

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: PROBLEMATIZANDO A TERRITORIALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – IF NO TERRITÓRIO VELHO CHICO**

**Heron Ferreira Souza<sup>1</sup>**

**Edite Maria da Silva de Faria<sup>2</sup>**

**Davi Silva da Costa<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

*A análise buscou problematizar o debate sobre a Educação do Campo no contexto do ensino agrícola na Rede Federal, a partir dos direcionamentos da atual Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, aqui expressa pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Observa-se a necessidade de fortalecer e delinear a reflexão/prática “por uma educação profissional do campo”. Toma-se como ponto de referência para a discussão a implantação do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano situado no Território de Cidadania do Velho Chico-Bahia, no que tange ao processo de concepção/construção do Projeto Político Pedagógico em curso. Observou-se que as des-re-construções da proposta desse Projeto e da consequente territorialidade institucional têm sido resultado dos conflitos e tensões paradigmáticos dos sujeitos institucionais direcionando-se para um projeto de desenvolvimento preocupado com a redução das disparidades socioeconômicas e da construção de alternativas sócio-técnicas de produção. A não homogeneidade em torno deste direcionamento indica o campo de luta em aberto e em processo, cujo apoio dos movimentos sociais tem sido crucial.*

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Educação Profissional, Territorialidade.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade, Professor do IF Baiano. heron.souza@lpa.ifbaiano.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Contemporaneidade, Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. editedefaria@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Cultura e Sociedade, Professor do IF Baiano. davi.costa@lpa.ifbaiano.edu.br

**PROFESSIONAL EDUCATION FIELD: QUESTIONING THE TERRITORIALITY OF EDUCATION FEDERAL INSTITUTE - IF THE TERRITORY OLD CHICO****ABSTRACT**

*The analysis aimed to problematize the debate on Rural Education in the context of agricultural education in the Federal Network, from the current directions National Vocational and Technical Education Policy - PNEPT, here expressed by the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Note the need to strengthen and shape the reflection / practice "by a professional education in the countryside." Take as reference point for the discussion deploying campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano located in the Territory of the Old Chico-Bahia Citizenship, with respect to the process of design / build of Project Political ongoing. It was observed that the de-re-constructions of the purpose of this project and the resulting institutional territoriality have been the result of conflicts and tensions paradigmatic institutional subjects addressed for a concerned development project by reducing socioeconomic disparities and the construction of alternatives production of socio-technical. The inhomogeneity around this direction indicates the field of struggle and open process, whose support of social movements has been crucial.*

**Keywords:** Rural Education, Professional Education, Territoriality.

**EDUCACIÓN PROFESIONAL DE CAMPO: CUESTIONAR LA TERRITORIALIDAD DE LA EDUCACION INSTITUTO FEDERAL – IF EN EL TERRITORIO VIEJO CHICO****RESUMEN**

*El análisis se centra en problematizar el debate sobre la educación rural en el contexto de la educación agrícola en la Red Federal, de las direcciones actuales Profesionales Nacionales y Política de Educación Técnica - PNEPT, aquí expresada por la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Tenga en cuenta la necesidad de fortalecer y dar forma a la reflexión/práctica "por una formación profesional en el campo. "Tomar como punto de referencia para el campus despliegue discusión del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano situado en el Territorio de la Ciudadanía Velho Chico - Bahia, con respecto al proceso de diseño/construcción del proyecto político en curso . Se observó que los de- re -construcciones de la finalidad de este proyecto y la territorialidad institucional resultante ha sido el resultado de los conflictos y tensiones paradigmáticos de los sujetos institucionales abordadas por un proyecto de desarrollo mediante la reducción de las disparidades socioeconómicas y la construcción de alternativas producción de socio-técnico. La falta de homogeneidad en torno a esta dirección indica el campo de la lucha y el proceso abierto, cuyo apoyo de los movimientos sociales ha sido crucial .*

**Palabras clave:** Educación Rural, Educación Profesional , territorialidad.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fomentar o debate da Educação do Campo a partir da problematização do ensino agrícola e de como na atual Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT é possível e necessário fortalecer e delinear a reflexão/prática “por uma educação profissional do campo”. Nesse sentido, parte-se da realidade contextual de implantação do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano situado no Território de Cidadania do Velho Chico.

Esse esforço de problematização da Educação do Campo e da Educação Profissional e Tecnológica evidencia a necessidade de compreensão do “fazer pedagógico” em sua complexidade, abarcando elementos micro e macro do processo educacional, que são multidimensionais (político, econômico, social, cultural, etc.) e relacionais. Significa, portanto, que o “fazer pedagógico” não deve ser percebido simplesmente em si mesmo, mas na compreensão de: a) como a educação é pensada para os sujeitos; b) a quem ou a que atende; c) quais elementos dão forma ou conformam as práticas escolares, o processo pedagógico; d) em que medida o movimento histórico, tangenciado pelo conflito social, ao promover mudanças nas estruturas, desencadeia mudanças no pensar e fazer das instituições de ensino; no sentido estrito dos povos do campo e da formação para o trabalho; e) como o campo é concebido; f) como o trabalho, a cultura, a tecnologia, os saberes socioculturais são compreendidos no processo de formação profissional; e g) quais as perspectivas e possibilidades à territorialidade do IF.

Para analisar tais questionamentos, toma-se como orientação teórico-metodológica para pensar a função social da Educação e as práticas pedagógicas, no contexto da relação educação e trabalho, as categorias de território e territorialidade. Entendemos, a partir de Saquet (2011), Raffestin (2010), território como resultado e condição das relações sociais e que envolve relações de poder em suas múltiplas dimensões. A territorialidade expressa a dinâmica cotidiana, as relações e as práticas (políticas, econômicas, culturais, etc.) estabelecidas no território e que resultam em seu movimento de des-re-construção.

Diante disso, busca-se nesse trabalho evidenciar como atrelada às próprias contradições emergidas pelo processo de reprodução do capitalismo no campo, a Educação do Campo estruturou-se enquanto luta, prática e política pública. A partir disso, faz-se necessário analisar como a Educação do Campo também enquanto paradigma tensiona, conflitua-se e articula-se com outras políticas de educação, nesse caso em específico, a atual política de educação profissional e tecnológica, restritamente naquilo que tange a resignificação do ensino agrícola da rede federal de ensino. A partir disso, se discutirá os desafios para a territorialidade institucional do IF em sua dinâmica sócio-educacional com os atores sociais e institucionais que compõem o Território de Cidadania do Velho Chico.

## **DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: LUTA, PRÁTICA E POLÍTICA**

Como afirma Nascimento (2009); Henriques et al (2007), a Educação do Campo em seu contexto histórico do século XX no Brasil representou a luta e resistência das populações do campo em torno das desigualdades reproduzidas social e economicamente. Essa luta foi de certa forma conduzida ao longo da segunda metade do século XX, em especial sob a égide da ditadura militar, pelos movimentos sociais e/ou organizações da sociedade civil em torno da chamada educação popular que segundo Ribeiro (1993), tinha o propósito de fomentar a participação política das camadas populares, incluindo as do campo, além de criar propostas pedagógicas articuladas com a realidade cultural e necessidades da nação.

Henriques et al (2007) afirma que esse contexto político em que se configurou a mobilização social e a experimentação pedagógica com o objetivo de estruturar um sistema público de ensino para o campo pautado no pertencimento cultural, agregou sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, partidos políticos, setores da igreja católica, etc. Destacam-se, enquanto práticas educativas articuladas sob tais perspectivas aquelas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas como a das Escolas Famílias agrícolas (EFAs), Centros Familiares de Formação por Alternância, etc., baseados em experiências francesas e introduzidas no Brasil desde 1969, que a partir da prática da alternância busca articular os saberes técnicos e o conhecimento crítico da realidade vivida, também serviu de base para a proposição dos princípios norteadores e de concepção da proposta de Educação do Campo.

Foi principalmente a partir de finais da década de 1990 que os resultados dessas lutas de certa forma alcançaram o patamar de agenda de governo, enquanto necessidade estratégica de atendimento da demanda historicamente reprimida, a partir da concepção de uma Política de Educação do Campo. Concepção esta em certa medida reflexo das discussões engendradas pela “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional responsável pela promoção e gestão de ações direcionadas a escolarização dos povos do campo, cujas principais conquistas alcançadas por essa entidade foram: a realização das Conferências Nacionais (1998 e 2004) e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação.

Como se observou, o processo histórico de constituição do que hoje é denominado Educação do Campo reflete uma análise sobre o desenvolvimento do campo brasileiro e seus reflexos para seus diferentes sujeitos. Nesse sentido, Fernandes (2006), por exemplo, diferencia o paradigma do capitalismo agrário (educação rural) e o paradigma da questão agrária (educação do campo). A educação do campo, de forma específica, constitui-se como paradigma central na estruturação de um projeto social com vistas ao desenvolvimento das populações do campo e de orientação de políticas públicas do campo. Fernandes (2006, p.37) reforça tal perspectiva ao destacar que as “pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais”. Nesses termos, uma

perspectiva analítica em torno da Educação do Campo, colocaria a estreita relação educação (enquanto projeto social), território e desenvolvimento, uma vez que a reprodução sócio-espacial não deve ser simplesmente resultado das racionalidades reprodutivas do capitalismo agrário, mas evidencia a necessidade de um projeto social e territorial de desenvolvimento, calcado na educação como elemento central da superação das desigualdades, a partir dos interesses e necessidades dos sujeitos do campo. Como afirma Arroyo, Caldart e Molina, trata-se de

um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (2005, p. 12).

É imprescindível notar que a importância da Educação do Campo enquanto paradigma pedagógico norteador de uma concepção de (des) envolvimento do campo, no sentido de superar as históricas desigualdades socioeconômicas (re) produzidas no campo brasileiro, com destaque para a realidade da região nordeste, com vistas a inserção social, valorização cultural e garantia das condições necessárias de reprodução social dos povos do campo e superação da pobreza, coloca como questão central a formação profissional e tecnológica ou a formação para o trabalho no campo.

É importante ressaltar que pensar a Educação Profissional e Tecnológica dos sujeitos do Campo exige o entendimento das transformações/resistências/ressignificações do trabalho no campo, cada vez mais permeado pela pluriatividade do trabalho e multifuncionalidade do campo enquanto base material de reprodução da vida (SABOURIN, 2005).

As políticas têm se orientado para a construção e fomento de estratégias diversas de reprodução social e econômica dos sujeitos do campo. No entanto, o diálogo entre aqueles que pensam as ações e os sujeitos envolvidos, assim como a forma de construção do “desenho” das intervenções (duração, objetivos, interlocução dos atores, etc.) ainda tem sido um entrave nos processos de implementação. Apesar da agricultura em muitos casos ser o eixo transversalizador das práticas sócio-produtivas, outros saberes faz-se necessário à garantia do fomento de um desenvolvimento do meio rural capaz de promover maior qualidade de vida de modo multidimensional – agroindústria, gestão, comunicação, cooperativismo, associativismo, educação, comércio, informática, turismo, meio ambiente, etc.

Contudo, Pacheco (2012) reconhece a centralidade que o ensino agrícola ainda detém enquanto saber necessário a reprodução dos sujeitos do campo e como isso induz a reflexão da ressignificação do ensino agrícola, no âmbito da Educação (Profissional) do Campo. Porém, a análise aqui proposta procura ir além dos aspectos formais da oferta de cursos e de estruturação do currículo de cursos, para pensar o processo de formação dos sujeitos e a relação Instituição (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) e Sociedade com base nos elementos cultura, trabalho, ciência e tecnologia (que são as categorias básicas emergidas na atual política de educação profissional), acrescentando o território e a territorialidade.

Nesse sentido, falar em Educação Profissional do Campo significa reconhecer as necessidades formativas para o trabalho nos contextos próprios dos sujeitos do campo e de modo a

oportunizar o direito de acesso aos saberes técnico-científicos necessários à emancipação social e econômica dos homens e mulheres, jovens ou adultos do campo.

Disso emergem duas questões: 1) como a eficiência das políticas públicas voltadas para o fomento da agricultura familiar, da economia solidária e do desenvolvimento territorial sustentável requer processos formativos dos sujeitos do campo capazes de proporcionar a estes apropriação dos elementos constitutivos dos programas de governo ou políticas, de modo geral, e domínio do processo, uma vez que os pontos de estrangulamento do (des)envolvimento do homem e mulher do campo sejam superados. Emancipação, autonomia e liberdade, mesmo que em termos relativos à condição humana, são do ponto de vista da justiça social essenciais para que haja de fato inclusão social e sustentação econômica dos empreendimentos familiares rurais. Conquistas que são garantidas pelo acesso, apropriação e apreensão do saber. Transpondo o apreendido à prática num processo reflexivo e contínuo; 2) Isso só se dará de forma concretamente sustentável na forma de um projeto de desenvolvimento territorial e sustentável à medida que esses saberes técnico-científicos forem construídos em diálogo e num processo problematizador-comunicativo com os saberes tradicionais dos homens e mulheres do campo.

Para nós, os fundamentos aproximativos de uma Educação Profissional do Campo estão centrados no diálogo comunicativo que expressa o ato de ensinar não como uma simples transferência impositiva e não-significativa (do ponto de vista simbólico-cultural) do conhecimento, mas segundo Freire (1983) como um ato calcado na comunicação, na dialogicidade, na problematização.

## **RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NA REDE FEDERAL: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

Segundo Soares (2003) o “ensino agrícola” no Brasil teve inicialmente um caráter fortemente assistencialista, corretivo e de domesticação dos desfavorecidos socialmente, em especial os indivíduos do campo.

Feitosa (2006) ao analisar o “ensino agrícola” no Brasil demonstrou o quanto as relações patrimonialistas, colonialistas, que orientaram as relações sociais de produção atrasaram o desenvolvimento do Estado Brasileiro quer seja econômica, cultural, política e educacionalmente. E segundo ele, principalmente no que se refere ao ensino agrícola (mas não somente), este serviu as diretrizes de um novo modelo societal.

Nesse sentido, Feitosa destaca que a instalação das primeiras escolas agrícolas no país se fez mediante a necessidade do processo de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil

(...) [através] da preparação, tanto de trabalhadores quanto da burguesia rural, ou de seus agentes, para as novas demandas do modelo capitalista, que começava a tomar forma no processo interno de produção. (...) No início dessas transformações, surge, como exigência tácita, a primeira escola agrícola no país, e em 1859, inaugura-se o

Instituto Baiano de Agricultura, seguido do Instituto Pernambucano de Agricultura (1861) e da Imperial Escola Agrícola da Bahia (1877). (2006, p. 71).

No que se refere às escolas agrícolas até meados do século XX, conforme afirma Siqueira (1987), Soares (2003), Feitosa (2006), dentre outros, estas tinham como objetivo principal fomentar a produção agrícola, a produção de alimentos, ofertar mão-de-obra barata e qualificada aos fazendeiros, evitar a migração do campo para a cidade, assim como garantir a manutenção de uma classe dominante no setor agrário ou mesmo amenizar e conter os conflitos no campo proveniente do processo de desenvolvimento da posse das terras no Brasil e mesmo em virtude do avanço do capitalismo no campo, inicialmente pelas transformações nas relações sociais de produção e em seguida pelo processo de mecanização das atividades agrícolas.

A preocupação em fomentar o desenvolvimento calcado nas bases modernizadoras, em especial na indústria, mas também no campo, levou a uma concepção de educação, como afirma Feitosa (2006, p. 83), “como instrumento de lapidação humana”. A formação educacional e em especial a profissional devia servir a conformação do homem e mulher modernos, capazes de se adaptarem ao novo processo de produção em curso, cuja característica era a forte inserção do capital no campo ou as demandas exigidas pelas fábricas e indústrias.

O contexto de modernização do campo brasileiro sob a égide dos paradigmas da Revolução Verde fortaleceu a importância da educação técnico-agrícola enquanto fomentadora do modelo de produção capitalista e industrial no campo, caracterizada pela agroindústria e pelo agronegócio. Portanto, esse modelo educacional consolidou-se no Brasil sob a égide do processo de modernização da agricultura e de industrialização do campo.

Desta forma, a perspectiva de formação do técnico agrícola, desde o início do século XX e principalmente a partir da década de 1970, teve como principal objetivo dar suporte ao processo de industrialização e mecanização dos processos produtivos no campo, assim como na intensificação de agroquímicos, impulsionando a entrada do Brasil na chamada “Revolução Verde”, o que certamente não abarcava os pequenos produtores, além de acarretar o desenvolvimento de inúmeros problemas ambientais.

Duas questões podem ser colocadas em torno do ensino agrícola no Brasil: 1) de âmbito formativo, evidencia como historicamente as finalidades desse tipo de educação calcada em preparar trabalhadores para o agronegócio ou extensionistas, coloca-se em cheque frente as demandas reprimidas por formação profissional e tecnológica, isto é, os agricultores e filhos de agricultores familiares. Se por um lado, a propriedade da terra é um problema a ser superado; por outro, a garantia da soberania alimentar, a matriz produtiva e tecnológica (agroecologia, agrossistemas, etc.), a lógica organizativa da produção (cooperativismo / associativismo), ou mesmo aquilo que Furtado (2009, p. 24) denominou de “impropriedade das estruturas” – uma vez que os agricultores precisam estar inseridos enquanto “atores dinâmicos no plano econômico” (p. 21), de modo a ter assegurado condições concretas de melhorias sociais e econômicas, em especial a partir de uma alavancada na produção de alimentos para consumo interno da região – são reflexo da necessária formação de “agentes de produção”, ou seja, dos próprios agricultores familiares.

As discussões em torno da Ressignificação do Ensino Agrícola da Rede Federal ocorreram durante um seminário nacional realizado em Brasília, em 2008, com representantes da rede mais convidados e observadores. De forma sintética, Pacheco (2012) apresenta os pontos norteadores ao ensino agrícola da rede federal no Brasil, o que em certa medida deve coadunar com as finalidades e objetivos da institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, naquilo que tange a relação territorialidade e desenvolvimento.

No que tange ao objeto de estudo, coloca-se como necessário a construção de uma nova matriz científico-tecnológica que considere a centralidade do trabalho, a “apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e [a] terra como meio de produzir vida e identidade” (PACHECO, 2012, p. 45). A formação do educando deve estar pautado no reconhecimento dos saberes socialmente produzidos, de modo a superar seu caráter tácito e articulando-o a formulação teórica, a problematização do conhecimento, ao conhecimento científico e tecnológico propriamente dito. A complexidade e desafio formativo estão na compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base de estruturação e organização da produção e das relações sociais de produção, assim como a capacidade de compreensão e construção de propostas científicas e tecnológicas alternativas tanto no âmbito da produção material, quanto aos seus efeitos ambientais e sociais, buscando em especial atender as demandas da agricultura camponesa ou diríamos familiar.

Quanto à concepção metodológica, visualiza-se na alternância uma estratégia viável e possível de reorganização dos tempos e espaços a fim de atender as necessidades das populações do campo de um sistema público de ensino adequado as suas especificidades e diversidade sociocultural como estabelece a Lei 9.394/96. Para Pacheco,

a alternância pode potencializar esse processo de formação, trazendo as questões da vida; para que as pessoas entendam e atuem sobre o que são, o que pensam, como agem. A realização da pesquisa também é estratégia pedagógica essencial para o estudo e o conhecimento da realidade, com vistas a auxiliar processos de transformação social, cultural, política e econômica. (2012, p. 46)

Os desafios e tensões postos no atual contexto histórico – agrobiodiversidade, dependências de energias não renováveis, desenvolvimento  $\times$  crescimento, necessidade de inserção e desenvolvimento da agricultura familiar, agroecologia, agricultura orgânica, tecnologias sociais, conservação e preservação dos recursos naturais, questões culturais e de diversidade – não devem estar à margem no processo formativo dos técnicos agrícolas. São questões que evidenciam como as propostas de cursos profissionais e tecnológicos devem favorecer a valorização da

identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo a população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e [articulada] ao mundo urbano. (PACHECO, 2012, p. 47).

## **PENSANDO A TERRITORIALIDADE INSTITUCIONAL: POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

A importância de discutir a territorialidade no âmbito da Educação Profissional do Campo – esta enquanto política pública que de certa forma estabelece significados e racionalidades à relação ciência, tecnologia e sociedade – deve-se ao entendimento das relações de poder, das identidades, da natureza e da sociedade. Isso tudo numa visão multidimensional e relacional, com pressupõe Saquet (2010; 2011).

Compreender a dinâmica da territorialidade dos atores, e neste caso dos atores responsáveis por conceber e implementar uma Educação Profissional do Campo, é crucial para a análise de como tem sido pensado o campo, seus sujeitos, o papel da agricultura familiar, da multifuncionalidade e da pluriatividade, da sustentabilidade, para um projeto de “desenvolvimento sustentável, sustentável e incluyente” (SACHS, 2008). Portanto, entendendo o território como relações de poder (RAFFESTIN, 1993), relações de dominação (econômica e política) e de apropriação (simbólico-cultural) (HAESBAERT, 2004), torna-se palpável compreender como a concepção da função social das instituições que ofertam educação profissional do campo é des-re-construída diante dos jogos, interesses, forças estabelecidas pelos atores sociais, institucionais e político-econômicos que dão forma a organização territorial do campo. De igual forma, também se pode perceber e apreender não apenas as contradições e movimentos, mas as interações estabelecidas, as diferenças, coexistências, rupturas e permanências territoriais.

Como afirma Saquet (2011, p. 26-27), “o território é produto das relações sociedade-natureza e condição para a reprodução social; campo de forças que envolvem obras e relações sociais (econômicas-políticas-culturais) historicamente determinadas”. Ao considerar a abordagem territorial como meio analítico para compreender as relações existentes entre o urbano e o rural, entre seus atores territoriais – instituições (entendido aqui como organizações públicas e privadas), sociedade civil organizada, conselhos representativos, etc. – entende-se que o território é resultado e condição dos processos de materialização das tramas, jogos, articulações e conflitos entre os atores territoriais, claramente explicitados no que chamamos de territorialidade.

### Segundo Saquet

as territorialidades (econômicas, políticas e culturais) são, simultaneamente, resultado, condicionantes e caracterizadoras da territorialização e do território num movimento contínuo de desterritorialização e reterritorialização: as relações sociais, as apropriações e as demais práticas espaço-temporais, ou seja, as territorialidades determinam cada território, influenciando, ao mesmo tempo, na sua própria reprodução (com rupturas e permanências), a partir do território formado, isto é, são influenciadas pelo território em cada relação espaço-tempo (2011, p. 27).

E acrescenta que para [Raffestin], “as territorialidades-relações são efetivadas nos níveis intra-familiares, intra-comunitários e entre as instituições, significando, assim, relações próximas (alteridade) e relações distantes (exterioridade)” (SAQUET, 2011, p. 65). Portanto, a territorialidade envolve relações sociais (políticas, econômicas e culturais), apropriações (concreta ou simbólica), intencionalidades e práticas (SAQUET, 2011, p. 77-78). São esses níveis analíticos e correlacionais que dão a territorialidade o caráter relacional e processual no tempo-espaço.

Diante disso, interessa-nos pensar aqui a territorialidade institucional, isto é, a ação das Instituições de Educação, Ciência e Tecnologia enquanto atores sociais cujas territorialização e territorialidade expressam suas capacidades de poder e influência sobre determinado território (delimitação espacial do raio de ação e influência, tomando emprestado a visão de Sack, 1986). O poder e a influência relacionam-se aos pressupostos ideológicos e paradigmáticos reproduzidos por essas instituições em suas ações de ensino, pesquisa e extensão que podem reforçar materializações históricas ou incitar rupturas. Obviamente, que é importante perceber como exterioridades também influenciam nas territorialidades locais, atentando-nos para a concepção de território-rede (HAESBAERT, 2002). Significa, portanto, que, por um lado, as territorialidades relacionadas ao nível institucional podem referir-se ao movimento mais amplo da estrutura social, impulsionando mudanças ao nível local, ou podem simbolizar a resistência deste nível à mudança. É importante notar que coexistências também poderão existir. O que tornará mais complexo a territorialidade institucional enquanto reflexo e condicionante territorial.

No âmbito metodológico teríamos três momentos da abordagem territorial, no intuito de buscar entender mais claramente esse processo analítico da territorialidade:

“1) a territorialidade das instituições e das sociedades, que envolvem o poder político [porém, aqui não entendemos restritamente a isso, mas o incluí. Preferimos a própria concepção do autor ao referir-se a “instâncias das instituições (como) o mundo do poder organizado e das materializações econômicas”(HEIDRICH, p. 33)]; 2) a territorialidade dos indivíduos, grupos e comunidades, que envolvem o poder social; 3) as questões territoriais em que se intersectam, se entrelaçam e se conflituam instituições e indivíduos, que envolvem o entrechoque de poderes” (HEIDRICH, 2010, p. 28).

É justamente na questão territorial que se concentra a complexidade do processo, pois é nela que serão visíveis os conflitos resultantes das territorialidades das instituições nos territórios, por meio de suas práticas carregadas de intencionalidades reforçando ideologias/paradigmas que obstaculizam a mudança sócio-territorial ou, ao contrário, por ações e práticas que impulsionam redimensionamento e reconfiguração da organização sócio-territorial e contrapõem-se diretamente a grupos de poder estabelecidos.

Em termos de elementos a serem analisados, Raffestin (2010, p. 18-19) contribui sua proposta de “mecanismo de produção territorial”. Neste, alguns elementos aparecem como importantes para o estabelecimento de uma análise do território e da territorialidade. Segundo ele, são elementos constitutivos do mecanismo de produção do território: A - ator; L - trabalho; M - mediadores materiais; P - programa do ator; R - relação efetivada pelo ator com o ambiente geral; Sn - ambiente orgânico e/ou inorgânico; So - ambiente social; S - ambiente geral. Nesse sentido, interessa-nos

compreender “as intenções realizáveis e dos objetivos ou metas” dos atores (P) e como e quais as ações realizadas no ambiente geral com o “objetivo de atingir uma meta precisa” (R).

Sintetizando nossa reflexão, estabelecida aqui ao nível exploratório de uma proposta de análise, tomando por base o conjunto de autores e suas contribuições, tem-se como questão a tentativa de perceber, no atual momento histórico, diante da reconfiguração da política de educação profissional e tecnológica, particularmente explicitada nos princípios constituintes da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como tem se estabelecido a territorialidade dos IFs com forte atuação nos chamados Territórios Rurais.

Os Territórios Rurais, alguns transformados em Territórios da Cidadania, expressam desafios a serem superados por políticas ao menos integradoras que busquem potencializar o desenvolvimento social e econômico, através do fortalecimento da agricultura familiar, da geração de trabalho e renda. Naquilo que concerne à função social dos Institutos Federais de Educação – IF's tem-se a necessidade não apenas da oferta de cursos técnicos e cursos superiores, mas também a garantia da elevação dos níveis de escolaridade da população, o apoio à formação de professores para as áreas de ciências naturais e exatas e o fomento de pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento de tecnologias ambientalmente apropriadas / sociais, etc.

## O CASO DO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

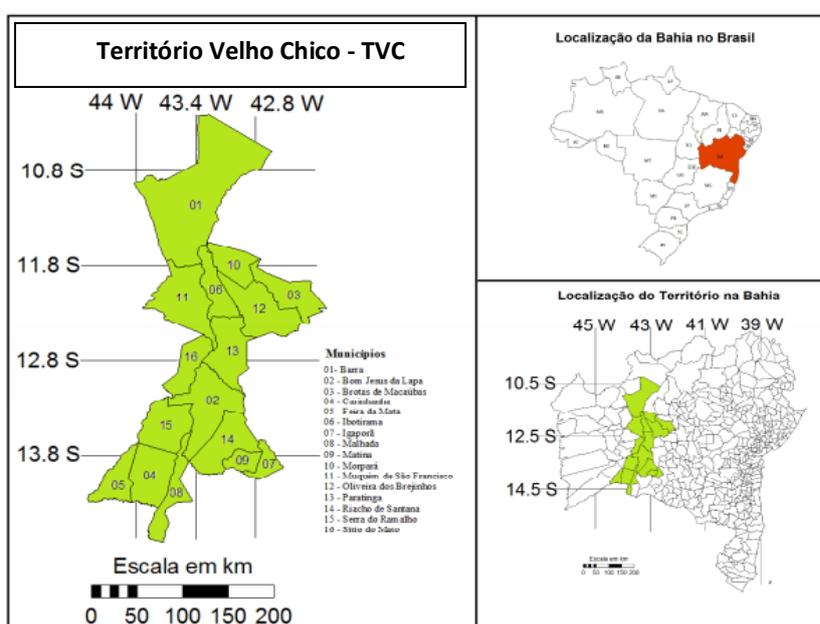
Circunscrito a um processo de constituição dos IF's, o Campus Bom Jesus da Lapa perpassa por um processo inicial de construção identitária, onde conflui uma identidade pré-existente oriunda da aglutinação de escolas agrotécnicas federais, que possuem cursos técnicos agrícolas em andamento com Planos de Curso amparados historicamente em modelos de agricultura patronal e voltadas para a produção tecnificada de larga escala. Pensar qualquer medida contra-hegemônica é, sobretudo, desconstruir uma identidade Institucional, ampliando as ações pedagógicas para novas premissas, onde a ressignificação torna-se importante. Amparado em debates e (re) elaborações constantes, pensar no escopo de um Projeto Político significa repensar as questões inerentes a um ensino agrícola, amparando agora o cerne dos objetivos e matrizes centradas na agricultura familiar<sup>4</sup>, na produção sustentável, na extensão rural participativa, nos princípios associativos e cooperativistas, na gestão social, na tecnologia social e na economia solidária, alinhados com os condicionantes regionais.

A região do Médio São Francisco, especificamente seu recorte que hoje compõe o Território de Cidadania do Velho Chico (Mapa 1), no qual está inserido campus do Instituto Federal Baiano, teve uma maior intervenção governamental partir do final da década de 70 por meio da construção de rodovias e da implantação de projetos de irrigação. Existem hoje no Médio São Francisco alguns polos de atividades econômicas, como no caso dos perímetros irrigados localizados no município de Bom Jesus da Lapa, em especial, aqueles implantados com o apoio da Companhia para o

<sup>4</sup> Atualmente não é permitida habilitação em Agricultura Familiar, mantendo-se o nome Técnico em Agricultura.

Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF). O resultado dessas intervenções significou uma reorganização produtiva e, como consequência, a valorização fundiária e um novo arranjo regional. Bom Jesus da Lapa se destaca como o único município com perímetros irrigados da região do Médio São Francisco, onde se concentra o maior volume de investimentos e a melhor infraestrutura urbana. Situada em um entroncamento rodoviário estratégico, que liga Salvador a Barreiras e Brasília, o município foi dinamizado, ainda, pela construção de uma das três pontes existentes sobre o rio São Francisco, além do seu papel como importante centro de turismo religioso que contribui para sua ampla dotação hoteleira e comercial.

**Mapa 1:** Território da Cidadania Velho Chico



Fonte: SANTOS, R. C. e ALCANTARA, F. V. Aspectos socioeconômicos do Território Velho Chico. In.: [www.gepru.com](http://www.gepru.com). Acessado em 20 de junho de 2014.

Segundo GeografAR (2010), a região do Médio São Francisco é um claro exemplo onde a concentração de poder político e econômico está diretamente associada à concentração da terra. Após 1970, o processo de reestruturação produtiva alterou, profundamente, as relações de produção na agricultura e a valorização das terras. Este processo, apoiado pelo Estado, gerou novas formas capitalistas de posse e uso da terra, a exemplo dos projetos de irrigação, colocando em risco as formas históricas de acesso à terra, como é o caso das Comunidades Quilombolas, Fundos e Feches de Pasto e Comunidades Ribeirinhas. Esse contexto evidencia o processo de produção e reprodução socioeconômica e espacial, cujos reflexos colocam como questões: a) a necessidade de dinamização econômica pelo investimento em tecnologia e ciência; b) a necessidade de pensar o desenvolvimento como um processo complexo e heterogêneo, capaz de suplantar as contradições do capital e criar alternativas economicamente viáveis para a inclusão dos diversos arranjos produtivos sócio-culturalmente localizados.

Isso, por um lado, nos leva a objetivar as peculiaridades territoriais historicamente construídas no Médio São Francisco; por outro, essa perspectiva analítica nos direciona também a adoção da escala referencial de fundamentação de concepção de um projeto político-institucional com enfoque no desenvolvimento territorial sustentável.

O chamado Território de Cidadania do Velho Chico engloba municípios com forte influência da agricultura familiar, além de abarcar áreas de reforma agrária, comunidades quilombolas, fundos e fechos de pasto, comunidades ribeirinhas e áreas indígenas (esta em menor escala). Nesse sentido, o contexto de legitimação do Território do Velho Chico esteve principalmente atrelado ao papel exercido pela Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco - FUNDIFRAN, a Central de Associações de Fundo de Pasto de Oliveira dos Brejinhos, a Coordenação Estadual de Assentados e Acampados da Bahia - CETA, além de outras instituições como Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola - EBDA, a Associação dos Produtores de Algodão da Bahia - APABA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, cujo foco esteve principalmente em torno da reestruturação do território do algodão e ainda a Companhia para o Desenvolvimento do Vale do São Francisco - CODEVASF.

De modo geral, os movimentos sociais e aqueles ligados aos agricultores familiares tinham como perspectivas norteadoras das ações a constituição de projetos de reforma agrária sustentáveis, conservação do meio ambiente, o incentivo à adoção de práticas agroecológicas e a gestão sustentável do Rio São Francisco. Porém, as condições ambientais da área também impõem desafios a serem enfrentados, como a convivência com a seca e o manejo sustentável da caatinga através da produção, beneficiamento e comercialização dos produtos locais, em especial agrícolas, mas não restritos a estes. Assim como a constituição, no contexto das produções familiares, de sistemas agroflorestais como perspectiva produtiva aliada a recuperação ambiental de áreas degradadas.

Até mesmo os municípios rurais considerados deprimidos como Riacho de Santana e Malhada, inseridos na reestruturação do chamado território do algodão, tinham os agricultores familiares como centro das ações futuras, as quais tinham como perspectiva a verticalização da produção com a produção de tapetes, artesanatos, etc, através da organização dos agricultores familiares componentes da cadeia produtiva do algodão. De modo geral, esse contexto de pensar o desenvolvimento diante de suas múltiplas formas de organização da produção evidencia a importância da profissionalização dos sujeitos do campo para a produção e não somente para a prestação de serviços.

Tais questões somam-se a histórica luta dos agricultores familiares do nordeste, em especial do sertão, para sobreviver e se reproduzir. Portanto, a pobreza rural e suas respectivas consequências são problemas que persistem em função de políticas agrícolas e agrárias geralmente relacionadas à questão técnica. De modo geral, a formação dos jovens rurais como agentes de produção é elemento importante para suporte de políticas em curso voltadas ao campo, em especial buscando atender os agricultores familiares e com vistas a redução da pobreza. Nesse sentido, a formação técnica voltada à agricultura familiar e com recorte agroecológico, de cooperativismo / associativismo / de gestão e planejamento da produção reforça a intenção de proporcionar estratégias efetivas e estruturais de enfrentamento da pobreza rural e da desigualdade no campo.

Os municípios do Território do Velho Chico apresentam forte concentração populacional no campo como Muquém do São Francisco (87,5), Brotas de Macaúbas (70,9), Serra do Ramalho (80,2), dentre outros. O processo de urbanização ainda se dar de forma lenta, destacando-se como importantes polos urbanos as cidades de Bom Jesus da Lapa e Ibotirama.

Em termos comparativo à população urbana, a população rural na faixa dos 6 aos 14 anos é maior e tende a ser menor na faixa entre 25 a 39 anos. Esses dados expressam, por um lado, uma expressiva demanda em larga escala temporal para formação técnica, por outro lado, recoloca a questão do atendimento também das especificidades territoriais / locais naquilo que tange a produção familiar, isto é, na formação de agentes de serviço e prioritariamente de produção, uma vez que a saída dos jovens / adultos do campo em geral indicam a necessidade de construção de oportunidades para esses sujeitos. No plano econômico, tais oportunidades existem na forma de programas de governo, como o PRONAF, os Planos Safra, etc, porém precisam ser associados, ou melhor, estar articulados igualmente a oportunidades de formação profissional.

Pensar a territorialidade do Instituto Federal Baiano nesse território, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, requer atenção as premissas do desenvolvimento territorial sustentável, sustentado e incluyente, em especial visando proporcionar a integração e dinamização da agricultura familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção e pressupostos da Educação do Campo foram e são fundamentais para instaurar tensões na histórica concepção de ensino agrícola e na relação capital – trabalho, trabalho – desenvolvimento. Por isso, a ressignificação do ensino agrícola expressa, na concepção gramscianiana de seu entendimento, um esforço à reforma. De qualquer modo, é importante compreender as contradições inerentes ao processo de (re) formulação de uma política para o ensino agrícola de modo a tensionar práticas cujas prioridades sejam o des-envolvimento do campo, essencialmente àqueles que concentram maiores índices de pobreza e desigualdade, por meio de estratégias pedagógicas pautadas na criatividade, na adequação sócio-técnica e inovação social.

As diretrizes norteadoras da política de criação dos Institutos Federais apontam para rupturas significativas, ao menos revelando racionalidades substantivas (dos fins) importantes para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da definição da função social dos IF's. Pelo menos alguns pontos sinalizam avanços significativos os quais precisam deslocar do dito para o feito, do concebido para o vivido: o fomento de uma formação profissional voltada ao desenvolvimento social, econômico e cultural, a partir do fortalecimento e consolidação dos arranjos sócio-produtivos e culturais locais, do fomento de soluções técnicas apropriadas aos contextos sociais e econômicos das populações, do fomento ao cooperativismo, além da produção e desenvolvimento de tecnologias sociais, principalmente as voltadas para as questões ambientais, porém não restritas a ela.

Se no âmbito da perspectiva paradigmática da relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Cultura pode-se perceber tensões e proposições relevantes na Política de Educação Profissional e Tecnológica, ainda é um desafio sua materialização. Em especial, os IF criados a partir de uma identidade agrícola, como foi o caso do IF Baiano, ainda precisam debruçar-se sobre o pensar a formação profissional, o ensino agrícola e a Educação do Campo de forma mais problematizadora, re-definindo concepções historicamente arraigadas no fazer institucional e pedagógico e transformando propriamente dito o fazer pedagógico e re-significando sua identidade institucional em torno de uma “Educação Profissional do Campo”.

Eis, portanto, o desafio a ser enfrentado pelos atores territoriais e nesse caso em específico, o Instituto Federal Baiano situado nesse Território de Cidadania. As des-re-construções da Proposta Político Institucional e da conseqüente territorialidade institucional é resultado dos embates dos sujeitos que compõem a referida instituição, onde os conflitos paradigmáticos têm se conformado em prol de um projeto de desenvolvimento voltado a redução das disparidades sociais, econômicas, a construção de alternativas sócio-técnicas de produção. Porém, isso não significa a homogeneidade de concepção dos sujeitos institucionais em torno do projeto, mas evidencia apenas o campo de luta que está aberto e em processo, cujo apoio dos movimentos sociais tem sido crucial.

**REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org). 2 ed. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: ed. Vozes, 2005.

FEITOSA, André Elias Fidelis. A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, 2006.

FERNANDES, B. Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como estratégias essenciais**. In: MOLINA, M. Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Celso. O nordeste: reflexões sobre uma política alternativa de desenvolvimento. FURTADO, Celso *et al.* **O Pensamento de Celso Furtado e o Nordeste Hoje**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

GeografAR. **A Geografia dos Assentamentos na Área Rural**. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/estudo%20msf.html>, acessado em 20 de julho de 2010.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2, Brasília – DF, março de 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**.

\_\_\_\_\_. **Produção Agrícola Municipal 2006**.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Pobreza e Desigualdade** – Municípios Brasileiros 2003.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Abril de 2009. (Documento Final)

MOLINA, M. Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro**. In: CARLOS, A. F. A. (org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

PACHECO, Eliezer (org). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SABOURIN, E. **Implicações teóricas e epistemológicas do reconhecimento da noção de multifuncionalidade da agricultura.** Revista Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, Vol. 13, nº 2, 2005, p. 161-189.

SANTOS, B. de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico:** Que Interesses Articulam e Reforçam? Dissertação de Mestrado – Educação– UFF, Niterói, 1987.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuário, nos anos 90:** regulação ou emancipação? Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, ICHS / UFRRJ, Seropédica, 2003.