. Enquanto algumas entrevistas pontuaram que há resistências na comunidade, um outro grupo salientou que, quando são realizados movimentos em direção a esta articulação, ela se mostra interessada e demanda a instituição.

Eu visualizo a escola tentando buscar e continua tentando cada vez mais, e um bloqueio da comunidade para a escola. É um desafio muito grande que a escola ainda não conseguiu superar. É uma resistência. Por exemplo a agricultura familiar circunvizinha, ela ainda vem muito. Principalmente quando a gente manda o convite,

diz que vai levar, que vai buscar. Mas, para eles virem com as próprias pernas buscarem o conhecimento, eles não querem vir, eles acham dificuldade, dizem que vão perder o dia de trabalho, a produção, então tem essa dificuldade. Acho que a nossa maior dificuldade é essa (Ent. 02).

Normalmente, eles são bem interessados, é fácil sim conseguir adesão dos assentamentos. Eles são articulados, participam das coisas do território, tem seus representantes e eles são bem acessíveis, são bem empolgados com isso com tudo que a gente oferece. E demandam. Precisa mais de uma sistematização disso (Ent. 03).

Na nossa interpretação, este é um caso de núcleos de sentido localizados em polos opostos de significados, mas complementares na análise da práxis, pois indicam que pode haver a resistência da comunidade, mas ao mesmo tempo, também o interesse desta, se houver maior abertura e movimentos de presença do instituto na região. Neste sentido, um conjunto de falas sinalizou que estes movimentos de aproximação com a comunidade podem se dar a partir do próprio *campus*, que espelha, em suas características, as feições do território em que oferta sua educação profissional e tecnológica.

Falando desse campus em específico... O fato dessa instituição estar em uma região semiárida... as condições climáticas do Vale do Jiquiriçá, onde está situado o campus Santa Inês, são complexas... o campus por sinal tem uma estrutura e um relevo complexo, de precisarmos nos deslocar... E por tudo isso, essa escola não poderia ter sido feita em outro lugar. Existe até uma brincadeira, de mau gosto, que dizem que foi um erro. Essa escola seria para Santa Inês do Maranhão. Eu não acho isso. Eu acho que essa escola foi construída, enquanto agrotécnica de Santa Inês, como um acerto. Porque se essa escola conseguir desenvolver as suas funcionalidades, ela vai mostrar que as pessoas comuns, que os agricultores familiares camponeses, que os assentados de reforma agrária, que os povos originários, eles poderão viver em quaisquer lugares também. Além disso, nós temos um diferencial que é a mão de obra altamente qualificada. Está aqui justamente para pensar nessas adversidades que a natureza impõe para a nossa reprodução social. [...] Nós estamos em uma área de transição, entre a caatinga e o litoral. E a gente está aqui numa área elevada, com o relevo irregular, em um município que não tem índice pluviométrico elevado, que traz uma série de complicações e que exige de nós uma criação de tecnologia social para conviver com essas adversidades que a natureza nos impõe. Então o IF Baiano tem essa função social fantástica (Ent. 11).

As pistas e chaves para ampliar os avanços e a *práxis* com os povos do território já são sinalizadas nos discursos dos próprios sujeitos da educação: “*A gente não tem ido [à comunidade]. Eu decidi sair e os projetos que eu fiz foram absorvidos pela comunidade. E a comunidade está querendo mais*” (Ent. 08). Os sentidos expressos acerca da atuação territorial, das práticas de educação do campo e das relações com a comunidade fazem ver algumas necessidades que emergem nos discursos, como a expansão das práticas educativas voltadas para os povos do campo, com o maior alcance e atendimento a estes sujeitos pela instituição; a ampliação da atuação territorial e a dissolução de barreiras no relacionamento com os grupos sociais do Vale do Jiquiriçá. Face a tais demandas, se colocam como fundamentais ações em

conjunto com os movimentos sociais, tendo em vista o papel de alguns deles como instâncias de articulação da sociedade civil e como coagentes das discussões e organizações coletivas pelo desenvolvimento e pela emancipação.

6.3.2 Horizontes e limites da articulação com atores sociais do território

Em suas análises do projeto político e educativo dos institutos federais, Pacheco sustenta que eles devem “buscar a constituição de observatórios de políticas públicas” (2015, p. 13) em articulação com movimentos e organizações que atuam nos territórios de sua abrangência. É nesse âmbito que se constituiriam em espaços de efetiva contribuição ao desenvolvimento. O autor menciona entre os objetivos dos IFs:

[...] trabalhar Ensino, Pesquisa e Extensão articuladamente com a realidade socioeconômica e as necessidades *do território* onde está inserido (territorialidade). *O território é o ponto de partida e de chegada*. Ensino libertador, pesquisa produtora de novos conhecimentos tecnológicos passíveis de serem transformados em extensão e extensão que ajude a transformar a vida das pessoas. [...] *Estabelecer vínculos com os Movimentos Sociais*, por reconhecer neles fontes de conhecimentos através de sua práxis. [...] *Estabelecer vínculos com as comunidades onde os campi estão localizados*, participando da vida destas e contribuindo para o enfrentamento e solução de seus problemas (PACHECO, 2020, p. 7-9, grifos nossos).

De maneira geral, entre as referências consultadas e as concepções dos docentes, o Vale do Jiquiriçá é caracterizado como um território em que não há uma grande efervescência de movimentos sociais e organizações populares. Um período de maior mobilização ocorreu entre os anos de 1970 e 1980, quando o Movimento de Educação Básica (MEB), a partir de Amargosa, influenciou significativamente a criação de sindicatos de trabalhadores rurais (STRs) na região (FARIAS, 2013). Consolidando as falas de professoras e professores entrevistados, na percepção destes, os STRs seguem tendo atuação relevante na região, juntamente com associações de produtores, assentamentos e núcleos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e coletivos em defesa do Rio Jiquiriçá⁵⁰, apesar de um certo “arrefecimento” (Ent. 07) ou “apagamento” (Ent. 10) no que diz respeito à atuação de movimentos sociais e populares.

Acho que o instituto tem o papel de fomentar. [...] Eu tenho um sentimento que em um determinado momento, de uns cinco anos ou de um tempo para cá, não sei... uns sete anos... houve um arrefecimento... Mas continuam existindo, os sindicatos de trabalhadores rurais, a federação dos trabalhadores em agricultura, a FETAG, também existem núcleos do MST... Mas eu sinto uma necessidade de uma maior presença nos últimos anos organicamente na ação junto com os institutos... Tem grupos em defesa do rio ressurgindo, em cidades como Jiquiriçá... Existem sim, mas

⁵⁰ Estes também foram mencionados como os movimentos e associações com os quais o *campus* possui maior diálogo em seus projetos.

houve um arrefecimento, e eu acho que é uma atmosfera geral pela qual país vem passando. Mas eles estão vivos (Ent. 07).

A principal instância de articulação entre sociedade civil e poderes públicos é o Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá, instância colegiada⁵¹ prevista na Lei nº 13.214/2014, que estabeleceu a Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, que tem como objetivo “a promoção do desenvolvimento territorial, democrático, sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população” (BAHIA, 2014). A sua implementação marca a adoção dos Territórios de Identidade como unidade de planejamento de políticas públicas no Estado.

No Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PTDRSS⁵² publicado pelo Colegiado (CODETER VALE DO JIQUIRIÇÁ, 2017), que contou com o apoio da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), consta a participação de 91 entidades da sociedade civil, a maioria sindicatos de trabalhadores rurais, associações de produtores rurais, associações de agricultores familiares e associações e centros comunitários; mas também algumas associações de mulheres, coletivos em torno de questões étnico-raciais e associações quilombolas, associações culturais, organizações educacionais, organizações socioambientais, cooperativas, entre outros⁵³. O *campus* Santa Inês possui um representante docente no Colegiado e em agosto de 2022 foi realizada uma reunião do coletivo no auditório da unidade.

De forma mais ampla, realmente, há um apagamento nessas movimentações de grupos organizados. No entanto, eles existem. Houve aqui o encontro territorial do Vale. Eu não conhecia. Mas existe um grupo organizado, e existe já algum tempo, que são exatamente líderes de grupos de associações de todas as cidades que compõem o Vale do Jiquiriçá [...] Essa é a nossa tentativa de se aproximar do território, de realmente estar imbuído no território, de sentir que fazemos parte dele. A gente precisa espalhar raízes, dessa capilaridade. (Ent 10).

É um território que o escravagismo foi muito forte, a cultura escravagista foi muito forte, o domínio de famílias sobre os municípios ainda é uma coisa que existe, então tem uma questão política mesmo nesse território, mas também tem por outro lado esses movimentos, esses agricultores, essas pessoas que se movimentam... [...] Existe o colegiado de que participam as prefeituras, secretarias, que fazem o plano territorial e tem os movimentos sociais também que fazem parte. Ele é efetivo, o

⁵¹ Os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – Codeter foram instituídos na Lei nº 13.214/2014 para atuar como espaços de Governança Territorial.

⁵² O PTDRSS é um dos instrumentos da política territorial estabelecida pela Lei nº 13.214/2014 com o papel de nortear as ações de participação social dos Codeter e as intervenções em prol do desenvolvimento dos territórios. Os consórcios públicos também estão entre estes instrumentos. As prefeituras do Vale do Jiquiriçá integram o Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Jiquiriçá (CONVALE), que tem o objetivo de “estimular o desenvolvimento territorial sustentável, a partir de ações nas áreas de infraestrutura, transporte, desenvolvimento rural com foco na agricultura familiar, segurança alimentar e saneamento básico, em 19 municípios consorciados” (CONVALE, 2021).

⁵³ Para maiores informações, consultar as páginas 5 a 7 do documento em https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf.

problema que existe muitas vezes é de ordem interna, na compreensão daquela lógica, daquela política, que muitas vezes as pessoas resumem à busca de recursos para o seu município, a cultura política não é amadurecida nesse sentido. E em paralelo a isso, há uns três anos, por aí, existe um movimento que uma agricultora começou a puxar e incluir pessoas, inclusive pessoas do IF, que é o SOS Jiquiriçá (Ent. 14).

Outras instâncias e fóruns que contam com a participação de docentes do *campus* Santa Inês, mencionados nas falas dos entrevistados 01, 11, 12 e 13, foram o Conselho Municipal da cidade de Santa Inês, o Comitê de Meio Ambiente de Santa Inês, o Fórum de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do território. Conforme os relatos, este último teria se formado a partir do fomento de uma professora do *campus*, e dele partiu a demanda para o estabelecimento do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.

Constatou-se que a participação do *campus* nessas instâncias, atualmente, se dá por meio do envolvimento ou representação de alguns de seus docentes que possuem relação e/ou interesse nas temáticas desenvolvidas em cada fórum, não se tratando de uma iniciativa institucional no sentido mais amplo de estabelecimento de políticas, programas, comissões ou outros mecanismos com a finalidade específica da atuação junto às entidades da sociedade civil e movimentos socioterritoriais.

A participação na comunidade acontece, mas ainda é pontual. Nós temos participação no conselho do município de Santa Inês, no núcleo diretivo do Vale do Jiquiriçá e também em colegiados regionais. Mas sempre é muito difícil eleger colegas que trabalhem. Normalmente são as mesmas pessoas. [...] É preciso dar mais visibilidade, mas nós temos sim essa participação [...]. Os diálogos com os movimentos sociais são bons, mas também pontuais (Ent. 01).

Existe sim um diálogo que é feito. [...] Eu acho que é um desafio nosso de nos alinharmos ainda mais e acho que há um caminho sendo feito por colegas que assumem funções nesse sentido. A gente não se dá conta, mas a gente está no meio do processo. [...] Há uma tentativa muito grande, de pessoas que assumem a coordenação de pesquisa e extensão, de fazer esse movimento. Essa é a questão. São 10 anos de história e a gente vai acumulando saberes. As pessoas estão fazendo. [...] E a gente está chegando agora nesse momento de tentar articular (Ent. 11).

Ent. 13 pontuou, em convergência com Ent. 14, os desafios de participar destas instâncias considerando a cultura política do Vale do Jiquiriçá, muitas vezes gerando desmotivação nos participantes.

Olha, eu acho que tem o trabalho de alguns professores com isso. [...] O que acontece é que não tem muita mobilização. Eu não sei o que falta. Já pensamos em convidar gente de fora. Pessoas de comunidades em que isso funciona, para virem aqui, fazerem uma conversa e dar uma injeção de ânimo. Porque são coisas pontuais, a gente vê um certo descaso da própria comunidade e eles são facilmente cooptados por políticos que fazem a cabeça deles, principalmente quando é para pedir financiamento. Aí eles se unem. [...] "Pessoal, a gente tem que fazer uma assembleia aqui que é para limpar o pátio", "a gente tem que fazer uma assembleia aqui para

definir e aprovar tal coisa"... Aí, quase não tem participação. [...] Já vi alguns colegas pedirem para sair: [...] Mas a gente se sente assim, sem atuação.

A diversidade de posturas políticas e os diferentes graus de amadurecimento da cultura participativa e de ação coletiva são desafios inerentes às relações com distintos setores nas arenas públicas de negociação, em especial em contextos de desigualdades históricas, onde muitas vezes o “sonho do oprimido” torna-se “ser o opressor” (FREIRE, 1994), dando margem a práticas clientelistas. É portanto parte de uma práxis educativa emancipatória a ação articulada com a sociedade civil também na perspectiva de contribuir para a construção de espaços da problematização da própria cultura política, em interlocução com lideranças e movimentos que tenham engajamento nesta perspectiva libertadora – identificando, nessas esferas, movimentos e organizações de atuação mais “orgânica”, ou seja, que refletem, em sua atuação nestas instâncias e em seus processos de diálogo, “os princípios de participação, cidadania, educação e sustentabilidade” em uma perspectiva de transformação (BASTOS; NASCIMENTO; AZEVEDO, 2005, p.1).

Entende-se com Castells que “movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas” (CASTELLS, 2018, p. 125), porém “todos representam indícios significativos de novos conflitos sociais” e/ou “de resistência social e, em alguns casos, de transformação social”. Por isso, no sentido de uma práxis educativa orientada para a emancipação e o desenvolvimento, é imperativo que as instituições da EPT direcionem esforços para o maior conhecimento do território e de suas organizações e movimentos sociais.

Outra via que os sujeitos da pesquisa associaram à articulação com movimentos do campo e do território foram os projetos de extensão nos assentamentos de reforma agrária (entrevistas 03, 06, 08, 11, 12 e 13): “acho que o maior contato que a escola tem é justamente com as associações dos assentamentos” (Ent. 06); “quando você fala em movimentos sociais, a gente tem os sindicatos, normalmente ligados à questão rural, a gente tem os assentamentos também, alguns professores tem uma inserção nesses espaços” (Ent. 12).

Os assentamentos são espaços fecundos para diálogos territoriais do IF Baiano, pelo potencial produtivo de diferentes culturas, pela aptidão latente para trabalhos em questões ligadas à agroecologia, à sustentabilidade e aos saberes tradicionais do campo e pela possibilidade de práticas formativas dialogadas entre a EPT ofertada pelos institutos e a práxis dos movimentos sociais e sujeitos do campo. No Vale do Jiquiriçá, existem 20 assentamentos de reforma agrária estabelecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Há, ainda, outros sete assentamentos da chamada “reforma agrária de mercado”, iniciativas de intermediação da compra de propriedades por meio da negociação entre

organizações de trabalhadores rurais associados e proprietários de terra, que na prática fomentam a mercantilização das terras no campo⁵⁴.

Os conjuntos de sentidos e significados nas falas dos sujeitos se alinham, assim, a um entendimento de que a interlocução do IF Baiano - *Campus* Santa Inês com movimentos sociais e organizações populares do território do Vale do Jiquiriçá existe e se materializa por meio da participação de alguns docentes nas instâncias colegiadas e pelo contato com assentamentos, sindicatos e associações através de projetos de extensão. No interior desses discursos, entretanto, emerge também a necessidade de ampliação destes esforços (Ent. 01, Ent. 05, Ent. 06, Ent. 09, Ent. 10, Ent. 12, Ent. 13, Ent. 14). Para Ent. 09 e Ent. 12, essa ampliação contribuiria para o maior ingresso de sujeitos do campo nos cursos do IF⁵⁵ e um maior entendimento do território e de suas dinâmicas.

Não dá para você trazer aluno se você não vai suar a camisa. [...] Teria que haver esse engajamento muito grande de ter que falar com todo mundo sempre. [...] Inicialmente, principalmente, a gente precisaria realmente fazer esse trabalho de esforço. Por exemplo, esse ano a gente teve uma reunião aqui do colegiado do território do Vale do Jiquiriçá e a gente encheu aquele auditório. Foi muito bonito ver as entidades participando, a sociedade civil, o poder público, todo mundo estava aí. E a gente precisa fazer mais. Porque se essas entidades que estão aí no território todo entendem isso aqui, eles são os multiplicadores... (Ent. 09).

O que eu acho que é fantástico, por exemplo, temos aprendido muito com as experiências dos fóruns, então estar perto dos movimentos sociais é fundamental. Acho que é muito mais do que recurso. Tem que ter inserção, mas inserção como? Temos que ir para a sociedade civil e não vamos conseguir ter acesso a essa sociedade civil toda que integra o vale, então vamos ter que ir na que está organizada, na que iniciou um trabalho coletivo. A gente aprende demais. Tem coisas que eu conheço hoje do Vale, que eu só passei a conhecer a partir dessa convivência, pessoas que estão ali, que trazem desafios, que discutem com a gente, que problematizam... E a gente estuda alternativas para catar esses alunos, levar para escola... Também as dinâmicas tantas de disputa, as questões políticas ali implicadas, a gente vai entendendo como é que funciona... (Ent. 12).

A ampliação, sistematização e integração das práticas educativas no Vale do Jiquiriçá, no sentido de uma práxis territorial de uma EPT que se alinha à educação para a emancipação, demanda portanto a ação coletiva e institucional para a expansão de ações visando ao conhecimento e atuação conjunta com os atores sociais do território. A participação nos espaços de articulação é um dos caminhos, bem como o fortalecimento da extensão e o fomento a projetos que tencionam estes fins.

Mas para que tais objetivos não se esgotem em ações pontuais, é necessário, como pontuado pelos entrevistados, esforços consistentes no sentido da construção e permanência de

⁵⁴ As informações sobre os assentamentos foram obtidas e confirmadas no website do INCRA (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2021) e nas entrevistas realizadas.

⁵⁵ Um dos pontos destacados como razão da experiência exitosa do Proeja relatada no item 6.2.3 foi a atuação em conjunto com os movimentos do campo.

uma cultura de relacionamento, com mecanismos e incentivos específicos. Estes incluem processos e ações que podem ser conduzidas no âmbito dos recursos e espaços que já são parte do cotidiano dos institutos federais, como estudos realizados em grupos de pesquisa, que podem ampliar seu olhar para as análises territoriais; ampliação do diálogo com as escolas do território, a partir das práticas das licenciaturas; a maior integração com programas governamentais voltados aos povos do campo; designação de comissões e outros coletivos para ampliação do conhecimento, da presença e das práticas educativas no Vale do Jiquiriçá; ampliação da participação institucional em feiras e eventos promovidos pelos movimentos; e ações nos núcleos que discutem questões de gênero e étnico-raciais, a exemplo dos Núcleos de Estudos de Gênero e Sexualidade (GENI), presentes no *Campus* Santa Inês e em outros *campi* do IF Baiano.

Mas eu acho que, fundamentalmente, seria a necessidade da gente, no território, mapear que movimentos sociais existem, associações, que cooperativas existem e sindicatos, como é que esse pessoal poderia estar junto conosco, em um mutirão, para que os filhos desses agricultores e agricultoras e pessoas periféricas que estão nas cidades possam ingressar aqui. [...] Eu acho que a participação dos movimentos sociais é indispensável e eles poderiam ser chamados até mesmo na perspectiva de pensar os cursos. O modelo dos nossos cursos, o formato dos nossos cursos, a alternância por exemplo... O IF poderia pensar em implantar a alternância para oportunizar, por exemplo, os sujeitos do campus estarem aqui, oportunizar esse contato a partir do tempo-comunidade. E o IF se fazer presente também naquelas comunidades. Acho que são estratégias super importantes. A gente tem que avançar nisso. A gente ainda é muito tímido nessas iniciativas. São iniciativas como essas que podem promover essa inserção territorial maior, aproximação entre a nossa estrutura, uma estrutura superdimensionada, e que poderia ter iniciativas coletivas que podem ser implantadas e potencializadas... Não é um território muito rico em termos de movimentos sociais. Não é. Mas existem. Se a gente olhar, aqui em torno do próprio IF, nós temos vários assentamentos. Nós temos sindicatos de trabalhadores rurais em todas as cidades. São vinte e todas as vinte têm. A gente tem inúmeras associações, buscando aquelas que funcionam efetivamente. Grupos informais, não formais, que estão presentes em muitos locais. Além de outras experiências que possam existir... Então acho que isso tem que ser uma baliza para nos orientar onde caminhar dentro desse território. Fazendo esse apanhado do que existe nesse território, chegando até eles... E é preciso também internamente oportunizar isso. Otimizar essa carga horária para pesquisa, oportunizar essa carga horária para extensão, oportunizar de modo que ela efetivamente exista e esteja presente, ter instrumentos que a gente possa aferir em termos de um plano gestor para esse tipo de atividade (Ent. 14).

Sublinha-se que os conjuntos de falas, também nesta categoria, trouxeram ao conhecimento de que estão sendo debatidas ações neste sentido. Um dos exemplos é a recente constituição de uma comissão que tem entre seus objetivos a ampliação do conhecimento e das ações do IF junto à comunidade, o NUDAI.

[...] inclusive já se formou uma comissão chamada NUDAI, que é um núcleo de desenvolvimento e ações institucionais, divulgação institucional, que é exatamente para pesquisar isso, diagnosticar e promover ações focadas nessas necessidades. Isso é bem recente, né? Mas é nessa concepção de que a gente precisa ter registro estatístico do que está acontecendo e atuar mais diretamente na situação (Ent. 10).

Em um momento posterior de amadurecimento destas relações, pode-se visualizar o *campus* não apenas como um *elemento em articulação* com a sociedade civil e seus movimentos, mas como o espaço privilegiado em que esta articulação é fomentada, propiciando canais de expressão das demandas populares e com a utilização, em algumas atividades e encontros, de uma metodologia que contemple dinâmicas, místicas, planejamento participativo, oficinas e atividades lúdicas, aplicadas em uma perspectiva formativa de facilitação dos processos de expressão, participação, construção coletiva do conhecimento e valorização dos povos do campo, visto que “tais práticas não são comumente encontradas nas arenas de negociação entre Sociedade Civil e Poder Público, onde a interação ocorre frequentemente de acordo com padrões acadêmicos e com a lógica governamental” (BASTOS; NASCIMENTO; AZEVEDO, 2005, p.1).

As experiências com os movimentos sociais podem não apenas propiciar a educadores e demais profissionais da instituição um maior entendimento do território e da ação educativa com os povos do campo, mas também possibilitar a participação em processos formativos importantes, tendo em vista o caráter educativo dos movimentos que fazem educação “fora dos canais institucionais escolares” (GOHN, 2012, p. 21). Podem, assim, fornecer pistas importantes e inspirar modelos e práticas na perspectiva da educação para a emancipação.

Nessa concepção, segundo Maria da Glória Gohn (2012), a emancipação é construída no interior da prática social e das experiências de luta pelos direitos, levando às ressignificações das visões de mundo, constituindo novos sujeitos históricos e novas identidades políticas e culturais. É nesta dimensão que se manifesta o caráter educativo dos movimentos sociais, materializado, segundo Gohn (2012, p. 21-23) principalmente em três âmbitos. O primeiro é o da *organização política*, por meio dos arranjos internos em torno da ampliação da consciência, da busca de direitos e deveres, da construção coletiva e do controle social. O segundo é o âmbito da *cultura política*, em que:

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta [...]. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus (GOHN, 2012, p. 23).

O aprendizado com as práticas de movimentos sociais, especialmente do campo, dialoga com demandas levantadas pelos docentes participantes, como o fortalecimento da identidade dos sujeitos.

[...] as lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses contra-hegemônicos constroem um modelo de educação com o objetivo de representar os sujeitos inseridos e envolvidos nos conflitos pelo(s) território(s) e territorialidade(s). Em outras palavras, são os mesmos que foram historicamente ignorados ou colocados à margem de políticas públicas (REIS; SOBREIRO FILHO, RABELO, 2019, p. 254).

Por fim, Gohn aponta a *dimensão espacial-temporal* do caráter educativo dos movimentos sociais, ressaltando que “esta dimensão possibilita uma grande articulação entre o chamado saber popular e o saber científico, técnico, codificado” (GOHN, 2012, p. 25). Caldart (2001) põe em relevo os movimentos sociais como princípio educativo, a partir das práticas do MST:

Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece como base da educação dos Sem Terra, exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo... A luta mesma, afinal, transfigura-se ou desdobra-se em cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história da humanidade (CALDART, 2001, p. 219).

Por esse potencial educativo relacionado ao movimento, à organização e cultura políticas e ao tempo-espço, os movimentos sociais são sujeitos importantes na práxis cooperativa nos territórios, na direção do sustentado por Saquet (2019) e por Souza (2015):

A práxis precisa ser feita com consciência e, esta, qualifica-se, muitas vezes, na (in)formação, mobilização, luta e resistência contra-hegemônica. A consciência e a luta, na *práxis*, podem ser qualificadas a partir da identidade dos sujeitos e dos seus interesses comuns (SAQUET, 2019, p. 29).

[...] se a Lei não teve força de impulsionar uma territorialidade ativa dos IFs, deixando margem operativa para a inovação institucional, e as ações de fomento das agências do governo ainda são modestas e com efeitos incipientes, essa territorialidade ativa precisa emergir do próprio território enquanto campo de lutas, relações de poder, lugar do conflito, do diálogo e do consenso. Desta forma, no contexto da abordagem territorial, encontra-se um importante mecanismo de luta do qual os sujeitos do campo precisam se apropriar, assim como os movimentos sociais e representações dos movimentos do campo. A participação social e os princípios democráticos precisam ser mobilizados em torno de discussões territoriais por um projeto social de desenvolvimento territorial coerente com a coletividade, com as demandas diversas do território, em especial dos grupos prioritários e historicamente marginalizados, com o direcionamento e ressignificação da função social das instituições públicas, neste caso aqui de ensino profissional e tecnológico, de modo a se envolverem, a se engajarem e a aprenderem na dinâmica desse outro projeto de desenvolvimento contextualizado, autêntico e emancipatório (SOUZA, 2015, p. 299-300).

Essas são questões críticas para a dimensão territorial dos institutos federais, conforme caracterizada por Pacheco (2020) e no sentido de uma orientação emancipatória para a EPT, “pensando e trabalhando com os sujeitos do povo, nos territórios que estudamos (urbanos e rurais), numa relação sujeito-sujeito, embora com muitas dificuldades cotidianas, tanto infraestruturas como cognitivas” (SAQUET, 2019, p. 29), e partindo de uma interlocução

consistente com atores, movimentos e organizações, tendo presente que “a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo” (CALDART, 2001, p. 218).

6.4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE OUTROS DESAFIOS, TENSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Além das temáticas já trazidas à luz, os diálogos com os sujeitos da pesquisa, no percurso das dimensões de análise, revelaram percepções de outros desafios e tensões, bem como de potenciais e caminhos na atuação do IF Baiano – *Campus* Santa Inês no que concerne à realização de seu projeto e à consolidação de uma práxis educativa territorial. Estes sentidos e percepções foram emergindo ao longo das entrevistas de maneira espontânea, não necessariamente encadeados com um dado tópico do roteiro da entrevista, mas como reflexões ao longo das interações. Eles subsidiam compreensões complementares, porém essenciais, na busca de um maior encontro entre a orientação emancipatória e a EPT ofertada na instituição.

6.4.1 Percepções de tensões e dilemas

As trilhas percorridas até aqui revelaram percepções e sentidos atribuídos aos princípios dos institutos federais presentes nos documentos e literatura que registram sua proposta; as visões sobre a EPT emancipatória e a práxis territorial, seus limites e potenciais de realização no âmbito do IF Baiano - *Campus* Santa Inês; e alguns desafios à concretização dessa proposta e de seus fundamentos. Ao longo deste percurso interpretativo, os encontros e reencontros com as falas dos sujeitos da pesquisa trouxeram a identificação de algumas tensões nessa paisagem.

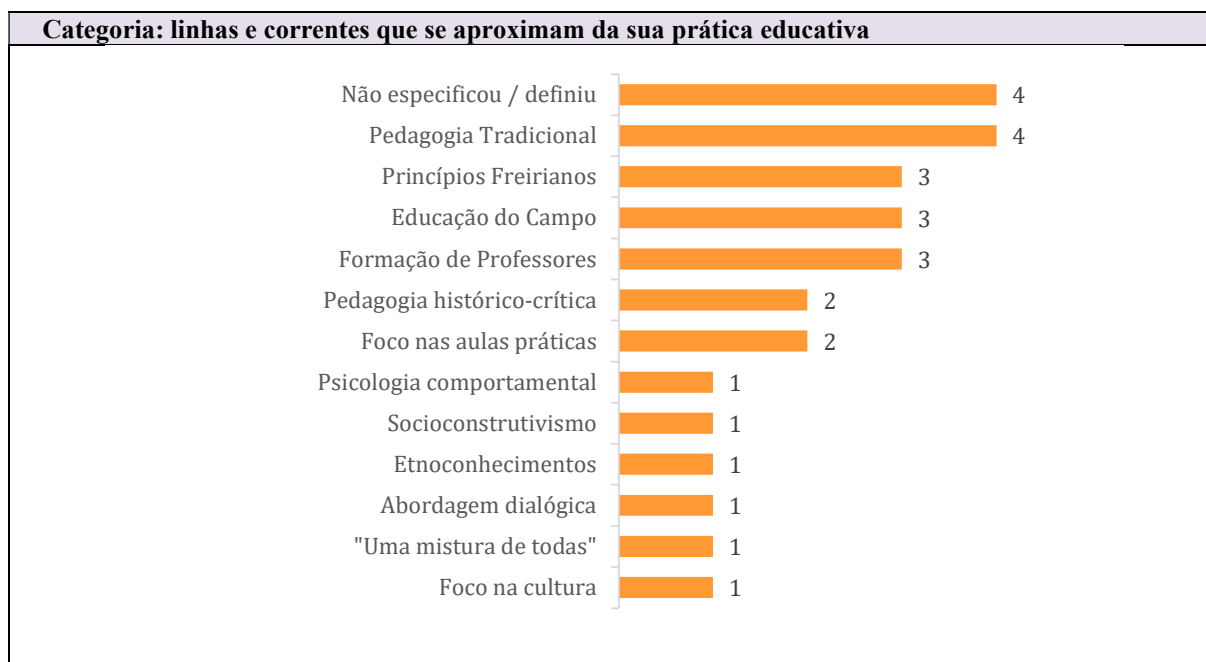
Estas tensões não se referem a – e não revelaram, *a priori* – conflitos estabelecidos na rotina do *campus*, mas sim, posicionamentos situados em pólos opostos no imaginário compartilhado de alguns núcleos de sentidos expressos nas entrevistas ou na camada simbólica da cultura organizacional. Trata-se da tensão de diversos, que se opera na dimensão simbólica da educação profissional e tecnológica – onde estão ancoradas as narrativas acerca da missão educativa do instituto e os elementos identitários do projeto de educação que se deseja buscar – e se materializa na esfera da atuação política no cotidiano institucional. Especialmente com relação às diferenças na atuação territorial e no engajamento, a maior parte das entrevistas mencionou a existência de diferentes perfis entre os profissionais da instituição, muitas vezes com concepções diversas sobre o projeto educacional ofertado (03, 04, 05, 06, 11, 12 e 14).

Então é um processo que precisa ser incorporado também por quem gere essa instituição. Porque ela está lá, é crítica, é emancipatória, mas a gente vai e volta... [...] Coisas que deveriam ter sido superadas a partir do momento em que a gente virou instituto federal. Então é disputa. Disputa de currículo, de concepção... A gente convive com todo perfil aqui dentro (Ent. 12).

Aqui cabe resgatar algumas reflexões já realizadas na abordagem da trajetória da educação profissional tecnológica do Brasil, que se deu permeada por diversas tensões e oposições, que são assim herdadas pela institucionalidade dos IFs, tendo em vista seu surgimento a partir das escolas técnicas e agrotécnicas. Desta maneira, os IFs permanecem, em maior ou menor grau a depender de seus contextos específicos, como territórios de algumas disputas em meio ao desafio de um projeto educativo emancipatório. As polaridades que ainda persistem na sociedade brasileira, as diferentes concepções de educação e as tensões inerentes à EPT se somam a novas camadas de dissensões que surgem com a criação dos IFs, a partir, por exemplo, da necessidade da verticalização.

A variedade de perfis dos profissionais do IF Baiano - *Campus Santa Inês* se refletiu no interior do grupo de entrevistados. Apesar da relação comum com a atuação em projetos de pesquisa e extensão, conforme demarcação metodológica, se revela entre os sujeitos da pesquisa uma diversidade de linhas e correntes da pedagogia a que aderem em sua prática.

Quadro 12 – Linhas e correntes pedagógicas – Núcleos de sentidos



Tal diversidade é própria de uma instituição com um projeto educativo que integra diferentes dimensões do conhecimento e diferentes níveis da educação, com profissionais que

ingressaram em diferentes períodos da institucionalidade. É preciso ter em conta ainda a própria conciliação exigida pelo projeto dos institutos – entre as áreas técnica e propedêutica, para o Ensino Médio Integrado; entre atividades práticas e formação científica e intelectual, para a formação *omnilateral*; entre o ensino médio, superior e, em alguns *campi*, a pós graduação, para a consolidação da verticalização; entre sala de aula, ambiente laboratorial e território, para a integração ensino-pesquisa-extensão; entre outras conciliações inerentes à proposta dos IFs.

Neste contexto, as arenas simbólicas e políticas onde deve ocorrer a articulação também se constituem em espaços de tensões observadas no cotidiano de quem vivencia o trabalho nos institutos. No caso dos docentes do IF Baiano - *Campus* Santa Inês, na maior parte das vozes, os discursos se direcionam para reflexões sobre as “desarticulações” ou “desencontros” entre diferentes áreas e visões que, em uma primeira esfera, abrangem as concepções de educação e os diferentes graus de engajamento.

Tem perfis completamente diferenciados. Aqui a gente tem da pedagogia transgressora à pedagogia conservadora. Todo mundo junto aqui, que vêm de perfis de trajetória educacional bem diferenciados, que nem sempre permitiram que o sujeito pensasse sobre sua própria realidade, e isso é reproduzido também nos perfis que fazem parte do corpo de servidores, de forma geral. Então existe essa contradição aqui dentro. Por mais que conheçam inclusive o próprio regimento, as leis, os PPCs... então entre conhecer e entender na sua prática, nós temos uma distância aí. Então, sim, nós temos aqui um corpo bem diverso (Ent. 15).

Alguns professores, eu sei que fazem educação do campo, mas não como instituto. [...] Então, por exemplo, a gente cria porcos de um jeito tal. E na cabeça de algumas pessoas esse é o único jeito bom de criar. Uma vez o colega trouxe uns porquinhos [...], eles vivem na terra, não engordam tanto, são um pouco mais resistentes, mais rudes... E aí, ouvi de alguém: "O que se quer com aqueles porcos que não engordam? O produtor quer um porco que dá comida, que em pouco tempo está em ponto de abate..." etc. Essa visão muito mercadológica da coisa (Ent. 13).

Acho que a gente é uma instituição que genuinamente trabalha com sujeitos populares, filhos de trabalhadores e trabalhadoras. A gente precisa construir esse tipo de identificação positiva, porque eles têm que compreender que parte da trajetória deles é historicamente construída. [...] Então entorte boca, quem quiser entortar, projete um aluno ideal quem quiser projetar, mas a gente tem um aluno real. Que vai chegar com dificuldade, que vai precisar aprender a escrever, e a gente tem suporte e tem qualificação para fazer diferença na vida dessas pessoas. Se não tem, vai ter que construir para dar conta. [...] Mas é difícil mesmo. É projeto. E é um projeto que demanda uma outra cultura institucional, porque eu acho que isso é fator essencial. [...] A gente precisa incorporar. Por exemplo, a gente vai encontrar aqui colegas que tem o pensamento completamente distinto desse (Ent. 12).

Outro nível de tensões se estabelece em torno do ensino médio integrado, conforme abordado na seção 5.4. Trata-se da tensão entre a formação profissionalizante na perspectiva integrada – que exige uma maior interrelação entre práticas das áreas propedêuticas e das áreas técnicas, articuladas às vocações e dinâmicas territoriais – e a formação geral que muitas vezes é aproveitada pelos estudantes, prevalentemente, para a preparação para exames vestibulares e

o ENEM, gerando uma incongruência entre a educação geral e educação específica e um afastamento da almejada integração curricular. Isso reverbera nas demandas por maior valorização das atividades práticas e da formação profissionalizante.

Quando as pessoas falavam que a gente precisava divulgar a instituição, eu já ouvi "vamos começar a divulgar os resultados de aprovados no vestibular". [...] Isso pode acontecer como consequência, mas não é o nosso projeto. A gente estimula, a gente quer mais que o estudante tenha a possibilidade de avançar no seu projeto de formação. Ninguém é contra isso. Mas o nosso projeto está vinculado à educação profissional. Principalmente os integrados. Então eu não posso publicizar minha instituição como sendo aquela que aprova tantos e tantos em tais vestibulares ou para tais e tais universidades, porque não cabe no nosso projeto (Ent. 12).

Porque existia e ainda existe uma diferenciação entre disciplinas da área técnica e disciplinas do núcleo comum, ou ensino propedêutico, que são as disciplinas de língua portuguesa, matemática, inglês e espanhol, enfim... E as disciplinas técnicas são as técnicas do curso, seja zootecnia, agropecuária... [...] Mas aí começaram a surgir outras linhas de pensamento e entendimento de que o estudante não era para estar no campo, não era para ir ao campo [...] A área técnica tentou defender enquanto pôde, com unhas e dentes inclusive, porque a gente tinha reuniões bem acaloradas na época e a gente brigava mesmo, brigava no sentido de defender essa ideia (Ent. 06).

Mas houve uma época em que houve essa transição de escola agrotécnica para instituto federal e essa transição acabou atrapalhando um pouco isso. Não sei se porque entraram as disciplinas um pouco mais de humanas... então acabou atrapalhando isso um pouco para a área técnica (Ent. 08).

A gente tem hoje núcleo comum e núcleo profissionalizante. Eu acredito que essa divisão deveria ser apenas no aspecto, por assim dizer, de apresentação de um formato. Mas no real ela deveria estar totalmente integrada (Ent. 14).

Os núcleos de sentidos associados a tensões ou desarticulações também emergiram associados à esfera da verticalização, e orbitaram em torno das diferenças entre os projetos de educação das universidades e dos institutos federais e da necessidade de maior entrelaçamento entre as esferas da educação básica e superior.

Eu considero que a gente tem uma identidade específica. [...] Nós não somos universidade. [...] A gente percebe que alguns estudantes aqui, em algumas falas, eles dizem "universidade", ou "faculdade". O tempo todo a gente reforça para eles que eles fazem o ensino superior no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, não é uma universidade. Isso faz uma grande diferença. Eu acho. E tem um professor da UNEB [...] que um dia ele me perguntou: "mas como é sua classificação lá? Você é assistente?". Eu falei: "não, eu sou EBTT, docente da educação básica, técnica e tecnológica, independente da minha titulação acadêmica. Você pode lá chegar a titular e é uma construção que obviamente agrega a sua formação acadêmica. Mas você agrega todo o restante, toda a sua atuação e trajetória na instituição". E aí ele dizia para mim "é vanguarda, porque efetivamente não tem que ter esse tipo de hierarquização". Eu acho que a gente já ganha muito em relação a isso. E aí eu vejo que é um processo mesmo de construção de identidade. Que não é automático, que leva tempo... A gente tem aqui educação básica e educação superior que ainda não se comunicam como a gente gostaria que fosse. Não adianta você ter professores que atuam lá e cá. Isso não resolve. Porque isso implica num projeto de formação. Implica você entender que se você tem educação básica dentro de sua casa, você é educação básica também (Ent. 12).

De acordo com Pacheco:

Os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade. Isso não significa menor (ou maior) importância em relação às instituições acadêmicas. São uma outra institucionalidade, igualmente importante, criada para cumprir uma outra missão na sociedade brasileira, com tarefas semelhantes às da universidade, mas não iguais (2015, p. 35).

É em torno da verticalização, porém, que se configuram alguns dos desafios comuns aos institutos federais. As tensões e incongruências para a efetiva consolidação deste fundamento, em direção a um projeto comum e integrado entre educação básica e superior, passa por uma dimensão fundamental dos institutos que é o trabalho como princípio educativo. Conforme pontua Boaventura, “o trabalho é firmado como categoria fundante na formação técnica integrada, principalmente, mas acaba escamoteado no nível superior” (2016, p. 45). Além disso, a própria configuração da verticalização nos IFs, conforme os dispositivos legais, carrega em si outro dilema:

As classes populares lutam pela sua educação, pela sua qualificação e pela sua cidadania buscando os conhecimentos na educação formal, em especial nos cursos de formação profissional. Se os Institutos Federais conseguem manter esses sujeitos nos cursos técnicos e com possibilidade de continuidade dos estudos no nível superior e pós-graduação, a implantação dessas instituições tende a lograr êxito na direção do atendimento aos trabalhadores. Isso se constitui em um desafio porque, com a implantação dos cursos superiores, os recursos que poderiam ser destinados ao aumento do número de vagas para o nível técnico são investidos na criação de vagas para o nível superior. Como a lei de criação dos Institutos determina que no mínimo 50% das vagas devem ser para os cursos técnicos, a diminuição dos investimentos nesse nível de ensino pode significar uma diminuição do número de vagas nos cursos técnicos. Assim, na direção de ampliação do espaço de formação dos trabalhadores, a configuração do campo da educação profissional no instituto concretizaria, na realidade, uma perda e não um ganho para eles (BOAVENTURA, 2016, p. 51).

Resgatando os sentidos expressos na missão e princípios, como parte da dinâmica hermenêutica-dialética da identificação de consensos e dissensos, nota-se que na esfera do ideal, na dimensão simbólica, os sujeitos convergem na valorização dos IFs, de sua missão e de seus princípios, mas a materialização deles, na condição de processo, ainda esbarra em alguns dilemas e tensões. “Em torno, portanto, desses objetivos, os símbolos de convivência ficam acordados e neles, ao mesmo tempo, as contradições e disputas surgem na direção de uma ou outra finalidade que desperta interesse nos diferentes grupos” (BOAVENTURA, 2016, p. 44).

A concretização do EMI como instância formativa de uma articulação orgânica entre a educação para o trabalho e a formação geral, na perspectiva emancipatória, bem como o alicerçar da verticalização como pilar da integração entre os níveis de ensino, requerem a consolidação de alguns caminhos, alguns deles já trazidos nas falas dos entrevistados – como o fortalecimento da identidade institucional, que por sua vez, demanda aspectos igualmente

mencionados de ampliação de canais de diálogo interno e de processos de formação relacionados ao projeto dos institutos.

Outro tema recorrente entre professoras e professores foi a relação entre a residência no Vale do Jiquiriçá e o engajamento na práxis territorial. Nesse eixo temático, posicionado nas esferas dos princípios da interiorização e da atuação regional, os núcleos de sentido se dividiram, de forma equilibrada, entre duas concepções. Um grupo de falas relacionou o “morar aqui” a um maior pertencimento ao território e maior engajamento (Ent. 02, Ent. 03 e Ent. 04): “*acho que aí é algo que fica muito relacionado ao local né? [...] Por exemplo, se a pessoa mora fora, vem, passa dois, três dias, dá aula e volta, essa pessoa não tem tempo de vir aqui fazer extensão*” (Ent. 02). Outro conjunto de discursos (Ent. 05, Ent. 06 e Ent. 11) pontuou que não necessariamente existe esta relação, exemplificando com casos de docentes que moram fora do Vale e possuem grande envolvimento em atividades e projetos no território.

A gente tem muitos profissionais que estão engajados, sim, preocupados, trabalham e atuam com essa questão de levar e abrir essa escola para o desenvolvimento do território, com certeza, com a pesquisa e extensão, etc. Mas eu não vejo como o conjunto dos professores. Tem muitos colegas, infelizmente, que vêm e não tem esse sentimento do pertencimento, não se sentem parte dessa instituição. Começa com a questão da moradia mesmo. Tem muitos que vêm e não tem a menor intenção de morar aqui. [...] E temos outros casos também. Tem gente que vem e [...] apesar de não residir aqui, compra uma casa. Então [...] vem e volta, vem e volta, [...] gera emprego e gera renda, conhece a cidade e conhece o território, atua na pesquisa, na extensão, é extremamente ativo... Outros não estão nem aí... eles estão passando... Tem profissionais de diversos perfis (Ent. 06).

Acho que os gestores não podem perder de vista as condições de trabalho, para que a gente trabalhe com certa tranquilidade, precisa ter garantida a residência funcional para que eu possa ampliar minha tranquilidade, a gente precisa ter a regulamentação da nossa atividade docente, para que não haja constrangimento [...] pelo fato de não viver no Vale do Jiquiriçá, de não estar aqui morando, [...] A gente constrói laços, a gente constrói afetos e isso independe do lugar onde resida (Ent. 11).

Por fim, e em contrapartida, cabe lembrar que assumimos o real encontro com as alteridades e a diversidade como uma das dimensões mais contundentes da educação para a emancipação. Nesta direção, nas falas de Ent. 07 e Ent. 11, os núcleos de sentido associados às tensões e às diferenças emergem na perspectiva de catalisadores de movimentos necessários aos processos educativos.

Nós somos muito diferentes, nós brigamos muito internamente, mas a maior parte das pessoas que estão aqui vestem a camisa. Eu tenho divergências com vários colegas, políticas... Mas dentro do portão. Fora do portão, nós somos IF Baiano - Campus Santa Inês, isso é lindo e maravilhoso e o mundo é isso, o mundo tem que ser isso, nós temos que ser diferentes. Eu não comungo com os pontos de vista de vários colegas que eu tenho aqui. [...] Porque nós somos, de fato, um pedaço da sociedade. E os estudantes chegam aqui e têm oportunidade de conviver com quem defende assentamento de reforma agrária, defende o não uso de agrotóxicos na produção de alimentos, e eles têm oportunidade de conversar com outro colega que sim, que defende o uso, que acha que tem que produzir pro agronegócio... Então, nós temos a

sociedade aqui dentro, e o estudante ele tem oportunidade de compreender criticamente as limitações que o agronegócio tem e as limitações que a base agroecológica tem. Ele vai seguir, com base nos princípios dele, aquilo em que ele acredita enquanto o projeto de mundo. Esse é um diferencial (Ent. 11).

Acho que a gente tem condição de avançar mais ainda dentro das comunidades com estes projetos... Na própria dialética do movimento, da política interna, entre os grupos de disputa, a vontade de fazer, a vontade propositiva, da crítica, essa construção, que tem que ser de uma agitação política e cultural constante, para girar e criar essa dinâmica do fazer constante, eu acho que dá para a gente continuar avançando... (Ent. 07).

Evidentemente, as tensões entre contrários, sob a ótica dialética, provocam o movimento e são, em si, geradoras de processos políticos e educativos. Se mediadas pelo diálogo problematizador, têm potencial de contribuir para a reflexão e ressignificação de práticas educativas. Neste sentido, o desafio que se coloca vai ao encontro da perspectiva de Roseli Caldart:

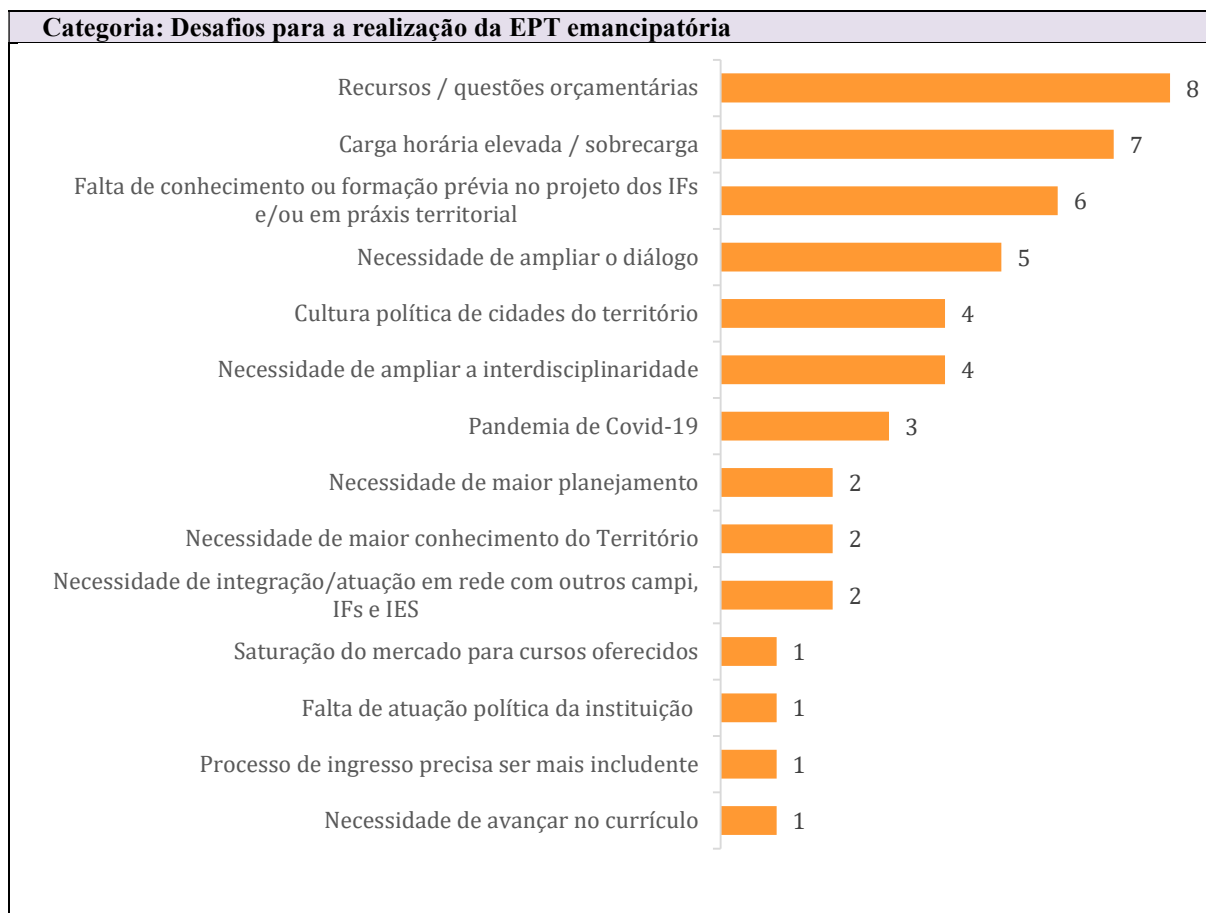
É o movimento das práticas, diversas, por vezes mesmo contraditórias entre si, o que educa sujeitos, humaniza. Ativar este movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, e refletir para que constituam um movimento educativo coerente, no sentido de que desenvolvido em torno de valores e de princípios comuns, eis a grande tarefa dos educadores e das educadoras. Tanto mais daqueles comprometidos com a formação dos sujeitos das transformações sociais, e do combate pela dignidade humana, para todos (CALDART, 2001, p. 219).

No que diz respeito ao alcance do projeto emancipatório dos institutos federais, por meio de seus princípios, é importante que este movimento se encaminhe no sentido de efetiva articulação entre as práticas das diferentes dimensões do EMI, e entre os diferentes níveis e modalidades de educação. Além disso, em meio aos diversos movimentos gerados no confronto das tensões, considerando a dimensão do projeto político e educativo dos institutos federais, não se pode prescindir do investimento de recursos e esforços na direção de ações que fortaleçam a práxis territorial, tendo em vista que isso constitui um dos princípios fundamentais dos IFs, de sua razão de existir.

6.4.2 Elementos desafiadores

O quadro 13 sistematiza os núcleos de sentidos que se ancoram na esfera significativa dos desafios e limitações percebidas pelos docentes no exercício da prática educativa voltada para a emancipação, em nível territorial, nos termos do concebido e projetado para os institutos federais.

Quadro 13 – Desafios – Núcleos de sentidos



De forma mais pontual, considerando o conjunto de falas, foram apontados como desafios importantes: o formato do processo de ingresso nos cursos da instituição – que precisa ser aprimorado para a maior inclusão de povos tradicionais e do campo que não são atingidos pelo formato atual⁵⁶; a saturação do mercado para estudantes de alguns cursos; a necessidade que os IFs atuem mais em rede e dialoguem mais com outras instituições de ensino superior para superar seus desafios e ampliar o potencial transformador de sua educação; a necessidade de maior atenção às questões curriculares; e a necessidade de um maior posicionamento

⁵⁶ Na visão de Ent. 14, aprimorar mais especificamente no que tange à divulgação dos cursos, que muitas vezes não chega nessas comunidades, e às formas de inscrição, que são predominantemente digitais. A partir da vivência profissional na instituição e da observação participante realizada no *campus* durante a coleta de dados, constata-se que as comissões formadas para a divulgação do processo de ingresso desenvolvem estratégias alternativas para alcançar um maior número de sujeitos do campo, como visitas às escolas e às comunidades. Normalmente, como também observado, esses esforços se concentram predominantemente na época das inscrições, e ainda não configuram uma prática regular da instituição, tema que está em debate interno. “Eu acho que com o processo seletivo através da internet, se a gente não tiver comissões para ir às comunidades, fazer a inscrição com a pessoa, o postulante, a gente não avança. Por que não avança? Porque tem caminhos que não são tão fáceis, porque as pessoas muitas vezes não têm acesso a máquina disponível para fazer isso... É esse público que deveria estar aqui, e está fora, que a gente deveria ir em busca, a partir dessa relação que eu mencionei, com os movimentos, com as coisas que existem no território” (Ent. 14).

institucional na esfera política, em pautas públicas que interfiram no projeto dos institutos federais.

Também foram apontados a necessidade de um *maior conhecimento do território*, para assim *atuar de forma mais planejada* (Ent. 01, Ent. 13, Ent. 14). Esses núcleos de sentidos se articularam com maior intensidade à esfera de significados dos caminhos e soluções, e serão retomados adiante. A pandemia também foi apontada por três entrevistados (entrevistas 03, 04 e 05) como uma razão para limitações na atuação da instituição nos últimos anos: “nessa saída da pandemia, que ainda não acabou, [...] a gente sentiu muito essa questão dos recursos, e o instituto ficou parado um pouco, tá começando a se movimentar, tá começando a se integrar novamente” (Ent. 05).

Entre as percepções mais recorrentes, aparece a cultura política da região, já abordada nos tópicos anteriores; a necessidade de ampliar os momentos de diálogo interno para debate e solução destas questões (entrevistas 01, 03, 09, 13 e 14); e a demanda de ampliar a interdisciplinaridade (entrevistas 01, 03, 04 e 09), com “*mais ações interdisciplinares dentro das comunidades*” (Ent. 03).

Mas esse diálogo, que é necessário entre as diferentes perspectivas entre as diferentes disciplinas, seria um grande ganho. [...] Talvez trabalhos mais interdisciplinares pudessem ajudar um maior diálogo entre os professores, entre as disciplinas, não só técnicas como humanísticas, como arte, filosofia, sociologia, talvez fosse um caminho para esse diálogo... (Ent. 01).

Acho que precisa ser mais debatido e dialogado. Eu acho que quanto mais fomentado é, uma hora você vai ser instigado. A sociedade vai te cobrar, os colegas vão te cobrar, todo mundo vai perguntar: "eu tô fazendo a minha parte, e você?" (Ent. 09).

Eu acho que as pessoas [...] precisam dialogar mais. É um movimento também que está acontecendo agora. [...] Então faz parte do processo mesmo. [...] Acho que a gente precisa buscar um elemento articulador (Ent. 11).

Por exemplo, a gente passou pela pandemia, foi uma das poucas vezes que a gente tentou, alguns professores, e fizemos um planejamento conjunto do semestre para estar trabalhando com os alunos, a partir de um fio condutor, que era o projeto integrador. E fomos trabalhando isso, mesmo com todas as perdas, a gente conseguiu entre a gente isso... Foi um período muito difícil, conseguimos atravessar, mas a gente sabe das perdas para esses alunos (Ent. 14).

Neste percurso interpretativo, é importante perceber os entrelaçamentos das diversas situações e desafios postos nos discursos dos entrevistados. A necessidade de identificação de elementos articuladores, de promoção de maiores oportunidades de diálogo e de promoção de projetos integradores e interdisciplinares vai ao encontro da centralidade da integração curricular e de outras demandas já postas em relevo nas falas de professores e professoras do *campus*, como a necessidade de ampliação dos movimentos e práticas educativas articuladas com o território, sua sociedade civil, seus movimentos sociais; e a busca conjunta de soluções

para o fortalecimento das identidades do campo. A ampliação do diálogo – e aqui, entendida como esforço não apenas de coletivos engajados, mas também como esforço institucional, com criação de mecanismos que a propiciem – tem o potencial de contribuir em lacunas existentes em diversas esferas de atuação, a exemplo da territorialidade:

Não se coloca aqui que o urbano não possa ter acesso ao Instituto Federal, mas se problematiza que a Lei de criação dos Institutos Federais teve poder impositivo de metas que tem sido preocupação institucional, mas para alcançar essas metas pouco se tem discutido a territorialidade dos IFs enquanto elemento importante para o planejamento e a ação institucional. Essa lacuna geralmente é preenchida por engajamento político e ideológico de pequenos grupos de professores, a partir de tensionamentos e debates (SOUZA, 2015, p. 298).

Os núcleos de sentidos mais associados a situações desafiadoras no conjunto de falas gravitaram em torno das questões orçamentárias e de cortes de recursos (entrevistas 01, 02, 04, 05, 07, 09, 10 e 11); do desconhecimento do projeto dos institutos federais (entrevistas 01, 11, 12, 13, 14 e 15); e da sobrecarga decorrente do excesso de atividades do professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) (entrevistas 01, 05, 08, 10, 11, 13 e 15). A necessidade de uma maior formação sobre o projeto dos institutos foi debatida no item 5.1 deste trabalho. As preocupações expressas com os recursos para a educação na Rede Federal se intensificaram no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) que, segundo dados do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), foi a gestão que mais realizou cortes nas áreas da Educação e da Ciência e Tecnologia desde 1999⁵⁷. Tal situação reverberou nas falas dos sujeitos formadores do *Campus Santa Inês* como um desafio associado à precarização dos IFs.

Eu considero que a dimensão política é muito importante para os institutos também. Acho que se você está em uma administração onde só há cortes, cortes e cortes e nada mais, acho que fica muito difícil para os institutos federais de uma forma geral cumprirem os seus papéis. Não só esse, como qualquer outro instituto federal e as universidades federais também (Ent. 05).

Educação sempre foi um desafio. Paulo Freire foi testemunha disso. [...] E na educação integral e na educação superior não é diferente. Todos os dias, a gente vem para uma batalha para garantir que isso aqui exista, que isso aqui permaneça. São desafios constantes, sim, e de várias esferas. Hoje a gente vive um ataque muito grande por parte das políticas de governo. Redução de verbas e cortes... Isso tudo dificulta o nosso trabalho. [...] Eu estou aqui há alguns anos já, e estou aqui esperando para fazer algumas coisas, mas o recurso não vem, eu não tenho verba para fazer pesquisa. Quando surgem alguns editais, o valor é irrisório e a gente tem que se virar com o que a gente tem, tentando se aproximar, tentando fazer parte... A gente poderia ser uma instituição que prestasse um serviço muito, muito maior do que o que a gente presta (Ent. 10).

⁵⁷ O período de realização desta pesquisa compreendeu os dois últimos anos do governo do presidente Jair Bolsonaro (2021-2022). Segundo os dados do OLB - sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da UERJ, esta gestão foi a que mais realizou cortes nos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) desde 1999, ano em que se inicia a disponibilidade de dados no sistema federal. Nos últimos quatro anos, o MEC teve 20% de suas verbas cortadas e o MCT, 44%.

O que a gente tem percebido é que nos últimos anos há um processo de precarização. Mas os princípios, eles se mantêm. [...] E a gente se choca com o corte das verbas dessa instituição. Em um dos momentos de pico, não vou conseguir lembrar exatamente o ano, nós tínhamos um orçamento neste campus de cerca de 9 milhões de reais. E em 2022, [...] a apresentação do orçamento deste ano, mesmo com todos os esforços da direção, não conseguiu mostrar para a gente nem 4 milhões de reais. Então, é isso. Nós seguimos tentando fazer o mesmo, mas não é fácil. Ai tem uma série de pessoas que entraram aqui e que tem esses princípios da educação técnica e tecnológica como o militar, enquanto verbo, de vida, enquanto retorno para a sociedade do que a sociedade contribuiu para a sua própria formação, e essas pessoas seguem fazendo mágica. [...] Mas é muito doloroso...Essa instituição é muito grande e a gente tem estudantes de famílias muito pobres... Eles chegam aqui e a gente dá um quarto confortável, [...] dentista, assistência social... (Ent. 11).

E pelo que a gente ganha de recurso, a gente faz como um voluntariado mesmo, porque o recurso não é nada. Por exemplo, a bolsa de um estudante no pibix é 100 reais. Mas já existem, são iniciativas boas e já é um bom começo. Mas acho que o que falta hoje é recurso, talvez seja o estímulo que as pessoas precisam (Ent. 09).

A profissão docente é, reconhecidamente, uma das mais exigidas e atingidas por questões de sobrecarga e adoecimentos dela decorrentes. No universo dos entrevistados, as dificuldades relacionadas à sobrecarga emergem, de forma paradoxal, associadas a necessidades ligadas aos princípios dos institutos federais. No âmbito das descontinuidades entre o ideal e o realizado, a sobrecarga emerge como um desafio decorrente das atribuições do professor de EBTT, que precisa dispensar esforços adicionais para dar conta da atuação em diferentes níveis de ensino trazidos pela verticalização singular operada pelos IFs⁵⁸; da integração entre ensino, pesquisa e extensão; da atuação territorial, dentre outros fundamentos.

Hoje eu tenho projetos na pesquisa e na extensão, mais do que eu consigo dar conta na verdade. A gente tem uma série de problemas relacionados a esse campo, porque o professor de carreira EBTT é um professor do ensino médio, do superior, que faz pesquisa e faz extensão, além da pós-graduação... E para além disso tudo, ele ainda tem que fazer atividades administrativas e desenvolver funções em comissões, fora os eventos. Então quando a gente divide essa carga aí de 40 horas semanais, não dá. Não dá para fazer bem tudo e a gente tira leite de pedra. Existem aqui, sim, colegas que são excepcionais, que tentam fazer, e fazem, apesar dessas dificuldades. Eu sou do tipo que ainda estou com essa vontade, apesar de já estar há vários anos e o pessoal falar que com o tempo você vai minando as forças e vai desistindo, eu ainda não desisti (Ent. 10).

Por outro lado, a gente tem outra questão que é um gargalo, como a gente trabalha desde o ensino básico até a pós-graduação, e aí nós temos professores de diferentes expertises aqui, muitas vezes nós temos professores trabalhando em diferentes níveis de ensino - o que talvez fosse bom porque pode oportunizar a verticalização, o professor pode visualizar problemas e realizar pontes nesse diálogo - mas há uma sobrecarga... Porque, imagine, o professor tem que trabalhar em vários colegiados, planejar diferentes práticas, dialogar com diferentes áreas, é muito difícil. [...] E ainda dar suporte ao médio, fazer pesquisa e extensão, e ainda publicar... chamando o aluno para realizar esse processo também... É um desafio. [...] A gente fica apagando muito fogo o tempo inteiro e acabamos não investindo no que a gente tem de potencial para promover esse diálogo e desenvolvimento do território (Ent. 01).

⁵⁸ Conforme caracterização dos sujeitos da pesquisa no item 4.1 deste trabalho, de quinze participantes, 12 atuam em mais de um nível de ensino; destes, 3 atuam em todos os níveis e modalidades.

Não sei se é a sobrecarga que a gente tem... A gente tem uma sobrecarga porque a gente tem que fazer o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Muitos não fazem. Eu me envolvo em tudo. [...] Eu não sei como é que eu estou dando conta. Mas é porque eu gosto. Mas é muito difícil. É muito... muito difícil. Mas o que falta ainda é a gente ir para fora, não é trazer tanto. Aplicar todo esse conhecimento aí fora, levar. O curso de geografia tem feito isso, biologia também eu vejo fazendo isso... (Ent. 08).

Realmente é desafiador, não é fácil, a gente sai daqui, a gente tem prova para corrigir, a gente tem nota para inserir, a gente tem comunidade para visitar, ao mesmo tempo não tem carro, então a gente tem que pegar do bolso nosso e ir... Eu mesmo às vezes faço assim, porque se eu não fizer naquele período aquilo vai ficar falho (Ent. 14).

Claro que quando eu digo que os institutos têm um funcionamento bem diverso das universidades, eu penso sempre nessa carga horária dos servidores e docentes, que é sobrecarregada nos institutos... É surreal, diante da realidade das universidades. Mesmo assim, a gente ainda se predispõe a fazer, a ter esse diálogo (Ent. 15).

Nos discursos sobre aspectos desafiadores, em especial, nas esferas de sentidos associados ao excesso de atividades e aos cortes de recursos, também se pôde constatar um uso mais intenso das metáforas como recurso expressivo, tais como: “somos bambu, a gente enverga, mas não cai”, “tiramos leite de pedra”, “apagamos fogo”, “fazemos mágica”, “a gente faz voluntariado”, usadas em um contexto significativo de que, a despeito das limitações, os esforços e resultados obtidos são acima do nível esperado.

Para nove entrevistados, esta situação compromete a motivação e o engajamento dos profissionais. Além da sobrecarga, corte de recursos e demais desafios identificados, os entrevistados mencionaram o *cansaço* (entrevistas 01, 09 e 10), a *desmotivação/frustração* (entrevistas 03, 04 e 10), a *falta de interesse ou comprometimento* (entrevistas 06, 09 e 12) e as *dificuldades de transporte e deslocamento* no interior do território (Ent. 09 e Ent. 12) como fatores que interferem no engajamento dos servidores.

A atenção à necessidade identificada de ampliação das práticas educativas em diálogo com a comunidade e o território do Vale do Jiquiriçá e, ao mesmo tempo, aos desafios inerentes aos temas presentes nas vozes dos sujeitos da pesquisa, traz a demanda de ações de ampliação da práxis territorial que sejam viáveis no âmbito da carga horária dos profissionais do instituto. Essa é uma reflexão que deve perpassar as discussões e a busca conjunta de soluções.

6.4.3 Potencialidades e caminhos

Além das reflexões e necessidades identificadas no percurso interpretativo até aqui, os discursos dos sujeitos da pesquisa trouxeram outros potenciais e caminhos para a educação profissional e tecnológica ofertada pelo IF Baiano – *Campus Santa Inês*. Com relação aos potenciais, uma percepção de maior recorrência nas vozes dos docentes foi o fato de que, em que pese a diversidade de perfis, o *campus* conta com um grande número de profissionais

engajados (entrevistas 03, 05, 06, 11, 12). “Eu acho que, em geral, os professores são muito comprometidos, e os técnicos, e às vezes me impressiona, com o pouco que temos, o tanto que se faz” (Ent. 05); “a gente tem muitos profissionais que estão engajados, sim, preocupados, trabalham e atuam com essa questão de levar e abrir essa escola para o desenvolvimento do território, com certeza, com a pesquisa e extensão” (Ent. 06). A residência funcional no interior do *campus* foi mencionada em dois depoimentos (Ent. 11, Ent. 12) como um diferencial, “porque a gente cria determinados vínculos com a instituição, com as pessoas que estão aqui, [...] a gente vive isso aqui intensamente” (Ent. 12).

Quando eu cheguei aqui no IF a rotatividade era absurda. Teve gente que eu conheci no início da jornada pedagógica e no final da semana a pessoa já tinha saído para outro campus. A rotatividade era uma coisa que me chamava muita atenção. Era difícil você construir determinadas coisas do projeto institucional se as pessoas não ficam, não se sentem parte. Eu acho que hoje a gente tem um coletivo de professoras e professores que criaram raízes, no sentido de que tem uma relação de pertencimento com o Vale, com os sujeitos do Vale. Então, por exemplo, hoje, nas licenciaturas, com todos esses programas que a gente briga arduamente para manter e para garantir; o Pibid, residência pedagógica, a gente está nas escolas, a gente está junto com os professores, a gente está na educação básica dos municípios para além daqui. Então eu vejo de fato um comprometimento com essas pessoas. E tem muita gente fazendo isso. Tem um projeto que é institucional, mas tem um trabalho que é de comprometimento político também, é evidente. Pode até faltar em algumas esferas da instituição, mas eu percebo um comprometimento das pessoas (Ent. 12).

A concepção de que os caminhos estão em construção, tendo em vista o caráter relativamente recente da criação dos institutos federais, esteve presente em outro grupo de falas: “por ser novo o instituto federal ainda tem muito que caminhar. Mas a gente está se esforçando para isso” (Ent. 07); “a gente não se dá conta, mas a gente está no meio do processo” (Ent. 11). Metáforas como “engatinhando” (Ent. 10 e Ent. 12) e “somos bebês” (Ent. 10) exemplificam e destacam, nos enunciados, essa esfera significativa: “a gente está começando só, engatinhando. [...] Comparado às universidades, nós somos ainda crianças, bebês” (Ent. 10).

A minha expectativa em relação a essa instituição... Eu acredito muito nela, que tem muitas potencialidades mesmo, a gente está engatinhando, a gente está no começo da nossa trajetória. A gente já vem acumulando coisas, a gente tem produzido coisas diferentes, acho que as relações que a gente tem construído, principalmente com nossos estudantes, são diferenciadíssimas (Ent. 12).

Com relação ao centro do eixo temático dos caminhos adicionais, os núcleos de sentido orbitaram em torno de: ofertar um maior número de cursos para a comunidade, em especial, cursos FIC, a partir da capacidade técnica do *campus* e de seus profissionais (entrevistas 01, 03, 06 e 14); alinhar o projeto do instituto e fortalecer a identidade escolar e institucional (Ent. 04, Ent. 09, Ent. 12); ampliar o conhecimento do território, de suas características e organizações (entrevistas 07, 13 e 14); cultivar no ambiente escolar a cultura do planejamento

mais dialogado, integrado e frequente (Ent. 13 e Ent. 14); buscar um maior acompanhamento e parcerias com egressos do instituto (Ent. 13 e Ent. 14); maior presença educativa nos eventos do Vale do Jiquiriçá (Ent. 14); buscar os princípios da educação popular e assumi-los institucionalmente (Ent. 12); e pensar mecanismos de continuidade nas ações e projetos, especialmente no âmbito da pesquisa e da extensão, para que não sejam pontuais (Ent. 13).

Acho que os cursos FIC são uma grande oportunidade de você sair de dentro da escola e criar oportunidades de formação fora, espalhadas por todas as ramificações dos diversos municípios do território, e conseguir levar oportunidades de formação para estudantes que não tem oportunidade, ou que não tem como vir, ou deixou ainda de vir por alguma razão, mas ele pode receber essa formação lá (Ent. 06).

Nessa parte de planejamento que eu acho que a gente tem um aspecto cultural, talvez seja um aspecto cultural, que a gente tem que fortalecer, porque eu sinto que falta, mais integrado, com diálogos mais permanentes e não apenas pontuais. Se a gente faz determinados eventos, que eles possam vir a partir de todo o tecido pedagógico e tudo, para não ser um evento pelo evento. Acho que é por aí que a gente pode avançar (Ent. 14).

E tem outros canais... Esse canal da cultura, que eu acho que é super importante a gente explorar... talvez promover mais cursos também mas nessa linha da arte e da cultura. Porque o pessoal aqui é muito criativo. Essa coisa da gastronomia regional...O IF se fazer presente, por exemplo, nas feiras livres, tanto como instituição expositora, mas também como provocativa em termos de educação. Ter uma barraca dentro da feira livre, que vai falar sobre alimentação saudável, mostrar como é que faz as coisas, entendeu? (Ent. 14).

A gente não pode perder a esperança, é questão de buscar a identidade do instituto, de estar realmente levando esse instituto para o território, saindo daqui, fazendo esse papel de extensão, para que muitas pessoas que ainda têm essa vontade de ter um curso profissionalizante, virem para cá e terem um ensino de qualidade (Ent. 04).

[...] Então eu acho que a gente está caminhando, mas a gente tem uma perspectiva de que o IF Baiano, ele precisa assumir efetivamente que ele é uma instituição de educação popular. Eu acho que o que a gente tem que fazer é perseguir os princípios da educação popular. O caminho da gente é esse. Nós trabalhamos com sujeitos populares e a gente tem que priorizar que esses sujeitos populares cheguem aqui. [...] A gente tem que ser uma escola para oportunizar que os sujeitos populares tenham acesso a um direito, que é a educação de qualidade. Educação emancipatória, educação transformadora, educação crítica, não é balela, é projeto (Ent. 12).

Por fim, alguns depoimentos abordaram diversas alternativas e caminhos, catalisando alguns caminhos que apareceram ao longo das diversas entrevistas.

Do ponto de vista econômico, a gente tem várias potencialidades no Vale, relacionadas à produção agropecuária, as pessoas têm uma ligação com a terra, [...] as pessoas gostam muito de animais aqui na região. [...] A gente se estende em diferentes domínios morfoclimáticos, ou melhor, diferentes ambientes que acabam interferindo no comportamento do ser humano, porque cria um potencial, nós temos potenciais muito diferentes e importantes que podem ser complementares, diferentes tipos de clima, com diferentes tipos de solos, com experiências das populações nesses diferentes ambientes, que podem oportunizar diferentes tipos de produção [...]. Falta transformar esses produtos, precisar aprofundar esse conhecimento, valorizar, ajudar, capacitar a comunidade e dialogar para que a gente possa conhecer mais as necessidades. A gente tem dialogado pouco com a comunidade. E tem algumas

especificidades no Vale, que sai desde a mata Atlântica até o semiárido, e a gente poderia desenvolver alimentos e técnicas para valorizar o produto local, capacitando as pessoas a trabalharem esse produto, criar uma marca, falta esse link com empreendedorismo, falta assistência técnica, e aí nos faltam braços [...], e aí o que que nós poderíamos fazer? Poderíamos trabalhar mais com cursos de curta duração [...], e ir à comunidade trabalhar, ou com práticas aqui, poderia ser um caminho. E como nós temos licenciaturas, os projetos de extensão poderiam ser mais ligados às escolas, fazendo parcerias [...], porque nós aprendemos muito quando dialogamos com a comunidade. Então acho que a gente tem essas linhas (Ent. 01).

A gente atuar também em termos das tecnologias, que a gente chama de tecnologias sociais. E a agroecologia, que eu acho que é um fundamento interessante porque aproxima os saberes existentes no território, na comunidade, com esse diálogo que a gente traz da academia. Então essa é a aproximação com a agroecologia ela pode ser potencializada e deve ser potencializada na medida em que a gente discute os grandes temas. A água, por exemplo, e o cuidado com essa água e com a alimentação. [...] Porque um campus como esse não pode chegar e passar a régua como fazem fora. A gente pode ter outras alternativas. A gente vê que uma das saídas, para um território como o nosso, que em torno de 50% dele é agrícola, uma das saídas pode ser a agroindustrialização. Ao invés de vender a mandioca, vai lá para frente e vende o beiju. Ao invés de desmatar a caatinga, vamos conhecer o que tem dentro dela e produzir, por exemplo, óleos essenciais, plantas medicinais... Então há uma potencialidade em torno dele. E a discussão dos grandes temas que estão na sociedade, a questão da água, a questão da alimentação... [...] A gente já trabalha com cursos na área de alimentação, área de agricultura, curso de zootecnia, na área de biologia... e tem essa parte ambiental que é importantíssima. Então esses grandes temas, eles devem ser temas geradores dos nossos projetos. [...] Esse território é um território de potencialidades e essas potencialidades o IF pode ajudar a desvelar e trabalhar em uma perspectiva tecnológica, científica, e ao mesmo tempo com esse diálogo permanente, a partir dos conhecimentos populares que existem na região (Ent. 14).

Depoimentos como os de Ent. 01 e Ent. 14 são integradores de algumas das problemáticas e potencialidades mais recorrentes identificadas nos discursos, como a perspectiva de uma interlocução mais orgânica com os saberes tradicionais e da geração de renda a partir das vocações do território.

7 QUANDO TODOS OS CAMINHOS LEVAM DE VOLTA AO TERRITÓRIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho voltou seu percurso investigativo ao desvelamento da questão “*como a práxis educativa do Instituto Federal Baiano - Campus Santa Inês se orienta na perspectiva da educação para a emancipação no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá?*”, a partir dos sentidos atribuídos por professoras e professores do *campus*, na condição de sujeitos formadores, à relação entre educação para a emancipação e as práticas de ensino, pesquisa e extensão do IF Baiano no território do Vale.

Para isso, além de buscar a compreensão dos sentidos e percepções expressos pelos sujeitos formadores, o estudo realizou a caracterização do projeto dos institutos federais, a partir de seus fundamentos e com base na legislação e documentos que testemunham a criação destas instituições; bem como a análise de como e em que medida a prática educativa do *campus* dialoga com a realidade do Vale do Jiquiriçá, território de sua atuação.

As vozes dos docentes, no atravessar das três dimensões de análise deste estudo (política/conceitual, educativa/pedagógica e territorial) convergem no sentido de reconhecer a importância da materialização dos princípios políticos e educativos dos IFs. Em suas reflexões, professoras e professores confirmam a intencionalidade pedagógica e os esforços, diálogos e iniciativas no sentido da educação para a emancipação no território do Vale do Jiquiriçá. Na esfera simbólica compartilhada, os elementos mais representativos destas ações e esforços estão no âmbito dos cursos ofertados na modalidade Proeja, dos projetos de extensão e das licenciaturas, com a formação de professores para atuar nas escolas do território.

Porém, o aprofundamento das reflexões também põe em relevo que tais esforços, quase 15 anos após a transição de escola agrotécnica para instituto federal, ainda são mais percebidos como iniciativas de determinados grupos de docentes, engajados com estas perspectivas, do que como uma concepção assimilada, planejada e consolidada institucionalmente. A principal razão para esta percepção são as limitações e desafios para a expansão dos fundamentos dos IFs e das práticas educativas de potencial emancipatório na dimensão *territorial*.

Em nosso exercício interpretativo, estes conjuntos de falas suscitam a imagem de que sementes emancipatórias estão sendo plantadas por meio de algumas práticas da instituição, em um semear ainda inicial; porém as ramificações e espalhamentos deste quefazer educativo na cultura escolar e o seu real enraizamento no território, rumo a uma maior potência em termos de frutos desta educação, ainda é um processo em germinação, a ser construído em conjunto

com a sociedade civil do território e com os múltiplos atores que integram a instituição, em seus diversos níveis.

Estas constatações são validadas na recorrência de núcleos de sentidos apontando, em que pesem as práticas já realizadas e os resultados que vem sendo obtidos, para uma série de necessidades detectadas e expressas com os significados de *ampliação*, *valorização*, *fortalecimento*, *sistematização e articulação*. Dentre as principais necessidades que vieram à superfície, estão:

- o fortalecimento do ensino médio integrado, buscando o maior equilíbrio entre suas dimensões profissionalizante/prática e de formação geral/propedêutica, em direção a uma efetiva integração curricular;
- a ampliação da práxis no sentido da afirmação da identidade dos sujeitos do campo, na perspectiva emancipatória, expandindo os fazeres educativos no sentido de fortalecimento das identidades e vocações produtivas locais;
- a necessidade de maior interlocução com os saberes populares do território nas práticas educativas e no cotidiano do *campus*, bem como a potencialidade da instituição atuar, a partir de sua oferta formativa, mais empenhada na geração de alternativas viáveis para as atividades produtivas do território, às suas propriedades, suas atividades e aos seus sujeitos, nos campos da assessoria técnica, da agroecologia, da agroindústria, das tecnologias sociais e da economia solidária e criativa, contribuindo para o desenvolvimento local;
- a demanda por reaproximação com a comunidade do Vale do Jiquiriçá, dissolvendo barreiras simbólicas que dificultam a apropriação do ambiente escolar pelas famílias do território;
- a imperatividade de aumentar o conhecimento sobre o território e os esforços de interlocução *com* seus movimentos sociais e demais atores sociais;
- a necessidade de ampliar as instâncias internas de diálogo e articulação em torno da integração curricular, da verticalização, da atuação territorial, dos fundamentos dos institutos federais e de seu projeto de educação;
- e, em diálogo direto com estas demandas, a necessidade de valorizar fundamentos e fazeres da educação do campo e da educação popular, tornando-os mais presentes na identidade institucional e em seus processos educativos.

Os conjuntos de falas indicaram, de forma recorrente, que estas questões estão sendo problematizadas e alternativas estão sendo buscadas no *campus*. Frutos destes esforços são os

recentes estabelecimentos do programa de visitação de escolas (“IF de Portas Abertas”) e de uma comissão para diagnóstico e estratégias, o NUDAI. O Núcleo pode ser um espaço de iniciativas para maior conhecimento da realidade territorial e o delineamento de ações efetivas, se a condução se der de forma integrada e articulada com os diferentes níveis de ensino, com grupos de pesquisa, com os núcleos de estudos em torno de questões territoriais e de identidade, com os eventos e demais instâncias institucionais.

As vozes de professoras e professores convergiram, ainda, no sentido de que é preciso sistematizar e articular as informações e ações, bem como perseguir maior clareza e compreensão sobre as singularidades do Vale do Jiquiriçá e sobre como o *campus* tem atuado nele. Estes movimentos devem idealmente incluir tanto a gestão da informação do que é realizado – sistematização do número e resultados de projetos de extensão; mecanismos de acompanhamento dos egressos; reflexões sobre formas de integração de práticas e níveis de educação etc. – como um conhecimento mais orgânico do território, a ser apropriado no âmbito escolar e acadêmico do instituto para iniciativas coletivas mais sistemáticas e com continuidade.

Tendo em vista, ainda, as inquietações trazidas pelos entrevistados acerca de algumas barreiras entre a comunidade e o *campus* (não apenas em termos de deslocamentos e de horários, mas também em termos imagéticos), sugerimos a realização de pesquisas junto aos segmentos da comunidade – especialmente àqueles junto aos quais a oferta formativa do instituto precisa ser mais consistente, como os sujeitos do campo – aspecto já pontuado por Souza (2015) em sua análise do IF Baiano no contexto do semiárido da Bahia. Estas pesquisas podem ser realizadas em conjunto com os educandos, no âmbito de iniciativas de extensão, por exemplo.

É essencial que estes trabalhos sejam articulados e mediados por processos dialógicos, no âmbito de uma cultura de planejamento, para que as práticas ultrapassem a esfera do “pontual” para o “frequente”, bem como para a identificação de caminhos rumo à superação de desafios como a distribuição de atividades dentro da carga horária e possíveis flutuações na disponibilidade de recursos. A partir de esforços planejados, dialogados e sistemáticos, no âmbito do processo de construção da identidade, podem se estabelecer como capilares e contínuas as mudanças de práticas e de cultura.

O fortalecimento da identidade escolar e institucional, a partir do alinhamento de seu projeto de educação, com ampliação dos diálogos internos e processos formativos para servidores no que tange aos princípios políticos e educativos, é um dos principais caminhos para a superação de algumas contradições e limitações identificadas. Além disso, o reconhecimento e a socialização das práticas exitosas podem somar a estes horizontes. Essa dimensão é fundamental, visto que os sujeitos executores de uma política pública têm

centralidade no seu desempenho e êxito. Assim, em um cenário que professores e demais servidores conheçam de forma limitada ou não assimilem os fundamentos da proposta de educação dos institutos federais, o potencial educativo e os benefícios que esta instituição é capaz de ofertar também acabam limitados. Dessa forma, o desconhecimento do projeto e objetivos dos IFs por parte de seus sujeitos executores pode configurar uma ameaça ao êxito do projeto de política pública destes institutos.

O diálogo não é apenas viabilizador de planejamento e articulação, do ponto de vista de gestão; ele é o núcleo de processos educativos estabelecidos entre os próprios servidores dos institutos. A construção de uma educação dialógica e baseada na troca de saberes junto aos discentes e ao território é potencializada se o próprio ambiente institucional já estiver imerso nessas práticas. É por meio do diálogo que desperta o ser crítico; é através da postura dialógica e aberta que é possível mergulhar na alteridade; é o diálogo a base dos processos participativos e democráticos; e a reflexão sobre a linguagem integra os meios para a ressignificação de mitos que perpetuam opressões. Trata-se de resgatar a concepção freiriana do ato educativo como dialógico em sua essência.

A nosso ver, a busca da identidade institucional também extrapola a esfera interna e se assenta na dimensão territorial. É do território que se origina a maior parte dos estudantes do IF Baiano - *Campus* Santa Inês; é o território o local de atuação dos profissionais e o lar de grande parte deles; é no território onde reverbera a educação ofertada, em diversos níveis. São os cursos ofertados aos territórios que assentam a raiz do IF Baiano. É a partir do território que podem ser buscadas e construídas, com os sujeitos e movimentos, as soluções para os desafios identificados e elementos importantes para o fortalecimento da identidade da instituição e de seus agentes. Assim, todos os caminhos levam ao território. Resgatamos então, com Pacheco (2020), que o território é ponto de partida e de chegada para a oferta educativa dos IFs.

Essa perspectiva dialoga com um dos objetivos centrais deste estudo, o de analisar em que aspectos a realidade do Vale do Jiquiriçá, território de atuação do *campus*, permeia a prática educativa do Instituto Federal Baiano - *Campus* Santa Inês. No percurso das entrevistas e da análise, as vozes docentes revelaram que o diálogo da instituição com o território existe, porém precisa ser ampliado. Por isso, assumimos que para reivindicar a condição de instituição que se orienta no sentido de uma EPT emancipatória, ainda é necessária esta efetiva ampliação de esforços e ações no sentido de uma práxis territorial, entendendo “o processo formativo dos sujeitos e a produção do conhecimento numa perspectiva relacional e situada com o território de vida, onde se dão as formas de trabalho, as relações com a natureza e a produção de saberes

locais, onde pulsa a cultura, a política, as lutas pela mudança social e resistências” (SOUZA; SANTOS; MUTIM, 2021, p. 14).

No sentido deste que é um aprendizado institucional, dentre os diversos caminhos e potencialidades que emergiram nas falas dos sujeitos, destacamos a necessidade mais premente de aproximação com movimentos sociais orgânicos da região. Em paralelo aos alinhamentos e planejamentos internos, consideramos prioritários o mapeamento de movimentos sociais (ainda que, atualmente, não sejam identificados em grande quantidade no território) e a identificação de lideranças comunitárias pelo *campus*, o que pode contribuir na esfera do maior aprendizado de práticas emancipatórias, da ampliação do conhecimento do Vale do Jiquiriçá e da interlocução com suas gentes, em um *agir junto* capaz de amenizar as sobrecargas sentidas pelos entrevistados, no sentido de que estes grupos organizados tem potencial multiplicador. Este também pode ser um movimento integrado a iniciativas já em curso no *campus*, no âmbito de comissões de processo de ingresso, do NUDAI, de núcleos de estudo, de grupos de pesquisa, projetos de extensão, entre outros.

Como dois importantes movimentos adicionais neste mesmo sentido, emergem a potencialização da relação já existente com as escolas do território, por meio das licenciaturas; e o conhecimento dos caminhos e busca de parcerias com os egressos do campus. É preciso que o pensar sobre “como sair da escola” já seja feito “saindo da escola”. O pensar sobre como ampliar a interlocução com o território já seja feito no processo dialógico com os sujeitos que nele dão sentido à sua existência.

A escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma. Não é a escola de um modelo pedagógico fechado (por mais “revolucionário” que se pretenda), de um método de ensino, de uma estrutura; é bem mais um *jeito de ser escola*, uma *postura diante da tarefa de educar*, um *processo* ou um *movimento pedagógico*, um *ambiente educativo* que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo (CALDART, 2001, p. 221).

Alguns destes caminhos podem ser buscados de forma integrada com outras unidades da Rede Federal, tendo em conta que a sistematização de trabalhos sobre os IFs aponta na direção de uma série de desafios comuns. Os institutos federais completam, em 2023, 15 anos de criação. A sua condição de espaços de tensionamentos e disputas trazem, por outro lado, a potencialidade de espaços em construção, dando margem a possibilidades de movimentos no sentido de uma EPT emancipatória, permeados por uma práxis educativa territorial, pelo respeito às alteridades e às diferentes perspectivas, e estimulando o pensar crítico do estudante, o fortalecimento de sua identidade, a valorização do seu território e a compreensão do seu potencial transformador da realidade.

Referências

- A ORIGEM de uma nova institucionalidade em EPT. Direção: Silvia Schiedeck. Documentário Mostra de Produtos Audiovisuais Profept. Youtube. Porto Alegre: IFRS, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. *In: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. *In: A origem de uma nova institucionalidade em EPT. Mostra de Produtos Audiovisuais Profept*, Porto Alegre, 4 jul. 2022. [Entrevista cedida a] Silvia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- ALMEIDA, Luciene Santos. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARAÚJO, Mariana de Oliveira. **Dinâmica organizativa do acesso dos usuários do PSF aos serviços e às práticas de saúde de média e alta complexidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Margarida. Nas últimas duas décadas, governo Bolsonaro é o que mais cortou em recursos de educação e ciência. **Jornal do Commercio**, Recife, 09 dez. 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- BAHIA. Lei 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 30 dez. 2014.
- BASTOS, Anaéli; NASCIMENTO, Antônio Dias; AZEVEDO, Dilvan Passos. Práticas comunicacionais das ONGs orgânicas e militantes e seus reflexos nas instâncias de articulação nas esferas da sociedade civil e do Estado. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB*, 9, 2005, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2005.
- BOAVENTURA, Geisa D'Avila Ribeiro. **Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde-Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A terceira margem do rio: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro.** Cartagena das Índias: [s.n.], 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portaria nº PR-268, de 26 de agosto de 2021. Divulga as estimativas da população para estados e municípios com data de referência em 1º de julho de 2021. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-pr-268-de-26-de-agosto-de-2021-341037196>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, nº 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo: proposições para o debate de concepção. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andrea Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2021.

CAMPOS, Juliana Loureiro Almeida; SILVA, Taline Cristina; ALBUQUERQUE, Ulisses Paulino. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar? *In*: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; LUCENA, Reinaldo F. P.; CUNHA, Luiz Vital F. C. **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica.** Recife: Nupeea, 2018.

CARDOSO, Monique Fonseca; SANTOS, Ana Cristina Batista; ALLOUFA, Jomaria Mata de Lima. Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração. **Revista Adm. FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-93 abr./jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. 9ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/fc6777e9-7776-4fa7-ba2f-494ab1e667f7/>. Acesso em: 8 mai. 2022.

CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. Tradução: Eliana Rocha. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CODETER VALE DO JQUIRIÇÁ. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá**. Amargosa: CODETER Vale do Jiquiriçá; UFRB, 2017. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CONTRERAS, Joan Picas. La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. *IN*: BRETÓN, Victor; GARCÍA, Francisco; ROCA, Albert (Orgs.). **Los límites del desarrollo**: modelos, ‘rotos’ y modelos ‘por construir’ em América Latina y África. Barcelona: Icaria, 1999.

CONVALE. **Quem somos**. Maracás, 2021. Disponível em: <https://www.convale.ba.gov.br/quem-somos>. Acesso em: 2 nov. 2021.

COSTA, José Fernando Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia USP**, São Paulo, n. 32, 2021.

CUNHA, Ricardo. Modernidade, Pós-Modernidade e Emancipação na Perspectiva da Ética da Alteridade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1313-1362, 2018.

DORE, Rosemary. Afinal o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, set./dez. 2014.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [S.l.], 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Sara Oliveira. MEB-Igreja-Sindicatos Rurais: as histórias do MEB na Diocese de Amargosa-Bahia”. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. **Anais [...]**. João Pessoa: 2014. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364056056_ARQUIVO_MEB-IGREJA-

SINDICATOS RURAIS. AS HISTÓRIAS DO MEU BOM DIA. AMARGOSA-BAHIA_1970-1980_.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio (org.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: REDUC, 1997. p. 139-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, Hans-George. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **25 anos do Campus Santa Inês**. Salvador, 2021. Disponível em: <https://eventos.ifbaiano.edu.br/portal/25-anos-campus-santa-ines/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de desenvolvimento institucional: identidade e gestão para construção da excelência**. Salvador, 2018. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/pdi-2015-2019-versao-2018.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Quem somos**. Salvador, 2020. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Assentamentos: relação de projetos**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos-relacao-de-projetos>. Acesso em: 22 mai. 2021.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LIMA, Aline dos Santos. Produção de saberes para a práxis pedagógica na EJA: diálogos sobre a realidade socioespacial do Vale do Jiquiriçá. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6, 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: 2019.

LIMA, Aline dos Santos; GERMANI, Guiomar Inez; MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antônio. Permanência camponesa e agronegócio: conflitualidade territorial na produção do espaço agrário no Vale do Jiquiriçá-BA. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA*, 6/7; *JORNADA DE GEOGRAFIA DAS ÁGUAS*, 1, 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: 2019. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_limagermani_permanenciaca mpesinaagroindustria.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. Educação e Contemporaneidade. *In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (Orgs). Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades*. Curitiba: CRV, 2015.

LINS, Robson Oliveira. **A região de Amargosa: transformações e dinâmica atual** (Recuperando uma contribuição de Milton Santos). 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LOTTERMAN, Osmar. **Perspectivas da educação profissional do campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário**. 2017. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e educação**, Ijuí, n° 59, p. 113-128, jul./set. 2000.

MARQUES, Luciana Moraes Barcelos. A metáfora em Paul Ricoeur. In: MARQUES, Luciana Moraes Barcelos. **Análise discursiva da metáfora: revisitando o estruturalismo saussuriano**. 129 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEMÓRIA e território: 25 anos do IF Baiano – *Campus Santa Inês*. Documentário institucional. Youtube. Santa Inês; Salvador: IF Baiano, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLHUwSIkS1cIcK7y8PNJbM_oeC6YOHZjUv Acesso em: 22 jun. 2022.

MENDONÇA, Giselle de Barros Alves. **Políticas de extensão nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: sentidos, práticas, dialogicidade**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **A integração curricular no ensino médio integrado: a experiência do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Caderno Territorial Vale do Jiquiriçá**. Brasília, 2015. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_188_Vale%20do%20Jiquiri%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A1%20-%20BA.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020

MOLL, Jaqueline. *In*: A origem de uma nova institucionalidade em EPT. **Mostra de Produtos Audiovisuais Profept**, Porto Alegre, 4 jul. 2022. [Entrevista cedida a] Silvia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan./jun. 2001.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena; SANTOS, Bruno Gonçalves. A formação para o trabalho: o papel dos institutos federais na formação dos novos intelectuais. **Holos**, ano 34, v. 2, p. 351-364, 2018.

MOURA, Dante Henrique. *In*: A origem de uma nova institucionalidade em EPT. **Mostra de Produtos Audiovisuais Profept**, Porto Alegre, 4 jul. 2022. [Entrevista cedida a] Silvia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Antônio Dias; SODRÉ, Maria Dorath Bento. Problematizando a identidade na educação: a educação do campo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5, n.2, p. 128-150, jul./dez. 2012.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-56.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul: terra, homens economia e poder no século XIX**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. *In*: A origem de uma nova institucionalidade em EPT. **Mostra de Produtos Audiovisuais Profept**, Porto Alegre, 4 jul. 2022. [Entrevista cedida a] Silvia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. *In: Núcleos de estudos em agroecologia contam com recursos de R\$ 1 milhão.* [Entrevista]. **Portal MEC**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/15622-nucleos-de-estudos-em-agroecologia-contam-com-recursos-de-r-1-milhao>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PERAFÁN, Mireya E. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e identidade**. Coleção Política e Gestão Culturais. Salvador: P55 Edições, 2013.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLLI, José Renato. Ética e educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.10, n.1, p. 2-20, jan./abr. 2018.

RAMOS, Marise. *In: A origem de uma nova institucionalidade em EPT. Mostra de Produtos Audiovisuais Profept*, Porto Alegre, 4 jul. 2022. [Entrevista cedida a] Silvia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PU2OwOuc-To>. Acesso em: 6 ago. 2022.

REIS, Henrique Heber dos Santos; SOBREIRO FILHO, José; RABELO, Ederlane Vale. Território, Movimentos Socioterritoriais e Educação do Campo. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 69, p. 253-265, mar. 2019.

RIBEIRO, Débora. Educação e emancipação: justiça social e cognitiva. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação *versus* cidadania. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismos e contra-iluminismos: sobre a modernidade e seu projeto inacabado. *In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). Textos de Cultura e Comunicação*, NICOM UFBA, n. 29, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRIGUEZ, Cesar. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Milton. **A Região de Amargosa**. Bahia: Comissão de Planejamento Econômico, 1963.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território, Globalização e Fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas do desenvolvimento. **IGEPEC**, Toledo, v. 23, edição especial, p. 25-39, 2019. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/22719/14380>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulo José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p.131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João; ZIBAS; Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DA BAHIA. **Divisão territorial da Bahia**. Salvador, [2019]. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/09_Vale_jiquirica.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO RURAL DO ESTADO DA BAHIA. **Território de Identidade Sertão Produtivo: perfil sintético**. Salvador, 2015. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Sert%C3%A3o%20Produtivo.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. **Territórios de Identidade**. Salvador, 2018. Disponível em:

<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em 03 nov. 2020.

SILVA, Irani Camilo de Souza. **Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás**: possibilidade de implantação da politécnica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial**: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Heron Ferreira; SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação profissional, territórios e resistências**: diálogos com Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2021.

SUPERINTENDÊNCIA BAIANA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Territórios de Identidade**. Salvador, 2017. Disponível em <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Info TERRITÓRIOS**: Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Salvador, 2022. Disponível em https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/valedojiquirica.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, vol. 10, n. 2, p. 116-122, mai./ago. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZIECH, Márcia Eliana. **Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire – Giruá (RS)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí, Unijuí, 2017.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTES

ENTREVISTA N°	CÓDIGO DO ENTREVISTADO	HORA DE INÍCIO	HORA DE FIM	DATA

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

- 1.1 Nível(is) de ensino/educação em que atua?
- 1.2 Com qual gênero se identifica?
- 1.3 Faixa etária:
- 1.4 Formação:
- 1.5 Trabalha em outras instituições ou possui outros vínculos?
- 1.6 Principais áreas do conhecimento / disciplinas que leciona
- 1.7 Tempo de serviço público
- 1.8 Tempo de atuação no IF Baiano – Campus Santa Inês
- 1.9 Residência atual:
- 1.10 Local de Nascimento:

2. QUESTÕES E TEMAS NORTEADORES PARA AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

2.1 Dimensão Político-conceitual

- 2.1.1 Principal motivação para escolher atuar com Educação Profissional Tecnológica (EPT) e no IF Baiano - Campus Santa Inês.
- 2.1.2 Significado dos institutos federais e de sua função social.
- 2.1.3 Noção de *emancipação* e de *educação para a emancipação*.
- 2.1.4 Concepção de *Educação Profissional e Tecnológica* e de seu objetivo.
- 2.1.5 Princípios que considera mais importantes no projeto político-pedagógico dos IFs.
- 2.1.6 Entendimento do papel / classificação da educação ofertada pelo Instituto em nível territorial.

2.2 Dimensão Educativa e pedagógica

- 2.2.1 Linhas e correntes pedagógicas com as quais se identifica em sua atuação.

2.2.2 Práticas educativas e pedagógicas individuais e do Instituto em diálogo com a realidade territorial: o que é feito, possibilidades e limites.

2.2.3 Concepção e práticas de educação do campo.

2.2.4 Tendências pedagógicas e práticas educativas e pedagógicas acionadas no ensino, pesquisa e extensão (educação popular, ecologia de saberes, pedagogia da alternância e práticas formativas de movimentos sociais, outras?).

2.3 Dimensão Territorial

2.3.1 Nível de incorporação da realidade territorial nos conteúdos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desafios, possibilidades, limites e avanços.

2.3.2 Mecanismos de participação comunitária na gestão e atividades educativas do campus, e como funcionam.

2.3.3 Nível de participação do IF Baiano-Campus Santa Inês nas instâncias de articulação de políticas públicas e arenas decisórias do território.

2.3.4 Visão da interação dos movimentos sociais e organizações comunitárias com o Instituto.

3. ENCERRAMENTO

3.1. Desafios e caminhos para a educação para a emancipação no Vale do Jiquiriçá.

3.2 Gostaria de mencionar mais algum aspecto que considere importante?

APÊNDICE B – Modelo de Diário de Campo e Roteiro de Observação

MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO E ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

[illegible]

APÊNDICE C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
 Departamento de Educação - DEDC - Campus I
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____ () Prefiro não responder	
Data de nascimento: / /	
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP:
Telefone:	Email:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

Título da Pesquisa: Educação para a emancipação no Instituto Federal Baiano - *Campus Santa Inês*: um olhar do projeto à práxis

Pesquisador(a) responsável: Anaéli Silva Bastos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB

Professor Orientador(a): Dr. Antônio Dias Nascimento, vice-coordenador da Linha de pesquisa (LPq) 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP-UNEB), aprovada sob número de parecer **5.672.173** em 29 de setembro de 2022, consulta disponível no link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da pesquisadora **Anaéli Silva Bastos**, sob a orientação do **prof. Dr. Antônio Dias Nascimento**, intitulada **“Educação para a emancipação no Instituto Federal Baiano - Campus Santa Inês: um olhar do projeto à práxis”**.

A realização desta pesquisa visa trazer benefícios para o atendimento aos princípios de educação para a emancipação e de desenvolvimento local alinhados ao projeto de educação profissional e tecnológica dos institutos federais. Espera-se que o conhecimento produzido possa contribuir no aperfeiçoamento de projetos e processos que repercutam na qualidade da educação ofertada nos territórios, tanto no sentido da consciência social e cidadã, como dos saberes profissionais e científicos. Esta pesquisa tem por objetivo geral *“compreender os sentidos atribuídos pelos professores, na condição de sujeitos formadores, à relação entre educação para a emancipação e as práticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal Baiano, no contexto do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá”*. E por objetivos específicos: (1) identificar nos documentos, legislação e referências, os princípios que caracterizam o projeto político e pedagógico dos institutos federais; (2) conhecer e interpretar os sentidos de emancipação atribuídos, pelos sujeitos formadores, à práxis do IF Baiano - Campus Santa Inês, nas dimensões político-conceitual, educativa e territorial; e (3) analisar em que aspectos a realidade do Vale do Jiquiriçá, território de atuação do campus, permeia a prática educativa do Instituto Federal Baiano - Campus Santa Inês. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter interpretativo e crítico, que utilizará para a coleta e produção de informações, os dispositivos e técnicas de análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração decorrente dela.

Caso aceite participar, sua participação consistirá em responder às perguntas em entrevista semiestruturada que será realizada pela pesquisadora Anaéli Silva Bastos. O registro da entrevista será realizado por aplicativo específico para gravação de áudio, a partir de um aparelho de telefone celular que será utilizado pela pesquisadora apenas com a finalidade da pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, os arquivos serão transferidos para um dispositivo portátil de armazenamento digital (*pen drive*) também de uso exclusivo da pesquisa, para o devido arquivamento, de forma a manter a segurança e o sigilo do material. A entrevista será registrada em áudio com a única finalidade de posterior transcrição para análise de dados. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou sua voz em qualquer fase do estudo, a menos que requerido por lei, ou por sua solicitação. Garante-se ainda a *identificação não nominal* do(a) entrevistado(a) nos formulários e arquivos. Além disso, somente a pesquisadora, a equipe do estudo, o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo – se necessário – terão acesso às suas informações para verificar os dados do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória.

Com relação aos riscos relacionados à pesquisa, durante a coleta de informações, caso o(a) senhor(a) se sinta incomodado ou desconfortável com alguma questão que venha a evocar lembranças desagradáveis, causando algum desconforto psicológico ou constrangimento, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Ainda com relação aos possíveis riscos da pesquisa, por se tratar de coleta de dados presencial, e considerando que o vírus da Covid-19 permanece em circulação, serão seguidas e respeitadas as medidas de segurança e protocolos de prevenção vigentes e definidos pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, em especial o uso de máscaras e álcool em gel - que a pesquisadora levará em quantidade a campo para o caso de ser necessário disponibilizar também aos colaboradores da pesquisa - e o distanciamento entre entrevistadora e entrevistado(a) ou observado(s/as), sem dispensa das demais medidas previstas nos protocolos vigentes. As entrevistas serão agendadas em ambientes tranquilos, arejados e com privacidade, de modo a proporcionar conforto e segurança aos sujeitos da pesquisa e à entrevistadora, e a possibilitar o distanciamento necessário. Caso ainda assim o(a) senhor(a) se sinta desconfortável ou inseguro com relação à realização da entrevista, poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum dano pessoal ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Caso deseje, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados compartilhados no âmbito acadêmico, sob a forma de publicação da dissertação e em eventos e/ou revistas científicas. Os materiais gravados para posterior transcrição serão guardados por cinco anos e incinerados ou, se em meio digital, apagados definitivamente após esse período.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Anaéli Silva Bastos

Endereço: [endereço pesquisador].

Telefone: [telefone pesquisador]. **E-mail:** anaeli.bastos@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobrás, 3º andar, sala 1, Água de Meninos. Salvador-BA. CEP: 40.460-120.

Telefone: 71 3612-1330/1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

Ministério da Saúde - Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl.13-B Cep: 70.058-900 Brasília - DF

Telefone:(61)3315-5878 **Telefax:** (61) 3315-5879 **E-mail:** conep@saude.gov.br

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos da minha participação na pesquisa “Educação para a emancipação no Instituto Federal Baiano - *Campus* Santa Inês: um olhar do projeto à práxis”, e após ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, e como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada. Assim sendo, assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra via a mim.

_____ (Local), _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)