

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Arthur Breno Stürmer

**OS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO:
PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DE UM EDUCADOR GEÓGRAFO**

Santa Maria, RS
2020

Arthur Breno Stürmer

**OS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO: PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS DE UM EDUCADOR GEÓGRAFO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Geografia**.

Orientador: Prof.º Dr. Benhur Pinós da Costa

Santa Maria, RS
2020

Stürmer, Arthur Breno
Os Institutos Federais e o desenvolvimento:
perspectivas inclusivas de um educador geógrafo / Arthur
Breno Stürmer.- 2020.
303 p.; 30 cm

Orientador: Benhur Pinós da Costa
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2020

1. Geografia 2. Desenvolvimento 3. Território 4.
Educação profissional e tecnológica 5. Educação inclusiva
I. Costa, Benhur Pinós da II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ARTHUR BRENO STÜRMER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Arthur Breno Stürmer

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO: PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS DE UM EDUCADOR GEÓGRAFO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Geografia, Área de Concentração em
Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
como requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Geografia.

Aprovado em 19 de junho de 2020:

Benhur Pinós da Costa, PhD. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientador)

Alvaro Luiz Heidrich, PhD. (URRGS) - Parecer

Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Lauro César Figueiredo, PhD. (UFSM) - Parecer

Nelson Rego, Dr. (UFRGS) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

À família, colegas de trabalho, estudo e profissão e à companheira doutoranda em Geografia, Dr(nda) Elis A. Botton (IFFar), que é tudo isso e ainda se destaca pela disposição para o debate em torno da Geografia, especialmente na parceria para projetos e eventos como *Inquietações Geográficas*, desde o ano de 2015.

Aos milhares de alunos que já passaram pelas minhas mãos em vinte e seis anos de docência, dezesseis dos quais dedicados ao ensino, pesquisa e extensão em Geografia. Aos alunos da escola pública que me desafiaram em sala de aula, seja buscando o conhecimento geográfico, seja trazendo os problemas de suas comunidades. Agradeço especialmente àqueles que, em ao menos um dia, aceitaram meu convite à busca de novos horizontes para pensar seu espaço vivido, a geografia e a educação; que foram parceiros no enfrentamento às gestões autoritárias, sacrificando suas notas por um ideal compartilhado. Estes dividiram sonhos e sonharam juntos por um mundo melhor e tiveram sucesso em suas vidas!

À comunidade acadêmica do Instituto Federal Baiano (IFBaiano), Instituto Federal de Alagoas Federais (IFAL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelos momentos vividos em atividades de ensino, pesquisa e extensão entre os anos de 2010 a 2015. Às respectivas comunidades locais, associações de catadores, prefeituras municipais, câmaras de vereadores e secretarias, e demais parceiros de projetos.

Aos colegas de luta em prol da educação e do desenvolvimento regional: Doutor em Geografia Antônio Campos (UFFS), pelo exemplo de retidão e caráter; professor Gerson Fries, *in memorian*, pela audácia e lições de coragem; professores, assistentes técnico-pedagógicos e especialistas da Secretaria de Educação (SED/SC).

À comunidade lindoiense, batalhadora, que me elegeu “Professor do Ano”. Aos concordienses, ipumirienses, iranienses, lindoienses e jaraguaenses, pelo reconhecimento; aos caatibenses, conquistenses, guanambienses, ilheuenses, itabunenses, itambeenses, itapetinguenses, itororoenses e soteropolitanos; aos arapiraquenses, maceioenses, palmeirenses e viçosenses; aos conselhenses, florestanos, garanhuenses, petrolinenses e recifenses; aos campinenses, pessoenses, mais os demais nordestinos outros que me acolheram cordialmente em seus territórios, com dignidade humana e respeito profissional, sendo exemplos vivos das implicações socioeconômicas e culturais das desigualdades regionais.

AGRADECIMENTOS

À Rosani Boaventura Bastian, que me ensinou a ler e escrever e demais professoras da Notre Dame do Brasil (1923-) que, na Escola N. Sr.^a do Bom Conselho (1941-1992), me transmitiram as primeiras noções de Geografia.

Aos camaradas da Escola de Sargentos das Armas (EsSA), Escola Sargento Max Wolf Filho, Três Corações-MG, dentre eles 2º Sgt. Melvin Ruviaro, *in memorian*, com os quais aprendi a Geografia em campo, na prática, bem como o sentido da distinção entre a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores.

À Dr. Miguel Spinelli (CCSH/UFSM), meu primeiro orientador; Dr.^a Ivaine Tonini (PPGEO/UFRGS), primeira orientadora em Geografia; aos orientadores Dr.^a Salete Celich Dani (PPGE/UFSM), Dr.^a Cleusa Alonso (UFSM; ULBRA), PhD. Joviles Trevisol (PPGE/UFFS), Dr.^a Liliana Soares Ferreira (PPGE/UFSM), Dr.^a Ilse Abegg (PPGE/UFSM) e Dr.^a Cristina Setenta Andrade (Prof.^a Emérita da UESC). À Dr.^a Maria da Graça Barros Sartori (PPGEO/UFSM), *in memorian*, que me exortava “abrir[-me] para o mundo”.

Ao atual orientador, PhD. Benhur Pinós da Costa (PPGEO/UFSM), por aceitar ser meu orientador, pelos ensaios por entre as teorias, pelos diálogos inspiradores, pelo apoio nos momentos difíceis, pelo ombro amigo e pela parceria nas publicações e com o Grupo de Pesquisa Espacialidades Urbanas. Agradeço por todos os momentos, particularmente pelas lições que se refletiram na minha prática reflexiva, na docência orientada e nas inúmeras buscas, mas, principalmente por não desistir deste orientando! Também por ser minha referência para tornar a Geografia mais Humana.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a qual me relaciono academicamente desde 1997, e que me proporcionou os melhores episódios de minha formação, da graduação em Filosofia ao doutorado em Geografia.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD), pelo suporte de longa data; à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP/UFSM), Departamento de Geociências (CCNE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO/UFSM), pela oportunidade única de formação de qualidade.

Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Palmeira dos Índios - AL, pelo incentivo à formação continuada, à pesquisa em Geografia e o apoio ao desenvolvimento regional, não medindo esforços, apesar dos recursos exíguos.

*Só há um tipo verdadeiro de desenvolvimento:
o desenvolvimento do homem.*

Josué de Castro

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe [ao povo] o grau de consciência dos
problemas de seu tempo e de seu espaço.
É dar-lhe uma ‘ideologia do desenvolvimento’.

Paulo Freire, 1959, p. 28, *Educação e atualidade brasileira*.

Educação é o novo nome para o desenvolvimento.

Mozart Ramos, 2019-04-01, Roda Viva, TV Cultura.

RESUMO

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DE UM EDUCADOR GEÓGRAFO

AUTOR: Arthur Breno Stürmer
ORIENTADOR: Benhur Pinós da Costa

O desenvolvimento é termo polissêmico, multifacetado e multidimensional que se utiliza com referência a níveis, estágios ou processos de mudança segundo escalas, do local ao global, e diferentes atividades humanas. O desenvolvimento também é pensado pelos setores econômico, social, ambiental, além do educacional. Sua relação com a educação, porém, embora não seja tão evidente, cria um domínio em que o desenvolvimento ganha novos significados, os quais interessa investigar. Com as possibilidades de atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia junto aos contextos e comunidades locais, veem-se habilitados a promover um tipo de desenvolvimento através da Educação Profissional e Tecnológica. Com a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, novos sujeitos, em seus territórios, trouxeram demandas menos imediatamente econômicas. Coube investigar as possibilidades de desenvolvimento através da atuação dos Institutos Federais junto às populações vulneráveis. Fora preciso localizá-las entre as práticas educacionais que pudessem auxiliar sujeitos em situação de vulnerabilidade social, cartografar agentes, meios e estratégias utilizadas para atender tais populações e, por fim, mapear as possibilidades de ação e incapacidades para desenvolver o local e o regional. A investigação concentrou-se em documentos oficiais da RFEPCT, dos Institutos Federais como um todo, Instituto Federal Farroupilha e seus *campi*, num movimento regressivo até as coordenções e núcleos. Cobre o período de 2006 a 2018, durante o qual se vem moldando a atuação dos Institutos Federais segundo uma perspectiva territorialista. A abordagem qualitativa primou pela análise crítica sobre concepções de desenvolvimento nos Institutos, utilizando-se das categorias território e espaço em Santos (1978, 1986, 1996, 1998, 1999, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2016), desenvolvimento em Saquet (2015a, 2015b, 2017), Souza (1995, 1996, 1997, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2013, 2015), Dallabrida (2017), Freire (1959, 2002, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2016) e de educação em Brandão (2007) e Libâneo (2012, 2018a, 2018b). A possibilidade de os Institutos Federais promoverem o “desenvolvimento” conta com a pluralidade de definições de desenvolvimento, uma das quais se revela pelo compromisso com as populações vulneráveis. Situando-se na interface entre educação e desenvolvimento, os Institutos têm nas ações inclusivas, práticas capazes de gerar mudanças positivas junto às comunidades representadas pelo universo de estudantes atendidos. Por meio de estratégias educacionais diversas, os Núcleos Inclusivos colocam-se como agentes territoriais que favorecem a territorialidade humana, permitindo a concepção de um tipo de desenvolvimento possível através da própria educação. Diante do desenvolvimento de tipo sócio-espacial inclusivo, os objetivos de desenvolvimento (econômico) recuam pela incapacidade de desenvolver o local e o regional fora de uma pedagogia libertadora, empoderadora, capaz de associar educação, território e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Inclusão. Território.

ABSTRACT

FEDERAL INSTITUTES AND DEVELOPMENT: INCLUSIVE PERSPECTIVES OF A GEOGRAPHIC EDUCATOR

AUTHOR: Arthur Breno Stürmer
ADVISOR: Benhur Pinós da Costa

Development is a multi-faceted, multi-dimensional term that is used to refer to levels, stages, or processes of change, depending on scale, from local to global, and different human activities. Development is also thought of by the economic, social, environmental and educational sectors. However, its relation to education, although not so evident, creates a domain in which development gains new meanings, which are of interest to investigate. With the possibilities of the Federal Institutes of Education, Science and Technology acting in local communities contexts, they are able to promote a type of development through professional and technological education. With the expansion and internalization of the Federal Network of Professional and Technological Education (RFEPCT), new subjects in their territories brought less immediately economic demands. It was necessary to investigate the possibilities of development through the work of the Federal Institutes (FIs) with vulnerable populations. It had been necessary to locate them among the educational practices that could empower subjects in socially vulnerable situations, to map agents, means and strategies have been used to serve such populations and, finally, to map the possibilities of action and incapacities to develop the place and the regional. The investigation focused on official documents from RFEPCT, Federal Institutes as a whole, Farroupilha Federal Institute and campuses, in a backward movement to the coordinations and nuclei. It covers the period from 2006 to 2018, during which time the Federal Institutes' performance has been shaped according to a territorialist perspective. The qualitative approach was based on the critical analysis of developmental conceptions in the Institutes, using the category territory and space in Santos (1978, 1986, 1996, 1998, 1999, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2016), development in Saquet (2015a, 2015b, 2017), Souza (1995, 1996, 1997, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2013, 2015), Dallabrida (2017), Freire (1959, 2002, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2016) and education in Brandão (2007) and Libâneo (2012, 2018a, 2018b). The possibility for the Federal Institutes for “development” relies on the plurality of definitions of development, one of which is revealed by the commitment to vulnerable populations. Being in the interface between education and development, the institutes have in inclusive actions, practices capable of generating positive changes in the communities represented by the universe of students served. Through diverse educational strategies, the Inclusive Nuclei stand as territorial agents that favor human territoriality, allowing the conception of a kind of development possible through their own education. In the face of inclusive socio-spatial development, (economic) development goals fall back on the inability to develop local and regional outside of a liberating, empowering pedagogy capable of creating the association of education, territory and development.

Keywords: Professional and technological education. Inclusion. Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de compreensão do desenvolvimento.....	21
Figura 2 – Unidades dos Institutos Federais em AL.....	33
Figura 3 – Unidades dos Institutos Federais no NO do RS.....	33
Figura 4 – Expansão da Rede Federal.....	47
Figura 5 – Roda de conversa na Escola Ambiental Francisco Caribé.....	64
Figura 6 – Contato do IF com as comunidades de catadores.....	64
Figura 7 – Instrução no Laboratório de Segurança do Trabalho.....	65
Figura 8 – Catador e duas figuras humanas.....	67
Figura 9 – Parte da programação do I FOCULT.....	69
Figura 10 – Painéis no <i>hall</i> do <i>campus</i> Palmeira dos Índios no II FOCULT.....	69
Figura 11 – Cartaz à porta do auditório.....	70
Figura 12 – Varal de poesias, pelo Clube de Leitura Passarinhar no III FOCULT.....	70
Figura 13 – Bate-papo à sombra da jaqueira, durante o III FOCULT.....	71
Figura 14 – Escambo no chão do pátio lateral do IF.....	71
Figura 15 – Arte e pôster das Inquietações Geográficas.....	72
Figura 16 – Publicação avulsa "Singulares Territórios de Esperança".....	74
Figura 17 – Municípios de origem dos estudantes segundo o APL (2017-2019).....	86
Figura 18 – Pactuações com municípios de Alagoas.....	88
Figura 19 – Mapa da Rede Federal de EPCT.....	99
Figura 20 – Detalhe da área de atuação territorial do IF.....	105
Figura 21 – CAI e Núcleos Inclusivos.....	126
Figura 22 – Reunião da CAI com presença discente.....	128
Figura 23 – Organograma da CAI.....	141
Figura 24 – Pedagogia da sensibilização.....	144
Figura 25 – Pedagogia libertadora e espacialidade dos NIs.....	144
Figura 26 – Sujeitos do DSVSEI e NIs na pedagogia libertadora.....	145
Figura 27 – Escrito anônimo de "um estudante revoltado" durante o III SEDI*.....	149
Figura 28 – Atividade dos NIs do IFFAR Panambi.....	151
Figura 29 – Ações inclusivas e insurgentes dos NIs.....	151
Figura 30 – Palestra sobre cultura Kaingang referente ao Dia do Índio.....	155
Figura 31 – Exposição no Dia da Consciência Negra.....	156
Figura 32 – Intervenção no Dia do Orgulho Gay.....	157
Figura 33 – “Movimento” <i>HeforShe</i> , da ONU Mulheres.....	158
Figura 34 – Curta Missões Jesuíticas.....	159
Figura 35 – Reunião do NEABI em Frederico W.....	160
Figura 36 – Chimarrão Filosófico.....	160
Figura 37 – Charla Gaúcha.....	161
Figura 38 – Atividades interativas dos NIs (Alegrete, Frederico W., S. Vicente do Sul).....	162
Figura 39 – Café com Inclusão.....	163
Figura 40 – Campanha contra violência de gênero.....	164

Figura 41 – Festa da Inclusão	164
Figura 42 – Desenvolvimento Sócio-Espacial Inclusivo (DSVSEI)	171
Figura 43 – Desenvolvimento Sócio-Espacial e os Núcleos Inclusivos	172
Figura 44 – Espaço heterogêneo	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições para “desenvolvimento” (DSV) nos documentos normativos dos Institutos Federais.....	114
Quadro 2 – Núcleos Inclusivos, objetivos e escalas	127
Quadro 3 – Desenvolvimento e mediação espacial	143
Quadro 4 – As três identidades na Sociedade em Rede.....	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios de origem dos estudantes de cursos técnicos integrados.....	84
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIFW	Associação Comercial e Industrial de Frederico Westphalen
APL	Arranjo Produtivo Local
ADMAU	Agência de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai
AGDI	Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Prom. do Investimento
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CAFW	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
CC	Círculo de Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CODE	Conferência do Desenvolvimento
CONSUP	Conselho Superior
CNDR	Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEMAU	Conselho de Desenvolvimento Regional do Médio Alto Uruguai
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CP II	Colégio Pedro II
CRPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DSV	Desenvolvimento
DSVSE	Desenvolvimento Sócio-Espacial
DSVSEI	Desenvolvimento Sócio-Espacial Inclusivo
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPM	Espaço Público Multicultural
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTec	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escola Técnica Federal
E.U.A.	Estados Unidos da América
EV	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FORINTER	Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec. de Pernambuco
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MI	Ministério da Integração Nacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/Indíg.
NEAMA	Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedag.
NEGA	Núcleo de Educação e Gestão Ambiental
NGE	Nova Geografia Econômica
NI	Núcleo Inclusivo
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
NUGEDIS	Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade (NEABI) e Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educac. Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento

PNDR	Plano Nacional de Desenvolvimento Regional
PDInc	Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RF	Região Funcional de Corede
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEDI	Seminário de Educação, Diversidade e Inclusão (do IFFAR)
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEPROG	Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo
SLOT	Sistema Local Territorial
SVS	São Vicente do Sul
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UN	United Nations
UN DESA	Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URI	Universidade Integrada do Médio Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
3	JUSTIFICATIVA DO TEMA E CONTEXTUALIZAÇÃO	35
4	INSTITUTOS FEDERAIS “DE EDUCAÇÃO”	41
4.1	BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	41
4.1.1	Os Institutos entre a técnica e a política ou o “pomo da discórdia”	43
4.1.2	Duas interfaces dos Institutos Federais	44
4.2	NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS	48
4.2.1	Novos sujeitos do desenvolvimento e novas demandas	49
4.2.2	Conflitos, interesses e contradições nas concepções de desenvolvimento	52
4.3	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	55
4.3.1	Educação, território e desenvolvimento pela Educação Profissional e Tecnológica	57
4.3.2	Desenvolvimento no <i>campus</i>	61
4.3.2.1	<i>Experiências a partir do campus: Capacitar, FOCULT e InqGeo</i>	63
4.3.3	<i>Campus</i> como Território de Esperança	74
5	DESENVOLVIMENTO PELA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES	77
5.1	PEDAGOGIA (DA ESPERANÇA) PARA O DESENVOLVIMENTO	78
5.1.1	Pedagogia libertadora e ordem ifiana: dos vínculos com a realidade territorial	80
5.1.2	Desenvolvimento-educação: força de mudança, libertação e suleamento	91
5.2	DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO: MOVIMENTO EM BUSCA DE UMA ESPACIALIDADE INCLUSIVA	98
5.2.1	Espaço-território do <i>campus</i> e desenvolvimento	109
5.2.2	A noção de desenvolvimento nos Institutos Federais	113
5.2.3	Espacialidade dos Núcleos Inclusivos no território dos “sujeitos da diversidade”	124
5.2.3.1	<i>Atividades dos Núcleos Inclusivos</i>	146
5.3.4	Por um desenvolvimento sócio-espacial inclusivo nos Institutos Federais	167
6	REVISITANDO O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO: INCAPACIDADES E ALTERNATIVAS	177
6.1	DESENVOLVIMENTO DESCONECTADO DA CIDADANIA	182
6.2	PARA ALÉM DO “DESENVOLVIMENTO”	186
6.2.1	Alternativas ao desenvolvimento: a <i>nowtopia</i> pela ação coletiva	189
6.2.2	Crescimento econômico se passando por “desenvolvimento”	191
6.2.3	Decrescimento e convivialidade: o caminho da ruptura, da reforma e da recusa	192
7	VISÃO GEOGRÁFICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO	196
7.1	CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA DE TERRITÓRIO	211
7.2	DESENVOLVIMENTO: LEITURAS DISSIDENTES	228
7.3	ESPACIALIDADE DO DESENVOLVIMENTO: ESPAÇOS PÚBLICOS MULTICULTURAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS	238
7.3.1	Institutos Federais e o campo de ação cultural	251
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	REFERÊNCIAS	255
	APÊNDICE A – DATAS COMEMORATIVAS INCLUSIVAS DO NUGEDIS, <i>CAMPUS</i> ALEGRETE	288

APÊNDICE B – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	290
APÊNDICE C – DESENVOLVIMENTO NOS IFs	296

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento é tema de interesse de importantes subáreas da Geografia, a Geografia Regional e Geografia Econômica. Se as abordagens atuais limitam-se à dimensão econômica, cabe a tentativa de ampliar tal noção, que não contempla as complexas relações entre educação e desenvolvimento. A forma de atuação dos Institutos Federais (IFs) enseja a necessária revisitação das noções de desenvolvimento, com vistas ao reencontro com os objetivos dos IFs.

Os Institutos Federais, desde a sua criação, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trazem como uma de suas finalidades a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” e a adoção da “perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008b, Art. 6º, inciso IV; Art. 7º, inciso V).

Tal visão foi sendo ratificada ao longo do tempo, como o fez o Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que fortaleceu a concepção de desenvolvimento pelos Institutos Federais por meio da aproximação à escala local e aos territórios, orientando os Institutos a estabelecerem um “vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento, a partir de uma realidade: o território onde se estabelecem as relações de vida e de trabalho” (CONIF, 2013a, *Apresentação*).

Nesta concepção de desenvolvimento, fica evidente a aceitação de uma dimensão espacial inerente ao desenvolvimento pretendido, bem como a escala em que deva acontecer (local/regional). De semelhante modo, há uma dimensão inclusiva relacionada aos sujeitos envolvidos, os estudantes.

Assim, cabe aos Institutos Federais forjar uma concepção de desenvolvimento que seja a mais apropriada à sua forma de atuação, que é no campo educacional e em contato direto com segmentos da população não raro em situação de vulnerabilidade social – o que enseja a adoção, também, de uma perspectiva inclusiva.

Considera-se como população vulnerável aquela cuja condição é dada – mas não apenas e unicamente – pela deficiência (motora, auditiva, visual, interativa, mental), orientação sexual e identidade de gênero (gays, lésbicas, inter e bissexuais, cis e transgêneros), origem étnica (indígenas, quilombolas, ciganos), geográfica (migrante), familiar (arranjo residente) e outras. Tais categorias são afetadas por uma vulnerabilidade produzida em diversos contextos e escalas, tempos e espaços, panoramas políticos de

acirramento e movimentos da sociedade que lançam essas populações para as margens sociais, circuitos periféricos, fronteira entre classes, enfim, no domínio da invisibilidade e subalternidade, com sua existência social sob constante ameaça.

Os Institutos Federais (IFs) não podem se limitar ao ensino da técnica, alheando-se de questões afetas ao público atendidos por eles, ignorando cenários político-sociais e demandas de sujeitos, grupos, comunidades, coletivos e outros segmentos da população. Agindo assim, os IFs não fariam da educação um elemento de emancipação dos (novos) sujeitos, nem superariam uma visão estreita do desenvolvimento que reluta em admitir a existência de outras dimensões além da dimensão econômica. Aqui, em uma abordagem qualitativa, se vai considerar a denominada dimensão *sócio-espacial inclusiva* do desenvolvimento levantando a problemática da função social da educação, implicando na reafirmação do compromisso dos Institutos Federais como agentes promotores do desenvolvimento que seja um desenvolvimento-educação.

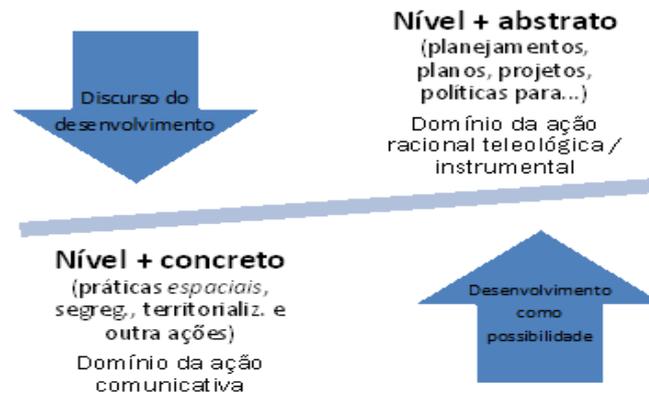
A presente pesquisa parte do entendimento de que as instituições de educação profissional e tecnológica têm um **duplo papel em relação ao desenvolvimento**. De um lado estimulam a pesquisa, fazem ensino e extensão, e assim insere-se na economia principalmente enquanto instituição formadora de mão de obra. De outro lado, comprometem-se com o contexto no qual se estabelecem, criando raízes a ponto de não poder mais se esquivar de questões culturais, sociais, políticas e educacionais (além de ambientais, territoriais, históricas, etc.) configuradoras do território que ocupam e que pretendem desenvolver.

O pressuposto inicial deste trabalho é o de que os Institutos Federais contribuem com o desenvolvimento regional e local – assim se propõem nos documentos legais e normativos internos. Acredita-se, no entanto, que o tipo de **desenvolvimento impulsionado pelos Institutos Federais (IFs) inclui mais que a formação de mão de obra** em nível básico e nas modalidades técnica, tecnológica e profissional, que são a parte claramente apreensível e manifesta de sua atuação.

O segundo pressuposto é que “o desenvolvimento é uma problemática territorial” (SAQUET, 2015b, p. 126) e, por essa qualificação, **o desenvolvimento deve ser pensado a partir do território**, isto é, incluindo os sujeitos que nele têm lugar – como na ideia de *territorialidade ativa*, de Dematteis (2008), em que os sujeitos locais configuram estratégias de resposta/resistência e assim contribuem para realizar mudanças e inovações.

O desenvolvimento é territorial também em outro sentido: quando se passa de um nível abstrato, ligado ao planejamento, para um nível mais concreto, das ações ou práticas espaciais (Figura 1).

Figura 1 – Níveis de compreensão do desenvolvimento



Org.: Autor (2017).

A partir do pressuposto acima se lança a hipótese de que a noção de desenvolvimento comporta um sentido pouco lembrado ou até desprezado em grandes projetos de desenvolvimento e, no caso, também por instituições de caráter educacional técnico. Trata-se da atenção a questões pouco conhecidas e exploradas, que vão muito além do que cabe na descrição do foco principal ou missão da instituição, embora decorram dela. O caráter territorial do desenvolvimento almejado pelos Institutos Federais os põe em contato com questões culturais, sociais, identitárias, de gênero, inclusão e tantas outras inseparáveis de uma abordagem territorial do desenvolvimento ligada às necessidades e aspirações das populações por eles atendidas.

Para que os Institutos Federais (IFs) sejam compreendidos como instituições educacionais em compromisso com o desenvolvimento (local/regional), considerando não as “potencialidades locais” alvo de interesse – mas as peculiaridades do público atendido por eles – propôs-se como objetivo geral investigar as contribuições dos Institutos Federais (IFs) em termos de possibilidades de promoção do desenvolvimento através da sua atuação junto ao segmento mais vulnerável do corpo discente. Em específico, procurou-se, na atuação educacional dos Institutos Federais (IFs):

- a) Localizar práticas educacionais que possam auxiliar sujeitos em situação de vulnerabilidade social;
- b) Cartografar agentes, meios e estratégias utilizadas para atender tais populações;
- c) Mapear as possibilidades de ação e incapacidades para desenvolver o local e o regional.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, subdividiu-se o texto em uma breve introdução com os fundamentos do trabalho e seu sentido geral, seguido pelos caminhos metodológicos. Após, o capítulo 3 avança na justificativa do tema e sua contextualização, quando situa a discussão apresentando as relações mais básicas entre educação e desenvolvimento reveladas por documentos produzidos pelos IFs e os objetivos de pesquisa. O capítulo 4 avança no debate a respeito dos IFs como instituições educacionais, portanto capazes de forjar outros entendimentos sobre o desenvolvimento mais afins à sua lógica de atuação. Subdivido, este capítulo traz no subcapítulo 3.1 as características gerais dos IFs, especialmente aquelas que os colocam entre a competência técnica e o compromisso político, assim como ensaia nova interpretação das relações entre educação e desenvolvimento e entre educação e comunidade. O subcapítulo 4.2 é responsável por dar relevo à inserção dos IFs nas comunidades, de onde novos sujeitos do desenvolvimento vêm com novas demandas e, com elas, descortinam conflitos, desnudam interesses de novos e velhos sujeitos que iluminam o olhar sobre as concepções de desenvolvimento dos IFs. Já o subcapítulo 4.3 discorre sobre a educação e desenvolvimento *no* território, explorando as relações entre esses três elementos, sugerida em um documento-chave dos IFs e “divisor de águas” no entendimento do papel dos IFs no desenvolvimento, o que exige falar do desenvolvimento *no campus* – ele mesmo um território – e falar do *campus* de uma forma inédita: território de esperança.

O capítulo 5 é dedicado à explicitação das possibilidades do desenvolvimento pela educação feita pelos IFs, aproximando a discussão das formas de fazer um desenvolvimento possível. Sugere-se adotar uma pedagogia condizente com a formação humana, conscientizadora, que vise à autonomia, liberdade e demais atributos de indivíduos e grupos livres. Revendo as noções de desenvolvimento dos IFs, segue-se uma leitura do desenvolvimento próxima às questões da inclusão, por isso destaca estruturas organizacionais já existentes nos IFs – aquelas que evidenciam práticas mais humanas, inclusivas, traçando caminhos estratégicos para o desenvolvimento que será nomeado sócio-espacial inclusivo.

Já o capítulo 6 estabelece retoma o conceito de desenvolvimento, evidenciando algumas de suas incapacidades e alternativas a ele, por isso faz referência à desconexão com a cidadania e aponta as alternativas existentes para além do “desenvolvimento”. O capítulo 7 prossegue na tentativa de dar encaminhamentos para os Institutos Federais (IFs) promoverem o desenvolvimento pela educação, assentando a questão cultural. Acredita-se ter demonstrado que há um tipo de desenvolvimento possível de se conceber através da educação e, mesmo que esboçado em linhas gerais, filia-se à pedagogia libertadora em consonância com a propalada articulação que os IFs buscam entre educação, território e desenvolvimento.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na sequência, ano de 2015, quando o Instituto Federal Farroupilha – IFFar inicia suas atividades no *campus* Frederico Westphalen-RS, este passa a servir de apoio à observação, comparação e contraprova às constatações vistas em parte da Rede Federal¹. A complementação das vivências e memórias de outros Institutos Federais inclui visitas formais e informais aos *campi* do IFFAR em eventos, solenidades, reuniões, encontros e seminários visando rotinas, cotidianos e ações que pudessem indicar formas de desenvolvimento por meio da educação.

O olhar que o docente dirige às ações dos IFs buscando possibilidades para o desenvolvimento é um olhar sobre a própria prática, que somente é acessado pelo professor pela via do distanciamento da prática. Mesmo havendo processos de desenvolvimento tomados como os mais “visíveis”, palpáveis e concretos, o desenvolvimento pela educação ganha existência efetiva a partir da consciência do sujeito.

Portanto, reconhecer-se sujeito/agente do desenvolvimento depende do debruçar-se intencional sobre as experiências vividas a partir de uma experiência reflexiva pela qual, segundo John Dewey (1979), se distingue o que se tenta fazer e o que decorre dessa tentativa, descobrindo-se “as relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas”.

Tais relações resultam na mudança qualitativa da experiência. Ela exige distância da ação e reconstrução da mesma para proceder a uma análise: “A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente.” (ALARCÃO, 2018, p. 54).

Para Sacristán (1999), esse distanciamento que valoriza a experiência e se volta à *reflexão sobre a ação* é que permite analisar o fenômeno utilizando toda a cultura para racionalizar as ações e, assim, dar sentido à educação e à formação do professor.

Pombo (1993) distingue três domínios em que a reflexão do professor deve se deter:

- 1º) domínio da reflexão *educativa*, que questiona as grandes finalidades da *educação*.
- 2º) domínio da reflexão *política*, que discute o significado e as funções da *instituição* escolar;
- 3º) o domínio da reflexão *epistemológica/interdisciplinar*, que atua como agente crítico em relação ao seu próprio *saber*.

¹ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Os três domínios de reflexão acima configuram a perspectiva do sujeito participante, embasando a análise da relação teoria-prática na educação e tendo em vista tanto as finalidades gerais da educação básica quanto específicas da modalidade Educação Profissional e Tecnológica. Finalidades que são, de um lado, a formação do indivíduo, cidadão e trabalhador, conforme Brasil (1996, Art. 2º), e, de outro, a formação profissional, técnica e tecnológica segundo as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia (Ibid., Art. 39). Todas remetem ao trabalho do docente que as assume à medida que se compromete com a instituição escolar, tomando consciência de que é atravessado por intencionalidades diversas vindas do seu próprio trabalho pedagógico, das políticas oriundas da instituição educacional onde atua e das inúmeras reflexões que avançam para uma concepção crítica e integradora do conhecimento.

Se a reflexão educativa, concernente às grandes finalidades da educação, foi tomada como inseparável da reflexão política, que comparece à definição do que é um Instituto Federal e quais suas funções deve exercer em determinada conjuntura. A educativa e a reflexão política, andando juntas, transparecem como autoconsciência de que a educação básica, (técnica) profissional e tecnológica se faz de acordo com as políticas públicas (educacionais, de desenvolvimento, econômicas...) vigentes².

As análises sobre educação e desenvolvimento nos Institutos estão apoiadas nas experiências, vivências e memórias do sujeito participante, cuja perspectiva se constrói ao longo de sucessivas reflexões nos três domínios (educativo, político e epistemológico/interdisciplinar).

A reflexão e crítica sobre a experiência do professor, direcionada às concepções de desenvolvimento dos IFs e à “redescoberta” do desenvolvimento pela educação, dá-se nos três domínios acima, com os campos educacional, político e epistemológico/interdisciplinar entrecruzando-se, uma vez que comparecem juntos no trabalho reflexivo. Este – parte integrante do trabalho docente – apresenta-se necessário para que o professor perceba e entenda os desdobramentos da sua docência na EPT, construindo saberes sobre o desenvolvimento proposto pelos IFs e se tornando/reconhecendo um agente institucional.

Pelo olhar crítico e reflexivo, o agente passa ao inadiável questionamento da modalidade EPT e da política de desenvolvimento dos IFs, a fim de adquirir consciência e

² A própria política de cotas ou a política de diversidade e inclusão existente em alguns Institutos Federais, por exemplo, refletem o entendimento de que a educação “trabalha” para concretizá-las, não sendo possível pensar as práticas pedagógicas separadas das políticas institucionais, seja ao nível de um *campus* e Reitoria ou do Ministério da Educação.

controle sobre sua atuação. A consciência refere-se à capacidade de pensamento e reflexão que muda tanto a experiência passada quanto a condição presente ligada à reprodução de ideias e práticas.

Assim, tem-se uma aproximação à noção de professor reflexivo em Alarcão (2018):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. (ALARCÃO, 2018, p. 44).

A atitude reflexiva pela qual o professor se impregna de saberes que incidem sobre suas experiências e as ideias e práticas externas a si configuram um método de formação e autoformação em que comparecem convicções e certezas que guiam as suas ações no longo prazo.

Ó (2017) lembra que a autorreflexividade precisa ser tomada como “condição primeira da ação”, a qual “consiste em questionar incisivamente sobre o que nos é mais próximo e nos constitui mesmo enquanto evidência transcendente ou fundadora” (Ó, 2017, p. 131).

O método reflexivo é descrito por Carabetta Jr. (2010) como aquele em que o professor se volta sobre si mesmo, sobre as construções sociais, intenções, representações e estratégias de intervenção. É um método que permite rever, pensar e (re)significar a prática³ no intuito da construção pessoal do conhecimento:

Em no entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. (CARABETTA Jr., 2010, p. 581).

A utilidade do método reflexivo mostra-se tanto mais eficiente para se pensar o desenvolvimento envolvendo instituições educacionais – como os IFs – quanto melhor auxilie o professor na tomada de consciência a respeito das múltiplas determinações sobre a sua prática. Essa consciência é política e profissional, fazendo parte de uma formação contínua e interessada em escapar aos aprisionamentos em representações negativas sobre a docência, as quais inibem a atuação do professor para além das rotinas ligadas à sala de aula e à conquista

³ A *prática* é pedagógica e também institucional. Donald Schön (1992), ao se referir à epistemologia da prática profissional, concebe a postura reflexiva do professor como autoanálise sobre diferentes aspectos, dentre eles, a dimensão burocrática da prática pedagógica. À medida que o professor de IF pode trabalhar além da sala de aula e compreender o papel institucional de promover o desenvolvimento, sua prática estende-se do campo educacional para o campo político, administrativo e pedagógico. Dito de outra forma, o professor assume estes campos como dimensões de seu fazer no(s) IF(s). Santoro Franco (2019, p. 160) também diferencia prática docente e prática pedagógica, que se encontram no “professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos.” Esse professor capta o “sentido pedagógico da escola” e intervém no processo de ensino coordenando a prática com as concepções teóricas sobre seu fazer.

de saberes que o habilitem à construção de si e de outros (inclusive em agentes do desenvolvimento).

Miguel Arroyo (2013b) confere à consciência política e profissional um lugar de destaque na construção da (auto)imagem do professor:

Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade. (ARROYO, 2013b, p. 207).

O que Arroyo (2013b, p. 209) confirma é que a conscientização política e profissional do professor não pode estar descolada das “vivências mais totais, de sua prática e de sua realidade sócio-educativa”. Em outras palavras, a (re)construção da imagem do professor por ele mesmo deve referenciar-se nas suas experiências, nas práticas e no contexto em que está inserido, não obstante a fragmentação, isolamento e distanciamento⁴ que as afetem.

Ainda como agente institucional, o sujeito participante, na condição de docente, relaciona-se com sua experiência, prática e contexto de modo singular no tocante ao desenvolvimento. O que chega ao professor, servidor de IF, são os inúmeros atravessamentos provenientes da experiência profissional, dos condicionantes da profissão e das políticas de desenvolvimento provenientes das diferentes escalas.

Cabe ao agente proceder à reflexão e crítica, tentando dar coerência ao vivido e experienciado, buscando os nexos. Feita a trama, amarradas as pontas, resta ao professor tentar desfazer os equívocos, reatar fios rompidos e conscientizar-se de que ele próprio deve coser esse/nesse tecido.

No exercício de suas atribuições, o autor desta tese vai configurando-se verdadeiro elo entre múltiplos condicionantes estruturais de si, de seu ofício e da proposta de desenvolvimento apresentada pelos IFs. Além da mediação junto aos sujeitos da relação pedagógica (no ensino, pesquisa e extensão), o autor percorreu as instâncias onde circularam e foram produzidos os discursos sobre o desenvolvimento e forjadas as concepções que deram origem aos documentos oficiais que hoje norteiam as ações que se integram à Rede (REPCT).

Ao vivenciar o dia a dia institucional, no circuito da docência, pesquisa, extensão e administração educacional dos IFs, emergiu a preocupação outrora latente com o entorno – as

⁴ O sentido do *distanciamento*, aqui, é o de separação entre o trabalho do professor e o que se passa na comunidade – a qual fornece o contexto das práticas –, bem como no próprio ambiente escolar e acadêmico.

comunidades, famílias, estudantes, empresas, “autoridades”. E é este entorno, o *extracampi*, um outro elemento condicionante, o qual emite sinais às “ilhas do saber” em que os IFs se tornam; que cria/impõe demandas, apoia/desacredita em cotas, ataca/defende os direitos humanos e sociais, enaltece/desmerece o trabalho e o trabalhador, valoriza/deprecia as instituições, bem como “envia” seus representantes.

Vivências de uma década do autor em meio a essas vozes dissonantes e incongruentes nos IFs forneceram farto material para a discussão da proposta de desenvolvimento que fundamenta a atuação dos IFs. Para tanto, lançou-se mão da abordagem qualitativa inspirada em pressupostos defendidos Lüdke e André (2013), que identificam o próprio pesquisador e seu ambiente como fonte de dados que serão descritos. Isso porque interessa mais o processo que o produto, ou seja, o que foi experienciado, vivido, confirmado, praticado; não o resultado, muitas vezes artificial, obtido nas pesquisas quantitativas.

A previsão, o cálculo, o ar de neutralidade, impessoalidade e exatidão não combinam com a pesquisa qualitativa, pois a ela interessam os significados construídos pelas pessoas – que podem ser o ponto de partida da (auto)investigação. Em síntese:

a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 44).

Flick (2009) segue na mesma linha de compreensão acerca da produção do conhecimento a partir das reflexões do pesquisador enquanto dados que participam da interpretação do objeto investigado:

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

A empiria substancial é, no entender de Flick (2009), o material empírico que se converte em balizador seguro à análise e crítica da teoria, documentos, como das práticas vividas, observadas, percebidas, sentidas.

O agente institucional imerso no ambiente educacional dos IFs admite como válidas as propostas de desenvolvimento, acredita na capacidade dos mesmos promoverem o desenvolvimento, professando-o segundo as concepções presentes nos documentos

normativos dos IFs e se envolvendo em ações que concorrem para o desenvolvimento, estejam elas situadas no campo pedagógico ou administrativo.

Contudo, o contato com os estudantes, comunidades e contextos da comunidade exige do professor-agente institucional dos IFs um aprofundamento da discussão acerca do desenvolvimento. Discussão que reconhece uma relação entre o que os IFs se propõem como instituição e o que se verifica como o outro lado do desenvolvimento, o lado real, cotidiano – o verso dos documentos oficiais e das coisas. Por isso se tornou impossível ao autor, na condição de agente implicado na docência, pesquisa e extensão ignorar o papel dos IFs como instituição-burocrática – que diz algo sobre o desenvolvimento – e instituição-social – que diz algo sobre a comunidade.

A constituição de mim, sujeito-professor atuante e participante, se fez justamente entre esse duplo papel percebido ainda antes de se ser professor do quadro dos Institutos Federais, mas do quadro do magistério estadual de Santa Catarina, quando me dividia entre as carreiras da docência em geografia na educação básica – Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio – e da gestão no mesmo nível, como assistente técnico-pedagógico. Na Escola Estadual de Educação Básica Padre Izidoro Benjamin Moro e Escola Estadual de Educação Básica Benjamin de Carvalho, eu já distinguia o abismo entre o plano burocrático – dos documentos, normas, regimentos, leis – e o plano social – das práticas educativas, dos contextos, comunidades, territórios. A significativa inexecutabilidade do que se planejava nos gabinetes da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) e Gerências Regionais de Educação (GEREDs)⁵ contrastava com as necessidades mais prementes do cotidiano das duas escolas. O que se queria com elaborações teóricas sofisticadas não tinha a marca dos professores, não dizia da escola e sequer chegaria um dia ao chão escolar e comunitário. A frustração ficava do lado dos professores, pela cobrança constante de algo que não estava ao seu alcance, embora conhecessem, como eu, o contexto da prática, tivessem experiências e vivências que sancionavam ou não adequações às normas.

Os problemas desta relação entre teoria e prática geravam, entre os professores, conflitos que eram relatados a mim como mediador na Coordenação Municipal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC), seções Lindóia do Sul e Ipumirim, ligadas à Coordenação Regional de Concórdia. Esta vivência como representante de professores, técnicos e especialistas em educação escancarou, para mim e demais colegas,

⁵ Hoje as Gerências Regionais de Educação (GEREDs) de Santa Catarina foram substituídas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Não raro estavam em contato com a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social (SDS) e as antigas Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), depois Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) – estas extintas no início do ano de 2019.

a distância entre o discurso e a ação, entre um nível de ação racional prescritiva isenta das contradições da prática pedagógica – que se queria impor – e um nível de ação muito mais complexo onde a prática “do texto” escrito confrontava-se diariamente com a experiência em nosso chão de professor, lugar de trabalho e de (sobre)vivências na luta e nos embates em que se ensaiavam pedagogias de libertação em território sempre instável. No exercício da ação/reação, o pensado, concebido, ou era legitimado ou desabilitava os planejadores da educação, pondo-os em descrédito, juntamente com suas “tomadas de decisão”.

Um divisor de águas de minha formação enquanto sujeito-professor atuante e participante aconteceu em três projetos. No contexto do “Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – Ambial”, em que me engajei no que foi uma tentativa de educação integral com estreita aproximação à comunidade⁶, integrando-as às atividades ininterruptas entre dois turnos letivos e com equipamentos e soluções compartilhadas, dentre as quais a horta agroecológica, cozinha comunitária, quadra de esportes e sala informatizada. O foco na “qualidade de vida” e “consciência coletiva da sociedade sustentável” (SANTA CATARINA, s/d, p. 1) apontava para algo novo no cenário educacional de então e deflagrava uma experiência tangencial a uma noção de desenvolvimento parcialmente desapegada da dimensão econômica em sua concepção tradicional. Participei desta do ano de 2006 a 2010, vivenciando o projeto no seu viés inclusivo, pois se destinava, prioritariamente, aos alunos mais “carentes” e trazia a ideia de tornar “o aluno protagonista de suas ações para transformar a realidade física e social”, em “transpondo os muros da escola, propiciando uma mudança de atitude concretizada nas hortas comunitárias” (Ibid.). No clima de efervescência das ações educacionais *regionais*, tal projeto teve – e mostrou – suas limitações quanto à inclusão. Nessa época, eu já descobrira os Institutos Federais e mirado as possibilidades de acolherem atividades no mesmo formato e com a intenção de estreitar as relações entre escola e comunidade. Assumindo o cargo de professor e a Coordenadoria de Ciências Humanas, Códigos e Linguagens no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e, na sequência, a Coordenação de Formação Geral, fui percebendo que nosso campo de ação depende, fundamentalmente, da vontade do sujeito de participar, dedicando-se exclusivamente ou não à instituição, dos esforços por criar espaços além da sala de aula, nas comunidades, prefeituras, ONGs, fundações e rádios. Assim, vi que havia o predomínio do ensino, a entronização da pesquisa e a banalização da extensão.

⁶ Sua adesão por parte das escolas estaduais pertencentes à SED-SC (96 unidades escolares) faz do Projeto Ambial uma referência de integração com a comunidade por atingir 24.634 estudantes e suas famílias.

Durante a participação em comissão de avaliação de projetos PIBIC, PIBICT e PIBITI do IFAL com recursos do CNPq, de 2011 a 2013, surgiu-me com maior força a questão do desenvolvimento que poderíamos provocar em nossa escala de atuação no *campus* e fora dele. Por meio do projeto de extensão “A Caminho da Educação Ambiental: é na escola que se aprende”, em 2011, estive voltando os olhos à realidade socioespacial e territorial da população vulnerável do semiárido alagoano. Concebido com a Direção Geral e apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão, foi reconhecido, agraciado e premiado pela Fundação Banco do Brasil e Revista Fórum. A gente pobre e trabalhadora veio, mais tarde, a ser alvo novamente da extensão no “Projeto Capacitar: capacitando os catadores de materiais recicláveis de Palmeira dos Índios-AL” (BOTTON et al, 2015), destinado a tratar dos catadores de modo interdisciplinar em suas necessidades de formação técnica, mas também de alimentação, saúde, educação e segurança do trabalho em seu território – o galpão, a rua, o centro comunitário.

Os domínios do educativo, político e epistemológico/interdisciplinar estiveram presentes na criação e execução dos três projetos acima, bem como o papel burocrático e social da escola/instituto tensionando a relação entre teoria e prática. O que há de comum e que me acompanhou todo esse tempo de vida de professor foi a falta de momentos para a reflexão e os obstáculos para fazer minha (auto)formação, o que não favorecia o questionamento das grandes finalidades da educação profissional e tecnológica, o significado e funções que os IFs podem exercer na sociedade e a crítica ao meu próprio saber.

A *opção* de ir além das salas de aula e das coordenações fez-me experienciar, viver, confirmar e praticar a autorreflexão que é autoformação, abrindo-me uma janela inédita para discutir a contribuição dos IFs para o desenvolvimento. “Janela” é a perspectiva que construí ao longo do tempo e dos espaços em que o movimento sócio-histórico e político exigiram repensar a concepção fria do “desenvolvimento” nos documentos oficiais (ou “institucionais”).

A perspectiva do sujeito-professor atuante e participante em que me tornei, tendo em vista o aprendido nos projetos, principalmente os de extensão, impulsionou-se a valorizar novas construções sociais, intenções, representações e estratégias de intervenção. Minha preocupação com a *inclusão* estava subentendida e foi contemplada pela disseminação da notícia de que eu deveria, enquanto coordenador no IFAL, *campus* Palmeira dos Índios, auxiliar na criação de um núcleo para cuidar das questões do negro e afrodescendente, em meados de 2013, mas que só veio a ser aprovado pelo Conselho Superior em dezembro de 2018, mesmo ano do recente Manual de Linguagem Inclusiva (IFAL, 2018). Minha vinda

para o Rio Grande do Sul, em 2016, permitiu acompanhar as atividades de núcleos desconhecidos no IFAL, que, porém, já existiam no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Os cinco Núcleos Inclusivos (NIs) estavam dedicados aos temas que vi, no Ensino Fundamental, serem sutilmente ignorados por serem *transversais* e cuja divulgação nas escolas se dava exclusivamente através de pequenos livros encaixotados que eram esquecidos nas bibliotecas escolares. Em 2013, no IFFAR, discutia-se a Política de Diversidade e Inclusão, com os NIs sendo o carro-chefe dessa política que, até 2016, implementou-os em quase todos os *campi*. O que antes vinha “embalado” do Ministério da Educação (MEC), e sobre o qual busquei capacitação desde o início da carreira de professor de geografia – temas como pluralidade cultural e orientação sexual – ali estavam sendo postos em prática no Ensino Médio, dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – a modalidade mais notadamente voltada ao mercado de trabalho e ligada às políticas nacionais de desenvolvimento.

Documentos descuidados no dia a dia dos Institutos, logo pouco refletidos, como sua Lei de Criação nº 11.892/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, e mesmo as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (História e cultura afro-brasileira e indígena), não foram tão incisivos em relação à inclusão como a Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha (IFFAR, 2013a), a qual tanto incorporou em seu texto os avanços da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), quanto antecipou as discussões de conteúdos abordados no Projeto de Lei do Senado nº 134/2018 (Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero) e Portaria do MEC nº 33/2018 (uso do nome social nos registro escolares).

À preocupação inicial com o desenvolvimento e projetos de extensão que abordassem a dimensão humana, social e cidadã, somou-se o atravessamento dos documentos sobre a experiência e *convivência* com os novos sujeitos e novas demandas. Nisso, descobri-me implicado direta e indiretamente com as questões de diversidade, identidade, gênero, origem e etnia inarredáveis do ambiente acadêmico/escolar produtor da vulnerabilidade que atinge tantos segmentos populacionais.

Vendo-me num espelho, sou professor e aluno, pois ensino e aprendo, e produzo o conhecimento: sou *dodiscente* (FREIRE, 2002, p. 31), mas só se nessa autoformação comprometida em que construo minha autoimagem (ARROYO, 2013b) de sujeito-professor atuante e participante houve a reflexividade (CARABETTA Jr., 2010) e autorreflexividade (Ó, 2017).

Por isso, ao longo deste trabalho investigativo, busquei, na abordagem qualitativa, a fundamentação para estabelecer relações substanciais e de conexão, tomando como

procedimentos o estudo de agentes individuais – o professor – em seu contexto causal bem como o procedimento às análises qualitativas de conteúdo (CLOKE et al, 2004). Nisso, o uso das redes sociais mostrou-se útil e facilitador do diálogo com os demais sujeitos, mas também para cotejar dados coletados em sítios oficiais e conferir o teor das informações veiculadas à margem dos meios costumeiros de registro – *site* oficial, páginas institucionais em redes sociais e publicações avulsas.

A mescla de procedimentos decorre da complexidade a que se dirige o processo de pesquisa. Tais procedimentos são apenas um aspecto do método, o qual corresponde, como afirma kincheloe (2007, p. 17), a “uma tecnologia de justificação, ou seja, uma forma de defender o que afirmamos saber e o processo por meio do qual o sabemos”. Isso leva à *não* aceitação passiva de métodos que produzem conhecimentos tal como se a realidade estivesse sendo submetida a uma máquina cheia de engrenagens milimetricamente ajustadas para produzir conhecimentos confiáveis, mesmo correndo o risco de serem reducionistas, superficiais e descontextualizados, glorificando mais o método consagrado que a qualidade do resultado obtido.

Um passo atrás no aprendizado dos métodos de pesquisa pode significar um passo à frente na pluralidade metodológica, que é indicada quando se dirige o olhar a um meio que reclama maior flexibilidade do pesquisador:

Um meio complexo, onde há elementos surpreendentes e imprevistos, reclama procedimentos complexos e desafia uma análise apoiada em regras que foram estabelecidas de antemão e sem levar em conta as sempre cambiantes condições da História. (FEYERABEND, 1977, p. 20).

Também se mostrou útil a utilização de alguns princípios da dialética (ação recíproca, mudança dialética, mudança qualitativa, luta dos contrários) em dados momentos da pesquisa. Por exemplo, ao explorar as **contradições** entre teoria x prática, ao identificar a divisão interna do trabalho entre quem concebe e quem executa, entre trabalho administrativo e pedagógico, e as relações de dominação e subordinação. Em outros momentos, como na interpretação dos dados, a subjetividade passa a se sobressair sobre a objetividade.

Não se trata, na presente proposta de pesquisa, de seguir os preceitos de um “anarquismo epistemológico” ao se adotar certo pluralismo e novo sentido ao *desenvolvimento*, especialmente quando utilizado pelos Institutos Federais (IFs) e ao se afirmar a existência de uma realidade subjacente à concepção de desenvolvimento regional e local por eles assumida. Diferente é, porém, quando se faz aqui uma ponte entre o pesquisador

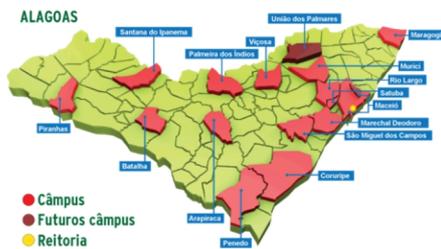
e o objeto de estudo, rompendo com a tradicional separação entre sujeito e objeto que sempre caracterizou toda a ciência moderna, quando o autor se assume sujeito participante.

Quando se diz que a objetividade da pesquisa não advirá de uma razão de Estado, mas que emerge da relação entre teoria e prática, ou seja, do que está no entorno – a razão forjada entre os atores sociais impregnados da cultura local e das coisas de sua comunidade –, se quer mostrar também a existência e validade de “verdades” nascidas fora do círculo acadêmico, ou seja, aquelas que se contrapõem às noções de desenvolvimento já consolidadas.

Dentre os conceitos utilizados na proposta de pesquisa, destaca-se o *espaço* sobre o qual sujeitos interagem com suas experiências cotidianas, produzindo um espaço vivido, social, a partir do qual imprimem ações de delimitação de *territórios* e lugares definidos na relação sociedade-espaço.

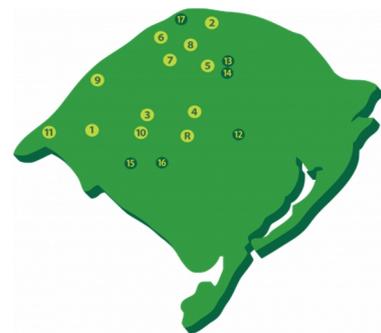
O recorte espacial da pesquisa compreende os territórios descontínuos (SOUZA, 2008b) formados pelos Institutos Federais, com cada *campus* estabelecendo seu âmbito de atuação territorial, no que se pode chamar de “sub-regiões” entorno do local, tal qual moldura. Como na imagem evocada por Souza (2018, p. 208): “A região constitui a moldura imediata do nível local”. Assim, prevalecem as vivências acadêmico-profissionais nas áreas de atuação e influência local/regional dos *campi* dos Institutos Federais no estado de Alagoas (Figura 2) e Rio Grande do Sul (Figura 3).

Figura 2 – Unidades dos Institutos Federais em AL



Fonte: IFAL, 2015b.

Figura 3 – Unidades dos Institutos Federais no NO do RS



Fonte: IFFAR, 2016b.

A escala geográfica que serviu de apoio à análise dos dados é entendida segundo Souza (2018, p. 181), para quem a escala geográfica subdivide-se em três tipos: escala *do fenômeno*, *de análise* e *de ação*. Neste sentido, tem-se:

- a) **escala do fenômeno** ou a abrangência física do objeto real – ou o desenvolvimento onde há atuação dos Institutos Federais): é a escala nacional;
- b) **escala de análise** ou o nível analítico que permite apreender as características do que se investiga – ou as ações que concorrem para o desenvolvimento, nos Institutos Federais do 2º quadrante do RS: escala regional;
- c) **escala de ação** ou o “alcance espacial das práticas dos agentes” – ou as práticas espaciais que representam as possibilidades reais de desenvolvimento: escala microlocal.

Esta última é “um tipo de escala que se refere a determinados fenômenos sociais, concernentes a ações (em geral coletivas) e ao papel de agentes/sujeitos” (Id., p. 182). Se a educação, como prática social, é um fenômeno social, o foco inicial para se compreender a atuação dos IFs em relação a um tipo de desenvolvimento é a microescala, mesmo que se venha a relacioná-la com as outras escalas.

Já o recorte temporal inclui desde a criação dos IFs em 2008 até o ano em que fecha uma década de sua atuação, com base nos principais documentos normativos ainda hoje vigentes. O período de 2008 a 2018 foi suficiente para os Institutos Federais acumularem certa experiência na busca pelo desenvolvimento, e corresponde à maior proximidade do autor com os Institutos Federais.

3 JUSTIFICATIVA DO TEMA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Há uma política de desenvolvimento que acompanha os Institutos Federais (IFs) desde a sua criação. Durante a reforma do ensino médio técnico, ao final dos anos 1990, ela estava subentendida, mas na Lei nº 11.892/08 a forma de atuação dos IFs é moldada de acordo com certa perspectiva de desenvolvimento. Então a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passa a ser vista como um dos pilares do desenvolvimento local e regional, pondo em evidência o lugar da EPT na economia.

Mesmo que a legislação que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os IFs tenha apresentando uma noção vaga e cambiante do desenvolvimento pretendido, seus dispositivos legais deixam entrevista uma missão claramente dirigida aos *campi*. Inúmeros documentos posteriores reiterarão a validade dessa missão, atestando o compromisso de cada servidor como agente implicado na promoção do desenvolvimento local e regional. Ficam nomeados, pois, os servidores dos IFs como legítimos agentes do desenvolvimento.

Algo será esquecido nas falas sobre a política de desenvolvimento pela educação dos IFs – a EPT. Ela apoia-se em personagens que encontram dificuldades em endossá-la, especialmente quando seus papéis são propositalmente secundarizados. Pelo costume, veem-se distorcidos em meio à ânsia delimitadora dos domínios rígidos do planejamento e da execução, muito embora a execução (docência) se combine e se alterne com atividades de coordenação e gestão.

Os esquecimentos apontam para o problema da necessária superação de uma visão estreita acerca das atribuições de um ou outro cargo isolado, em especial daqueles ligados à docência, a qual ainda é identificada com a transmissão de conteúdos e equiparada ao treino e instrução. A docência, nesse entendimento, destinar-se-ia a formar mão de obra ou, como dizem os empresários, “adestrar a mão de obra” – expressão que jamais remeterá a um personagem professor na condição de sujeito e agente participante do desenvolvimento.

Dentre os agentes do desenvolvimento, o professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destaca-se no exercício da docência, mas não é definido por ela, pois que se liga à pesquisa, extensão e gestão educacional. Não se admite, portanto, uma vinculação da docência restrita ao circuito da sala de aula e laboratórios, em um trabalho apartado de outras atividades, instâncias e responsabilidades profissionais.

A atuação circunscrita à docência não corresponde à realidade de muitos professores de IF e não os habilitariam a cumprir as atividades finalísticas dos IFs. O reducionismo em

torno da prática docente nos IFs concorre para enfraquecer o almejado protagonismo local e regional que podem exercer. Sabe-se, todavia, que, se a prática docente se restringisse apenas à ministração de aulas, não haveria como sustentar o papel da instituição em relação ao desenvolvimento.

Outro reducionismo consiste em uma certa concepção de desenvolvimento como processo. E aqui reside o nó górdio para os especialistas no tema, mas que é um engodo para os professores dos IFs. O desenvolvimento é crescimento, expansão, progresso, passagem de etapa inferior para estágio superior, etc.: um processo, em dada acepção. O sentido corriqueiro do termo *desenvolvimento* está carregado dessa miragem evolutiva, porém seu foco tem sido os resultados. Na teoria é “processo”, na prática são “resultados”. Trata-se de uma contradição que se estabelece ao se designar o processo (presente) e ao mesmo tempo o resultado (futuro) ou produto final.

Esse mesmo desenvolvimento que se quer alcançar pelo contributo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) carece de fundamento suficiente ao pressupor o trabalho docente como instância executora *para se chegar até ao desenvolvimento*. Por esse pressuposto, as eventuais “falhas” no andamento, na esteira da “linha” de produção, acarreta a responsabilização do professor pelo sucesso/insucesso das políticas de desenvolvimento (parcialmente) assentadas na EPT e pela alta/baixa qualidade da EPT verificada em seu trabalho.

O foco cambiante sobre o desenvolvimento ora como processo, ora como produto final oculta aos professores a verdadeira instância em que o desenvolvimento realmente acontece. Ele acontece na educação do IF, na EPT como processo, e à docência cabe todo o mérito, conquanto seja envernizado pelos gestores. Admiti-lo, porém, nem o próprio professor admite, pela falta de consciência política e profissional associada à autonegação. O professor de IF constrói uma autoimagem de executor direto e imediato de plantão frente às políticas de desenvolvimento, ao invés de reconhecer-se um partícipe ativo em todas as etapas relacionadas ao desenvolvimento – planejamento, execução, avaliação – às quais tem maior ou menor acesso, permissão e passagem.

O histórico herdado pelos IFs através da rede federal de ensino técnico não pressagia reviravoltas nessa compreensão enviesada do desenvolvimento ao anunciar nos atos e documentos normativos qual seria a tônica da atuação dos IFs e sua (nova?) ligação umbilical com a ideia de desenvolvimento. De fato, os IFs advogam *concepções e diretrizes* que reacendem narrativas que elevam a instituição a um patamar de excelência, mas sem tocar no papel de cada sujeito do desenvolvimento.

Em um movimento político-institucional ligado à expansão e interiorização da educação e seguindo orientações provindas do nó principal da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o desenvolvimento virou assunto transversal que ressurge constantemente em situações que exigem formalidade (cerimoniais, pronunciamentos, eventos de formação continuada, mesas de debate, etc.), sem atingir ou envolver diretamente o campo pedagógico em que uma parcela importante dos servidores atua.

A docência como força motriz do desenvolvimento permanece oculta nos discursos e narrativas. Com a devida vênia que se concede ao autor destas linhas, a docência pode se reencontrar com o objetivo (específico) de promover o desenvolvimento tão em vista pelos mentores dos IFs no passado. Estabelecido em lei e disseminado por inúmeros documentos que regem os IFs, o desenvolvimento local e regional é peça-chave das políticas de expansão e interiorização da EPT.

Quando o professor, docente, agente institucional, emerge do cenário onde ele é engrenagem intermediária, ainda lhe atribuem a condição limitada de quem unicamente instrui, “dá aula”, treina e, na melhor das hipóteses, “exerce a docência”. Quer dizer, é alguém que *auxilia* um desenvolvimento no qual ele não se enxerga: produto alheio a um saber-fazer desvalorizado e tributário de uma visão negativa que se cultiva pela sociedade.

O “desenvolvimento” que não traz o professor como protagonista – pois quem geralmente “desenvolve” o local e regional é o IF, a EPT, o governo x e o gestor y – é *fake* em todas as páginas dedicadas ao tema e só confirma a distância existente entre o discurso assumido pelo professor e o discurso repercutido pelos gestores, administradores e *decision makers*. O professor, ao falar do desenvolvimento, parece adentrar a um campo que a ele próprio lhe parece indevido.

A divisão social do trabalho interna aos IFs – e a outras instituições educacionais – afasta o docente da esfera das decisões, mesmo que a prática revele que o mesmo docente as faz cotidianamente quando propõe, defende, implementa, discute, coordena, monitora, avalia, corrige e, de modo geral, concerta seu trabalho com os objetivos maiores da instituição.

O desenvolvimento que o professor promove concentra-se no fazer que conduz à aprendizagem do estudante, instalado que está na zona abrangente das soluções metodológicas para o mesmo fim. A educação que se efetiva com o trabalho dos professores, “esses sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola”, possui uma “dimensão de sujeito do pedagógico” que ainda falta resgatar (FERREIRA, 2017, p. 123).

Ter os professores como sujeitos implica em reorganizar a instituição acadêmica/escolar, desde os documentos norteadores até as práticas de gestão. Ferreira (2017) ressalta a necessidade de mudança dos lugares que os professores ocupam no universo institucional, com a eliminação das centralidades hierárquicas, a concentração de decisões e não circulação da linguagem (leia-se: ausência de diálogo). Deste modo, a gestão do pedagógico pelos professores vai da elaboração do projeto pedagógico em processos compartilhados, passando pelo trabalho pedagógico na forma “aula” até chegar às organizações do entorno, envolvendo a comunidade.

Entende-se que cabe ao professor essa “reconstituição do social a partir da escola, com o objetivo de reconfigurar as demais instituições” (Ibid., p. 129), muitas das quais também o premeem junto à sala de aula, segundo uma noção rasa de trabalho do professor. Noção esta que desconhece a educação como uma das formas do desenvolvimento ou uma de suas dimensões dependentes da construção permanente da imagem dos professores – e da autoimagem *pelos* professores.

Não obstante, o docente/professor acaba defendendo uma visão estreita de si e da sua instituição, que, no dia a dia, evita a transgressão às divisões formais entre docência e gestão, esclerosando um fazer por si só exigente de fluxos e movimentos entre o fazer do professor e o fazer da gestão.

O autor tem ciência de que a proposta dos IFs para o desenvolvimento é interessante e convincente. Não obstante, percebe os reducionismos e certas contradições de natureza institucional, documental e legal. Diante de um agregado de teorias e abstrações, localiza um conjunto de práticas pedagógicas diretas com os sujeitos – estudantes –, que guardam a particularidade da perspectiva geográfica do território, do local e da região, numa busca de inserção para o desenvolvimento territorial.

O autor, ao exercer as funções de docência e gestão em IF, relaciona-se pedagógica e administrativamente com sua própria instituição desde 2011, donde vem sua posição privilegiada de fala, esta entendida a partir de Ribeiro (2017), para quem o lugar de fala está ligado a grupos distintos, movimentos, discursos – este enquanto “sistema que estrutura determinado imaginário social” (RIBEIRO, 2017, p. 32).

Constitui-se um lugar de fala que contextualiza o indivíduo, possibilitando a identificação das diversas vivências específicas e, deste modo, diferencia o discurso de acordo com a posição social de onde se fala. Assim, o lugar de fala do autor é um lugar social ligado a um grupo de professores, como também um instrumento teórico-metodológico

que explica o discurso, relaciona-o aos espaços de fala, à posição social, às experiências diversas e a um ponto de vista possível para proceder às análises.

O lugar de fala, sendo social, refere-se às “experiências historicamente compartilhadas e baseadas em grupos” que têm uma continuidade no tempo e cujas realidades transcendem as experiências individuais, segundo Collins (in RIBEIRO, 2017, p. 34).

O acúmulo e sobreposição de experiências do autor remontam a 2008, ano de criação dos IFs. A partir daí, o contato amplia-se com diferentes *campi* até o momento em que passa a participar voluntariamente das atividades de ensino durante a implementação do Instituto Federal Baiano - IFBaiano, em 2010, prosseguindo com a assunção, no ano seguinte, de cargos e funções no Instituto Federal de Alagoas - IFAL.

A experiência de ser professor de IF estando implicado em formas de desenvolvimento local e regional concebidos pela sua instituição, mas sem proceder a um distanciamento reflexivo, não permitiria acessar o conhecimento a verdadeira contribuição dos IFs para o desenvolvimento e as possibilidades (potencialidades?) de novos outros sujeitos fazerem o mesmo.

Por outro lado, a (re)construção da imagem de professor da EPT nos IFs como profissional ciente da proposta IFiana de desenvolvimento e de ser sujeito capaz de contribuir conscientemente com o desenvolvimento não se dá espontaneamente. Sua constituição passa pela reflexão e crítica sistemáticas às concepções de desenvolvimento que vão se sucedendo nos IFs, via de regra sendo alteradas, adaptadas, recombinaadas e recompostas nos documentos oficiais sempre num nível de elaboração abstrato.

O autor, na situação de servidor, encontra-se também atravessado pelo que vem até os IFs como demandas não só dos velhos sujeitos (representantes do mercado, que dominam a economia local e regional), senão de demandas dos novos sujeitos (presenças incômodas pelas diferenças de todo tipo: de classe, cor, saberes, opções, etc.).

Esse atravessamento de demandas (re)encontra, por outro lado, discursos, políticas e representações marcantes sobre o servidor professor, cujas práticas e autoimagem ainda estão muito enleadas a uma visão tradicional e tecnicista da escola, que, como observou Arroyo (2013b, p. 206), “trata as instituições sociais como se fossem campos isolados” e não como instituições com possibilidades e limites a serem alargados, interligados para além dos muros dos IFs. Mesmo que isso dependa da atuação consciente – a ser construída – dos professores para a necessidade de politizar cotidianos, práticas, estruturas e competências.

Quando os IFs se comprometem a integrar os esforços para o desenvolvimento local e regional, há presença inegável da voz de uma gama variada do empresariado local,

governantes de todas as esferas e até personalidades influentes, dentre estas alguns dos próprios professores. Desta mesma categoria, há aqueles ainda muito ligados ao fazer, justamente os que precisam trocar a escuta atenta pela fala docente, reconhecendo seu lugar de fala – de onde podem vir tanto a raiz quanto o fundamento às propostas de desenvolvimento pela educação (não apenas da economia).

A própria valorização da noção de desenvolvimento segundo aspectos não-econômicos acabou levando à inversão das ações voltadas ao desenvolvimento que, ao invés de serem impostas, partindo de instâncias alheias e distantes – em que os IFs seriam meros executores –, passam a ser concebidas a partir dos territórios, de suas populações, comunidades e grupos em que o autor, professor, está inserido. Isto é, as ações partindo de baixo para cima, considerando relações horizontalizadas. A partir daí introduz-se outra hipótese: a de que o desenvolvimento pretendido pelos IFs aproxima-se de uma abordagem territorial, no entanto revelando-se fatalmente limitada em seus efeitos imediatos por ignorar questões culturais, sociais, identitárias, de gênero, inclusão e outras associadas aos diferentes atores que criam/ocupam os territórios. Então, geralmente se trata de “desenvolver” os territórios (partindo de fora deles) e, depois, se pensar na população desses territórios.

Entretanto, “o desenvolvimento [já] é uma problemática territorial” (SAQUET, 2015b, p. 126) e, ser qualificado de *territorial*, deve ser pensado a partir do território, isto é, dos *sujeitos* que nele têm lugar. Não se quer negar a importância dos investimentos diretos, das mudanças evidentes na paisagem alterada pelos IFs ou a relação entre formação/qualificação do trabalhador e o desenvolvimento, mas reafirmar o território menos como palco que lugar de vida, moradia, cultura, estudo, lazer...; menos um recurso instrumental inserido em propostas pedagógicas, planos e projetos que um meio ativo e a ser ativado, ressignificado, que “interage” de formas diversas com o contexto.

4 INSTITUTOS FEDERAIS “DE EDUCAÇÃO”

Os Institutos Federais (IFs) nasceram com foco principal na *educação* profissional e tecnológica – e não somente no *ensino* técnico, centrado no professor, métodos próprios e ambiente fabril. O novo modelo de atuação proposto pelos IFs exigiu falar menos de profissionalização e mais de educação – profissional e tecnológica –, integração entre níveis e modalidades, currículos flexíveis, em atenção às *demandas sociais e peculiaridades regionais* (BRASIL, 2008b, Art. 6º, inciso II) e ao compromisso social da educação para todos, com inclusão, redução de desigualdades e desenvolvimento local e regional.

Uma educação profissional e tecnológica para todos exigiu a *desconcentração* espacial da instituição, o que lhe conferiu ainda outras características, como: atender a um público mais diverso e com diferentes graus de escolarização; realizar pesquisas aplicadas de interesse local; promover atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais.

A ampliação dos pontos de contato com as comunidades, por exemplo, com o atual processo de curricularização da extensão, caminha no mesmo sentido da desconcentração também das suas atividades e consolida a EPT como *fator estratégico do desenvolvimento* (PACHECO, 2011a).

Os Institutos tornam-se estratégicos como ação política e de transformação social. Segundo Pacheco e Aguiar (2017), as inovações política, estrutural e pedagógica trazidas pelos Institutos lhes conferem papel estratégico nas políticas públicas de educação e desenvolvimento, com inclusão social.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Com origem nos antigos CEFETs, IFETs, ETFs, EAFs, EMARCs e outros, os Institutos Federais herdaram 42 anos de serviço educacional setorializado, que se iniciou no governo fluminense de Nilo Peçanha (1906), passando do ensino de ofícios e aprendizagem agrícola à consolidação, no governo do presidente Afonso Pena (1906-1909), do ensino técnico-industrial brasileiro, por meio dos “institutos de ensino técnico e profissional”, tendo a missão de “contribuir com o progresso industrial”.

Esse foi o modelo que atravessou o século passado (XX) até que mudanças significativas no cenário mundial impulsionassem nova fase de internacionalização da economia – sua mundialização –, que levou à reestruturação produtiva do fim dos anos 1990,

à qual se somaram aos avanços técnico-científicos e tecnológicos da microeletrônica, informatização e automação industrial, biotecnologia, dentre outras. A compressão espaço-tempo, a comunicação instantânea, a “sociedade global” e a relação global-local influenciaram irreversivelmente a educação para o trabalho e as profissões.

A formação técnica foi, por um lado, adaptada aos novos tempos de desindustrialização e desconcentração industrial, expansão do setor terciário, surgimento do setor quaternário, criação de novas profissões e hiperespecialização. Por outro lado, ela foi submetida às políticas de enfrentamento ao desemprego estrutural, geração de emprego e renda, pobreza e fome, bem como à necessária busca por inovação tecnológica, soluções sustentáveis e redução dos custos de produção. Haveria de se pensar o envelhecimento da massa trabalhadora, o aumento da parcela jovem fora do mercado de trabalho e sem experiência profissional, bem como a instabilidade que, da economia, se refletiu de imediato em outros setores da sociedade e no bem-estar social.

Os Institutos Federais vieram respondendo a muitos desses desafios com recursos para investir e negociar diretamente com os municípios, alinhando suas propostas às políticas de âmbito regional e local. Exibindo um catálogo de 227 cursos, alocados em 13 eixos tecnológicos, muitos no formato de cursos integrados, com integração e verticalização entre os níveis de ensino, conseguiram atender à diversidade que encontraram (BRASIL, 2014, 2016a). Fez-se, assim, a expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica adotando estrutura *multicampi* e ofertando cursos afinados à demanda local, com currículos flexíveis.

A espacialização de suas unidades moveram-se em rede, “ocupando terreno”, usando prédios e benfeitorias públicos, reordenando, (re-)territorializando e se propondo a reforçar lógicas alternativas (da agroecologia às tecnologias sociais), ora seguindo ora pressionando os arranjos produtivos locais (APLs).

Na perspectiva de promover o desenvolvimento, os Institutos Federais acumularam potencial para ir além do que sua nomenclatura poderia sugerir pelos termos “educação”, “ciência” e “tecnologia”. Deste modo, a oferta da educação básica, técnica e tecnológica pode recriar uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento – a educação – e se firmar como elemento estratégico para este fim, colocando os Institutos no centro de uma disputa tanto pelos fins da educação (profissional e tecnológica) e como pelo significado do desenvolvimento.

O fato de os Institutos Federais estarem fortemente ligados às demandas do capital e serem instituições públicas com finalidades públicas e preocupações sociais, tornam-se um

projeto em disputa, mas em situação diversa da precarização vista nos anos 1990, conforme Nascimento e Veloso (2016).

Enquanto o senso comum que permeia a concepção de educação a reduz à instrução básica, à aquisição dos rudimentos da ciência, ao disciplinamento para o trabalho e à adaptação à vida em sociedade, os Institutos Federais têm na sua proposta ou modelo de educação a possibilidade para a redefinição do propósito disso tudo, situando a educação básica, técnica e tecnológica na perspectiva do desenvolvimento protagonizado pela EPT.

4.1.1 Os Institutos entre a técnica e a política ou o “pomo da discórdia”

Os Institutos Federais (IFs) têm suas finalidades definidas no Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, incisos I a IX (BRASIL, 2008b). Por elas se pode afirmar que os Institutos possuem *competência técnica*. Seus corpos técnico e docente refletem essa competência pela elevada qualificação, especialização e domínio de uma infinidade de áreas e subáreas do conhecimento. Assim, mostram-se capazes se integrar aos cenários produtivos regionais, visando “os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Art. 6º, inciso I), trabalhando para a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais” (Art. 6º, inciso IV). Os IFs podem cumprir seus objetivos institucionais relacionados à educação profissional e tecnológica, segundo as demandas do mercado e os interesses do capital, exercendo sua competência técnica.

Os Institutos Federais podem visar, também, a “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (Art. 6º, inciso II), promovendo “a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais” (Art. 6º, inciso IX), dentre outras finalidades mais voltadas às demandas de novos sujeitos, comprometendo-se politicamente com eles.

Demerval Saviani (2003, p. 30; 35, grifo do autor) afirma que “a competência técnica é política” e trata-se de “um *momento* do compromisso político”. Aquela permite realizar este. Quer dizer:

A competência é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. (...) ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político (SAVIANI, 2003, p. 34-35).

Sabendo-se que é comum se oporem servidores “competentes” aos servidores “engajados”, “militantes”, a figura do “pomo da discórdia” representa bem o conflito próprio à educação compreendida em seu caráter instrumental, também de mediação:

Afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior e não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula. (SAVIANI, 2003, p. 51).

Nada mais visível nos IFs que o apelo ao discurso da técnica, da ciência e da tecnologia como balizadora das suas ações, em contraposição ao sentido político da prática educativa, com as devidas consequências sobre a relação que os *campi* mantêm com seu entorno, os territórios, e a posição que adotam no trato da inclusão social das populações vulneráveis.

Tomar técnica e política como excludentes resulta advogar a neutralidade da técnica e da ciência, identificando-a com a objetividade do conhecimento (científico). O consequente questionamento do compromisso político – este inerente à prática educativa – contribui para a desvalorização das atividades de contato direto com as pessoas, como o ensino e a extensão, pois que são permeados pelos seus contrários: a ignorância, a parcialidade e a subjetividade que permeiam as relações sociais e humanas.

Pelos seis (6) objetivos elencados no Art. 7º da Lei nº 11.892/2008, percebe-se um campo aberto ao jogo das “forças sociais” que atuam sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fazendo dos Institutos Federais um centro de disputa entre diferentes sujeitos do desenvolvimento, com demandas distintas.

A polarização artificial entre competência técnica e compromisso político funda a “discórdia” que esmaece o debate sobre as interfaces que os IFs fazem com o desenvolvimento e as comunidades.

4.1.2 Duas interfaces dos Institutos Federais

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições relativamente recentes no cenário educacional brasileiro. Têm origem nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas, Colégios Técnicos, Colégios Agrícolas e outras instituições dedicadas ao mesmo fim, o ensino técnico.

Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, houve a fusão entre elas, em uma combinação cujo denominador comum fora por ela dado: serem instituições especializadas “na oferta de *educação* profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, conjugando conhecimentos técnicos, tecnológicos e respectivas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b, Art. 2º, grifo nosso).

Com essa lei criaram-se trinta e oito (38) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), para serem “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (Ibid., Art. 2º). As suas características de verticalização da educação, integração, flexibilidade curricular e descentralização da gestão, vieram a representar uma proposta renovada de administração educacional e organização do ensino.

Os IFs nasceram com foco principal na *educação* profissional e tecnológica – e não somente no *ensino* técnico –, de acordo com um modelo que exigiu a *desconcentração* espacial da instituição, o que lhe conferiu ainda outras características, como: atender a um público mais diverso e com diferentes níveis de escolaridade; realizar pesquisas aplicadas, de interesse local; promover atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais. Os IFs também incluíram no currículo a pesquisa e extensão sem restrições quanto ao nível da educação.

Outros aspectos significativos, como a pluricurricularidade, não seriam tão importantes para os Institutos Federais sem a previsão, ainda, de uma estrutura *multicampi* a justificar a expansão sem precedentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁷. Com isso, os IFs puderam aproximar-se de novos públicos, formar outros sujeitos e visualizar a possibilidade de contemplar sua finalidade de “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (Art. 6º, inciso IV).

A menção frequente aos arranjos produtivos em documentos normativos dos IFs marca o compromisso com o desenvolvimento segundo a “perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Art. 7º, inciso V). Assim, como instituição educacional, constrói uma **primeira interface**, entre a educação e o desenvolvimento (E&D), que é facilmente identificável na proposta de criação dos Institutos Federais, diferenciando-os das escolas técnicas que os precederam nas redes de ensino públicas e privadas.

O compromisso dos Institutos Federais com a educação básica, técnica e tecnológica visando a “emancipação do cidadão” (Art. 7º, inciso V) é um contraponto ao papel de

⁷ A RFEPCT foi criada pela mesma “Lei de Criação dos Institutos”.

coadjuvantes na economia local e regional, como “escolas técnicas”. A proposta de formação integral e integrada correspondendo à formação do cidadão e trabalhador quer sobrelevar “o assistencialismo e preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país” (BRASIL, 2009b) e no modelo anteriormente seguido por essas escolas. Assim, os IFs movem-se do lugar historicamente destinado à educação profissional e tecnológica no Brasil para protagonizar novos processos.

Não ser mero coadjuvante do segmento econômico, porém, não quer dizer que os Institutos Federais nasçam desligados de projetos oriundos de setores que os veem como apêndices. Os IFs são coetâneos aos projetos econômicos em escala nacional, a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), instituído pela Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Na referida interface E&D, os IFs são orientados para uma via de mão dupla entre as ações voltadas ao desenvolvimento – visando a escala nacional – e as ações voltadas à educação – que envolvem também o local e o regional, com suas distintas espacialidades, temporalidades, territorialidades e conflitos.

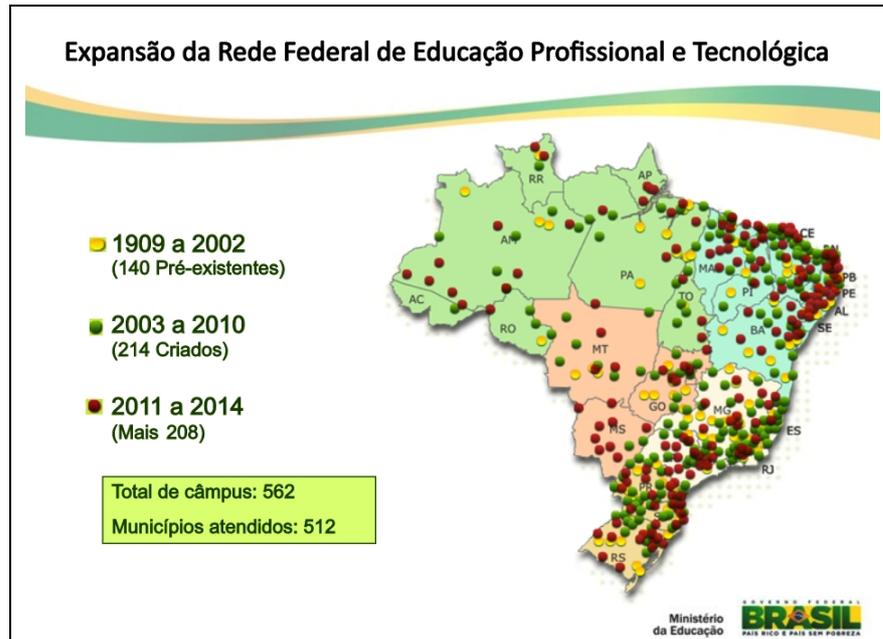
A interdependência entre os Institutos Federais e as políticas econômicas ensejaram novas relações entre E&D – como se verá adiante –, preservando a natureza educacional (e social) dos Institutos e assim gerando expectativas de desenvolvimento no âmbito local e regional. Com a aprovação da “Lei de Criação dos Institutos”⁸, os governos municipais passaram a pleitear a vinda dos *campi* dos Institutos Federais, desejando elevar os índices educacionais e o grau de qualificação/formação da mão de obra disponível.

Surgiu, assim, a **segunda interface**, entre educação e comunidade (E&C), que viria a ser a marca de uma instituição de educação – básica e superior – que, com forte tradição de *ensino* técnico, precisará fazer pesquisa e extensão, aproximando-se mais das comunidades. Isso não seria possível a partir do reduzido número de *campi* então existente e sem desconcentrá-los.

O momento econômico vivido pelo país, o interesse e a parceria dos municípios levou à expansão da Rede Federal, fazendo a educação profissional e tecnológica chegar a lugares distantes dos grandes centros, conforme meta estabelecida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) (Figura 4).

⁸ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que contém três capítulos: o primeiro, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o segundo, que em quatro seções cria os trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definindo características, finalidades, objetivos e estrutura organizacional, além de, em 2012, estender a mesma estrutura e organização ao Colégio Pedro II.

Figura 4 – Expansão da Rede Federal



Fonte: MEC/SETEC.

Org.: Feres, 2013.

Neste momento se observou a relação íntima entre E&D e a inter-relação entre ações nas diferentes escalas combinando-se ao movimento de horizontalização da oferta do novo modelo de instituição trazido pelos Institutos Federais.

Viram-se os Institutos chegarem a lugares antes improváveis, movimentando pequenas economias do interior dos estados, mas com foco nas comunidades, caminho que, teórica e praticamente, foi perseguido enquanto modelo de atuação mais próxima das realidades locais. Isso exigiu uma forma de atuação diferenciada da anterior.

Os estudos mais recentes sobre os Institutos Federais os compreendem a partir da atuação em rede, sobre territórios descontínuos e comandada pelos nós da rede. Salientam ainda sua atuação zonal, horizontalizada, mais propriamente territorial, no sentido da integração com a realidade local, portanto com foco pontual.

A primeira vertente teórica constituída vê os Institutos Federais como parte da Rede Federal de Ensino, ou Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), formalmente conectada a um centro difusor de ordens que repercutem ao longo dela. A segunda vertente toma-os por instituições em permanente processo de inserção nas comunidades, adaptando suas propostas e ações ao contexto, no esforço permanente por atender as peculiaridades locais.

4.2 NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS

Embora a inserção dos Institutos Federais (IFs) nas comunidades, com propostas e ações contextualizadas, não negue os benefícios da atuação rede, ela apresenta um atributo territorial que passou a ser perseguido nas discussões realizadas em *eventos* dedicados a moldar os IFs e a decidir os rumos da RFEPCT⁹.

A busca pela inserção nas comunidades erigiu-se como característica fundamental dos Institutos Federais, distinguindo-os entre as demais instituições educacionais brasileiras dedicadas à educação profissional e tecnológica. Enquanto rompe com o aparente isolamento institucional, aponta para um modelo de instituição capaz de ressignificar a relação entre educação e desenvolvimento (E&D), focalizando outras escalas, sujeitos e formas de vida social e produtiva.

A inserção se dá no sentido tanto da instalação de um campus do Instituto Federal em uma dada localidade, como, depois de instalado, pelas atividades de extensão e demais ações empreendidas pelos Institutos Federais, que tenham como objetivo levar o conhecimento à população local por meio da educação formal (ensino, extensão) e não-formal (pesquisa, extensão).

Essa inserção nas comunidades responde pelo do atendimento *não somente* das demandas ordinárias da economia nacional e a aderência aos programas econômicos nacionais, mas às demandas específicas de comunidades, grupos, indivíduos e populações historicamente alijadas de toda e qualquer forma de desenvolvimento, ou seja, aquelas que, dentre outros benefícios, não têm acesso fácil à educação básica, muito menos àquela oferecida pelo Sistema Federal de Ensino.

Dentre essas demandas está a do acesso à Educação Profissional e Tecnológica – modalidade de educação que se integra às demais: Educação do Campo, Indígena e Quilombola; Educação Especial, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos. À demanda de acesso à EPT se acrescem os desafios da permanência e êxito nos estudos, a apropriação do conhecimento básico, técnico e tecnológico, além das lutas coletivas por direitos, tolerância, respeito à classe social, cor, cultura, saber, identidade, gênero, território e

⁹ Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), Seminários Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica, Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), Reunião dos Dirigentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (REDITEC) – por macrorregião e nacional – e as reuniões do Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com este último sendo um dos mais importantes na articulação da RFEPCT e do qual emanam diretrizes de ação em defesa do caráter territorial e comunitário dos IFs.

o conhecimento do local, da região, o sentimento de pertença a um grupo, comunidade e lugar.

Está-se falando da possibilidade de atender novos sujeitos, antes excluídos¹⁰ no/do sistema de ensino, e para os quais os Institutos Federais estão aptos a atender em suas múltiplas necessidades, logo, fornecendo ao seu público o suporte para estudar e, estudando, transformar-se em cidadão, trabalhador, profissional. É um “público” pleno de carências que entra no foco das ações dos IFs, que valoriza a educação básica, técnica e tecnológica a ponto de elevá-la a um patamar de importância social capaz de redimensionar a relação da educação com o “desenvolvimento”, senão melhor equacioná-la em termos conceituais. Quer dizer, a inserção dos IFs nas comunidades, atendendo a grupos, indivíduos e populações de alguma forma excluídas ressalta a dependência recíproca entre educação e desenvolvimento, fazendo lembrar que não há desenvolvimento sem educação e não existe educação que não seja o início do desenvolvimento ou ele próprio.

4.2.1 Novos sujeitos do desenvolvimento e novas demandas

Tal visão contraria a abordagem predominante entre os economistas e alguns sociólogos, advogando uma interpretação menos economicista a respeito do desenvolvimento e mais potencializadora da educação, assim como vê nos Institutos Federais (IFs) semelhante força em razão das atividades educacionais.

Verdade é que a educação tem sido, há muito tempo, mero instrumento a serviço do desenvolvimento *econômico*, com a presença política de atores bastante interessados em reformar a educação, mormente a educação técnica, para servir à economia, com um olhar instrumental ao “ensino *técnico*” e às “escolas *técnicas*”.

Ramos (2006) localiza na legislação educacional os atores que colocaram a educação atrelada ao desenvolvimento *para a economia*. Particularmente após a *profissionalização universal e compulsória* estabelecida pela Lei nº 5.692/71 (Reforma Ensino de 1º e 2º graus), eles se constituem na “burocracia do Ensino Industrial” e empresários do ensino presentes também no Parecer CFE nº 75/76 e Lei nº 7.044/82. Eles são o “mercado de trabalho” exigindo o ajuste da demanda por “educação”, conforme *suposta retomada do desenvolvimento econômico*, por exemplo, quando da implementação do Programa de

¹⁰ O termo *exclusão* é aqui utilizado para designar a situação e condição a que são submetidas: *pessoas com deficiência*, as quais prezam os princípios da visibilidade, valorização da diferença, igualdade de direitos e dignidade, dentre outros identificados por Sasaki (2005, p. 5); os *inválidos pela conjuntura* (CASTEL, 2008, p. 35); e os vários tipos de *indesejáveis* descritos por Wagner (2016).

Expansão do Ensino Técnico - PROTEC no bojo do 1º Programa Nacional de Desenvolvimento ou PND I (1986). Entre tais atores, o mais emblemático são as “necessidades do mercado”, que outrora requereram, através da Lei nº 8.948/94, a *cefetização* das Escolas Técnicas Federais.

Os atores que submetem a educação à economia são velhos sujeitos que, anônimos ou subsumidos nas mais variadas entidades da sociedade civil e que também se fazem presentes nos mais altos conselhos, comissões e grupos de trabalho dos IFs – por vezes convidando os IFs a integrarem seus conselhos. Mesmo sem apresentar os requisitos elementares para entender de educação profissional e tecnológica, são alçados à condição de “representantes da sociedade” ou “membros da comunidade externa” com cadeiras em Conselhos Superiores (CONSUPs), Colégios de Dirigentes (CODIR), Conselhos de Campus e Colegiados de Cursos e outros.

É fato que a educação em geral e, com maior evidência, a educação como “ensino técnico”, seja vista sob o viés da formação de mão de obra e acabe amparando projetos de desenvolvimento *econômico* do país para determinadas classes representadas no governo. Assim informam os estudos de Gentili (1996), Freitag (2006), Kuenzer (2007b), Frigotto (2010) e Romanelli (2014).

Paulo Freire (2002) lembra que:

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra*. (FREIRE, 2002, p. 115, grifo do autor).

Se, para alguns atores, basta aos “seus” apenas o treino técnico a fim de que se constitua o volume de mão de obra necessário, para os próprios trabalhadores é preciso, segundo Freire (2002), inventar sua cidadania, a qual é construída não apenas com a eficácia técnica, mas também com a luta política.

Esse fora o entendimento que precedeu a criação dos Institutos Federais, como no documento intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004), o qual coloca a EPT como constituidora da dimensão que melhor caracteriza as inter-relações entre o sistema educativo e outros sistemas sociais, reafirmando-a como uma questão política e não acadêmica:

Assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. (BRASIL, 2004, p. 5).

O mesmo documento considera necessária a intervenção no sistema educativo a partir da perspectiva do desenvolvimento sem imposições, mas explorando *as margens de autonomia do sistema educativo* no intuito da “consolidação de um quadro regulador onde possam integrar-se, exprimir-se e concorrer os múltiplos projetos sociais que atravessam a sociedade” (Ibid.).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao se expandir e interiorizar, sempre se depara com as necessidades do mercado (mão de obra) contrastando com as necessidades dos novos sujeitos – alvos de exclusão, intolerância e violência (tornados vulneráveis): atores sociais frequentemente chamados de Outros e em geral carentes de instrumentos como o conhecimento, a formação técnica e, especialmente, demandantes da formação geral que os ajude a pensar a si e ao seu entorno (comunidade, local, região) com olhos de cidadãos e sujeitos de direitos.

Os novos sujeitos do desenvolvimento correspondem aos *Outros Sujeitos* de M. Arroyo (2014): populações presentes em ações afirmativas, questionadoras das políticas públicas, resistentes à segregação, exigentes de direitos – as mesmas que são vistas em coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos, os quais se afirmam como sujeitos de direitos.

Alijados dos direitos básicos de cidadania, os Outros Sujeitos interrogam o Estado e suas políticas, tornando-se *presenças incômodas*, mas não como presenças pacientes, passivas e submissas, mas ativas, resistentes, lutadoras e organizadas.

Os novos sujeitos do desenvolvimento têm *presença incômoda* “como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes” (ARROYO, 2014, p. 37), pois carregam para o ambiente educacional “as vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados.” (Ibid.).

A inequívoca *presença incômoda* coexiste em lutas pela “história, território, terra, espaço”, trazendo dimensões formadoras que desestabilizam as teorias e pedagogias que ajudaram a eliminá-la como sem-lei, inexistente, sem racionalidade e direitos, porque

colocadas no domínio do não-direito. Domínio que a conforma como Outros nesse *território social* (ARROYO, 2009, p. 21) que é alvo sistemático de ocultamentos no currículo.

Segundo Arroyo (2013), a ausência desses sujeitos sociais nos currículos constitui a negação do *direito a saber-se*, isto é, conhecer-se, saber de si e de seus coletivos, “saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2013a, p. 262), “saber-se nas relações sociais, econômicas, políticas, de classe” (ARROYO, 2015, p. 60).

É uma ausência para a qual não bastam tão-somente projetos que tentem suprir as ausências, destacando os rostos dos Outros, como também não é suficiente enumerar suas contribuições para a formação da sociedade brasileira – e para o “desenvolvimento” –, quando “o ideal de progresso tão arraigado em nossa cultura política e pedagógica leva a essas ausências, apagando o passado e o presente vividos” (ARROYO, 2013a, p. 262).

Mais que a formação básica, técnica e tecnológica, os Outros veem nos Institutos Federais “de Educação” a possibilidade de, além de (trans)formarem a si em mão de obra qualificada, obterem visibilidade social, acessarem direitos, fortalecerem identidades, produzirem cultura, reconhecerem o próprio território e (re-)territorializarem-se, organizarem-se coletivamente e se emanciparem, dentre outras “novas” demandas.

4.2.2 Conflitos, interesses e contradições nas concepções de desenvolvimento

Buscando o equilíbrio entre diferentes interesses em jogo, os Institutos Federais (IFs) tornam-se arenas de embate sobre o significado do *desenvolvimento* e, logo, dos caminhos que a educação profissional e tecnológica deva tomar. A voz dos Outros de grupos e comunidades dificilmente ultrapassou o território social em que foram colocados pelas políticas educacionais.

Para referir-se a esses Outros, sujeitos do desenvolvimento, usam-se de categorias, visões e termos tão *leves* quanto incapazes de assimilar os processos de sua produção e da desigualdade, segregação, exploração e opressão que os torna populações vulneráveis e, assim, alvo das políticas de inclusão.

No entanto, os novos sujeitos do desenvolvimento são Outros. Muitos deles frequentam os “cursinhos alternativos”, “Pré-IF”, “Pró-IF” e, se depois ingressarem nos Institutos Federais (IFs), são obrigados a passar pelo “nivelamento” inicial e pelos “reforços” ao longo de seu percurso formativo, como medida compensatória dos *défictis* acumulados em anos de formação escolar precária. A superação dos processos que conformaram os Outros,

ainda que se apresente desconectada dos fatores que os produziram com tal, tentarão “formatar” os Outros, neutralizando “variáveis” educacionais típicas (“baixo aproveitamento”, “notas baixas”, “indisciplina”, etc.), independente de quem sejam social e historicamente.

São os Outros os 41,5 % de estudantes dos IFs do Brasil que não quiseram declarar sua cor/raça; as “minorias” negra e indígena ocupando apenas 5,8% e 0,3% das vagas, respectivamente (BRASIL, 2018c, Plataforma Nilo Peçanha); os 30,5% cuja renda familiar por pessoa é menor ou igual a meio salário mínimo (BRASIL, 2019b, Plataforma Nilo Peçanha); os *indesejáveis* pela sociedade (WAGNER, 2016)¹¹ e são ignorados pelas estatísticas oficiais dos IFs (enquanto estudantes) e outros órgãos. São eles: população LGBTQI+, migrantes, refugiados, aqueles com condições variadas (gravidez, drogadição, histórico de violências e abusos, medida protetiva, egressos dex-detenção, desemprego, etc.) e os 76% de candidatos reprovados nos processos seletivos para ingresso nos IFs.

Os novos sujeitos do desenvolvimento estão dentro e fora dos IFs, no entorno dos *campi* e aptos a participar do desenvolvimento, com ou pela educação, que existe *no* território. Logo, encontram-se submetidos às decisões da equipe gestora de cada *campus*, a quem cabe provocar as ações que concorram para certo tipo de desenvolvimento afinado às necessidades das pessoas¹².

Como bem frisado por Ramos (2006), é tarefa das instituições recontextualizar as normas em suas realidades específicas e as reconstruir no âmbito de outras disputas em seu próprio interior. Daí que soa sem propósito qualquer instituição de educação profissional, científica e tecnológica que se reconheça como instituição educacional, regida por legislação específica, ter gestores falando do “desenvolvimento” adjetivado pelo termo “local e regional” e querendo se referir ao “econômico” – como qualquer representante do comércio, indústria, etc. o faria –, opacificando seu papel social e educacional.

Neste caso, o agente público da educação *desacostumado* a ouvir a voz dos grupos e das comunidades confunde seus atos, a própria voz e atitudes com os daqueles sujeitos interessados incontinentemente em atribuir ao ensino técnico uma função supostamente assessória e

¹¹ Wagner (2016) caracteriza os “indesejáveis” como aqueles que incomodam e afrontam os valores da sociedade, sendo impertinentes e se situando à margem, a exemplo dos “subversivos” e “drogados”, que constituem um produto cultural da própria sociedade e necessários para que ela exista. Além dos “indesejáveis”, o autor identifica mais três categorias sociais: “desejáveis”, “adaptados” e “toleráveis”. Trata-se de manifestações sintomáticas de uma sociedade capaz de produzir seus excluídos, os quais se tornam “indesejados” ainda que sejam funcionais à economia como produtores, consumidores e exemplares que representam o oposto ao modelo ideal de coletividade.

¹² Compreende-se que, qualquer que seja o tipo de desenvolvimento que se possa esperar a partir da intervenção dos Institutos Federais, ele deve estar associado à educação básica, técnica e tecnológica.

secundária ao desenvolvimento, portanto independente dos Outros novos sujeitos do desenvolvimento.

Analisando as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, Frigotto (2010) confirma o caráter mediador da escola e da gestão da escola para os interesses do capital:

(...) a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de profusão capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. *A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital.* Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010, p. 202, grifo nosso).

Quando docentes de instituições públicas educacionais e gerentes, grandes empresários e políticos profissionais falam do desenvolvimento *econômico*, senão do crescimento econômico mesmo, em referência ao “desenvolvimento” por eles almejado, certamente ocultam interesses, como é de praxe nos documentos emanados de algumas repartições públicas e repetidos discursos¹³.

Todos falando a mesma língua do “desenvolvimento” como meta universalmente aceita, mencionam a educação equiparando-a a um pré-requisito “menor” para o “desenvolvimento”, então significando treinamento, qualificação, profissionalização e utilizando termos análogos ao disciplinamento e adestramento de mão de obra, só viáveis pelo ensino profissionalizante rápido e barato.

Imiscuindo-se à voz das burocracias, já não se distingue nenhum poder instaurador que se esperaria de um profissional da educação. Todavia, sujeitos da educação e sujeitos da economia manuseiam vocábulos idênticos com ferramentas similares ao operar conceitos, linguagens e códigos complexos para falar do mesmo objeto, o “desenvolvimento”. Movem marcos de dois campos de força singulares: o da formação e emancipação das pessoas, e o da acumulação e busca desenfreada pelo lucro. Ambos tratam o “desenvolvimento” como meta sem atinar das ambiguidades de suas noções e conceitos.

¹³ Referência aos documentos e discursos comuns nos Departamentos, Secretarias e Ministérios responsáveis pelo planejamento no Governo Federal – Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (hoje no Ministério da Economia) e Ministério do Desenvolvimento Regional (antes Ministério da Integração Nacional e Ministério das Cidades) – e em documentos como o Plano Nacional de Desenvolvimento Regional e Estratégia Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

Quando, porém, se trata dos Institutos Federais (IFs), espera-se que a função social inerente à educação ampare uma concepção diversa de desenvolvimento. Se os grandes planos, programas e projetos são regulados pelo imperativo burocrático do *planejamento*, com o desenvolvimento (antevisto) sendo *nacional* e *(macro)regional*, a oferta da educação profissional e tecnológica confiada aos Institutos Federais alonga-se no domínio da *execução*, com a busca por um desenvolvimento real¹⁴, só podendo acontecer nas escalas *regional* e *local*¹⁵. Nestas, o desenvolvimento liga-se ao território (povo, cultura, identidade, recursos) e a outras dimensões não propriamente econômicas do desenvolvimento.

4.3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ainda que as terminologias oriundas do setor econômico sejam frequentes nos discursos e práticas educacionais, há que se considerar uma particularidade em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ela se viu reforçada, quando da alteração do Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, Arts. 39-42), a visão setorial e o duplo caráter desta modalidade de educação. Foi ressaltada a vinculação primeira aos objetivos da educação *e, depois*, à integração ao trabalho, ciência e tecnologia:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 2008a).

A EPT, assim, é concebida na interface entre dois setores – o setor educacional e o setor econômico –, com uma diferenciação importante: devem-se cumprir antes os objetivos gerais da educação e de seus níveis e modalidades para, após, cumprir os da modalidade mais específica¹⁶.

Os Institutos *de Educação, Ciência e Tecnologia* (IFs), que têm a EPT como principal modalidade, enquadram suas finalidades e objetivos à LDBEN, tendo-os assentados na “Lei de Criação dos Institutos Federais” (BRASIL, 2008b, Art. 6º, 7º). Esta repete a visão setorial

¹⁴ Em oposição ao desenvolvimento imaginado e previsto no âmbito da teoria, dos documentos e dos discursos.

¹⁵ A menção à escala reporta à compreensão do desenvolvimento como uma problemática territorial, em Saquet (2015).

¹⁶ Esta questão será discutida ao se propor um desenvolvimento sócio-espacial inclusivo para os Institutos Federais (IFs). A adoção dessa abordagem do desenvolvimento é justificada pelo compromisso dos IFs com as diferentes modalidades de educação, dentre as quais a Educação Especial (EE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

presente na LDBEN, contudo especificando uma atuação ligada ao que poderia ser um ponto problemático à referida interface entre educação e desenvolvimento: o território.

Os IFs não abandonam a visão setorial, porém tencionaram partir para uma complexa visão territorial, que explica aquela característica fundamental aos Institutos Federais (IFs), de inserção nas comunidades. Quer dizer, por essa visão complexa não basta atender os estudantes de diferentes, diversas e distantes comunidades ou integrar-se a elas sem considerá-las como sujeitos em estreita ligação com o(s) território(s).

Por esse viés, Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e economia se encontram no(s) território(s), mas com intencionalidades distintas, empreendendo ações com e sobre sujeitos territoriais em contradição. Isso pressupõe a divisão entre uma (convencional) visão econômica do “desenvolvimento” sugerida na LDBEN e uma visão educacional, possível, do “desenvolvimento”.

A visão educacional do desenvolvimento, então, surge como possibilidade nos interstícios da lei, admitindo uma relação entre educação, território e desenvolvimento que, em tese, seria algo inerente aos processos educativos. Para que se atinjam os fins da educação, a construção de conhecimentos sólidos não dispensa considerar o contexto sociocultural e os saberes do educando como conteúdos prévios, referenciados a uma comunidade, bairro, município, etc. Ao invés de tomá-los por uma clientela assemelhada a “folhas em branco”, a educação leva em conta o educando como sujeito participante das práticas sociais, nunca objeto inerte, passivo.

Do ponto de vista propriamente econômico, pelo contrário, tudo é objeto e pouco importa o tipo de contexto acima ou os saberes sociais, experienciais, locais comunitários, cotidianos. Há, segundo essa visão, objetos a serem explorados (mão de obra, recursos, “potencialidades”) e os suportes que os contém – os territórios (excluídos os entraves).

Para Santos (2008b), certos conteúdos do território tornam-se empecilhos para a atuação dos agentes econômicos. Define-os por *rugosidades*.

As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados. (SANTOS, 2008b, p. 173).

Deste modo, o contexto sociocultural e os saberes dos educandos, impregnados desses conteúdos que não sejam de imediato interesse exploratório, correm risco permanente de

serem deslocados do foco dos interesses tanto do capital quanto dos IFs, especialmente quando aqueles tomam a EPT como redil destinado à formação de “sua” mão de obra.

Conteúdos como relacionados à história, tradição, valores, saberes, movimentos, lutas, produção alternativa, singularidades, etc. podem não ser bem-vindos. Embora interessem à educação e façam parte do território, via de regra lhes são atribuído valor secundário ou nenhum valor para o “desenvolvimento”, na acepção convencional.

4.3.1 Educação, território e desenvolvimento pela Educação Profissional e Tecnológica

A educação na modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT) veio, com os Institutos Federais (IFs), a favorecer a elaboração de uma visão educacional sobre o desenvolvimento. No quinto ano de existência dos IFs, em meados de 2013, delineou-se uma concepção de EPT radicalmente a favor de uma atuação territorial voltada ao desenvolvimento. Ela aparecera antes, de forma embrionária, como indicação em um documento orientou a política educacional para a EPT, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE:

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. (BRASIL, 2007e, p. 31).

Esse não seria o único documento a colaborar para dar um sentido territorial à educação que se vincularia aos territórios. Embora a EPT figurasse como modelo ideal de estreitamento dos laços da educação com os territórios para a promoção do desenvolvimento, os IFs deram um impulso a mais e o mantém, hoje, através de uma entidade que exerce sobre eles uma ascendência com o poder de direcionar suas políticas internas¹⁷.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) fortaleceu certa concepção de desenvolvimento pelos Institutos Federais, isto é, de desenvolvimento pela educação, através da aproximação deste à escala local e aos territórios, orientando os Institutos a estabelecer um “vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento, a partir de uma realidade: o território onde se estabelecem as relações de vida e de trabalho” (CONIF, 2013, *Apresentação*).

¹⁷ A existência de políticas internas revelam o que Ball et al (2016) constatou em escolas secundárias: elas fazem sua política, adaptam-se e resistem a elas. Submetem as políticas educacionais à interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação, envolvendo-as por uma série de dimensões contextuais.

O CONIF não apenas anunciou o “vínculo” entre educação, território e desenvolvimento, como deu conteúdo humano e social ao território, constituindo-se em um marco ou diretriz. Dada a importância deste Conselho na RFEPC, pode-se admitir que os Institutos Federais *de Educação* se viram autorizados por ela a conceber uma noção de desenvolvimento que refletisse maior sensibilidade aos problemas socioeconômicos das populações atendidas em seus espaços, espaços-territórios, cotidianamente. Chega-se a apresentar os Institutos Federais como “um projeto estruturante inovador e inclusivo” (CONIF, 2020).

Devidos os Institutos Federais (IFs) posicionarem-se em um contexto real e não apenas imaginado¹⁸, fatores que constituem a vida concreta dos sujeitos adquirem relevância. O que é problema teórico equacionável durante a elaboração de um planejamento se torna problema complexo, na prática. Índices, medidas de frequência, de centralidade, por exemplo, referentes à baixa renda, origem étnica e gênero são dados que não podem estar ausentes durante a planificação das ações, assim como seu significado e o tratamento distinto frente aos contextos.

Em certa medida, os Institutos Federais (IFs) têm apurado o olhar para as questões sociais ao destinarem aportes significativos de recursos para a assistência estudantil e extensão. Não a ponto de haver consenso a respeito da própria capacidade de, por essa via, promover o desenvolvimento que ataque de igual modo os problemas sociais enquanto se faz Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Encaixes provisórios de ideias ou de noções de desenvolvimento à realidade local/regional vêm de uma concepção de desenvolvimento que amadurece à medida em que se valorizam novos elementos de contexto. Estes podendo ser os hábitos, valores, tradições e mesmo os “recursos” e as “potencialidades locais”, como também incluir saberes, culturas, identidades, diferenças, movimentos, etc., conforme o enfoque que se dê ao desenvolvimento.

O contexto histórico-social do entorno dos *campi* e das localidades de onde os estudantes dos Institutos Federais provêm é, de certo modo, um problema que diz respeito ao conteúdo do território e a um aspecto que a educação não pode ignorar. Como instituição primordialmente educacional, há uma função social que é inerente aos Institutos Federais e emerge da sensibilidade aos problemas socioeconômicos que afetam as populações de alunos, as comunidades, ou melhor, os alunos-comunidade.

¹⁸ A referência ao contexto real pode ser compreendido em aproximação ao espaço cotidiano real-imaginado ou *espaço vivido* de Soja (1996), que propôs uma tríade do espaço (concreto, imaginado, vivido) e o *território possível* de Bozzano (2000), que concebeu, de modo similar, três tipos de território: território real, território pensado e território possível.

Fatores sociais, econômicos, políticos e culturais compõem um quadro singular que se incorpora à trama engendrada pela atividade educacional e justifica ações mais incisivas sobre o que se refira às margens sociais, aos processos subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem, ao plano de fundo das relações pedagógicas e ao entorno da própria instituição.

Muitos *campi* são instalados justamente em localidades deprimidas, onde os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) são baixos, fazendo da atuação dos IFs um componente promissor em áreas pouco desenvolvidas, reforçando a noção de desenvolvimento pela educação, isto é, de um desenvolvimento que vem juntamente com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As populações (estudantis) que se apresentem em situação de vulnerabilidade devido aos fatores e índices acima e que tenham pelo menos algum contato com os Institutos Federais, seja pelo ingresso na instituição, seja pela frequência aos cursos isolados e atividades de extensão, são animadas pelo sonho de uma vida melhor. Esta pode vir através dos estudos ou da mera ligação que estabeleçam com os IFs em uma aproximação que abre oportunidades para o acesso aos direitos (sociais, humanos, civis), vendo-se respeitados, quem sabe incluídos, mas certamente beneficiados ao pertencer temporariamente a uma “comunidade acadêmica” relativamente aberta, inclusiva e, portanto, social e epistemologicamente distinta.

Abreu (2018) vê os Institutos Federais inseridos na busca por soluções para a exclusão em relação aos direitos sociais como a educação:

As necessidades do mundo da produção e do trabalho sempre foram determinantes das políticas voltadas para a formação profissional. Entretanto, na perspectiva dos Institutos, essas políticas, pautadas na relação entre educação e trabalho, devem extrapolar o aspecto econômico e buscar articulação com as políticas de inclusão em andamento no país. (ABREU, 2018, p. 5).

Assim, o desenvolvimento adquire outro sentido: não é mais o desenvolvimento *econômico*. A educação, em si, passa a representar o próprio desenvolvimento em processo, sem a frágil segmentação entre aquela e este, o que é tanto mais verdadeiro quanto mais os Institutos Federais garantem o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, com ela, cumprem as finalidades mais caras à educação.

Pode-se dizer que há desenvolvimento quando a EPT corresponde à *educação* definida por Charlot (2005):

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização

(tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independente de sua consciência como tal). (CHARLOT, 2005, p. 78).

A relação entre educação e desenvolvimento, então, amplia-se quando os objetivos legais dos Institutos ganham vida na realidade do *campus*, no movimento diário de sua “comunidade acadêmica” para realizar a humanização, socialização e singularização do homem.

A orientação pedagógico-institucional que, historicamente, foi dada à educação profissional e tecnológica no Brasil alinhou-se, em alguns momentos mais, em outros menos, ao desenvolvimento (econômico), segundo políticas centralizadoras e na dependência do crescimento econômico como o único capaz de trazê-lo.

No cotidiano das instituições educacionais, contudo, o desenvolvimento só tem razão de ser estando atrelado ao fazer pedagógico e não como meio para o crescimento econômico para, depois, chegar-se ao desenvolvimento econômico (e social). Ao contrário da educação como meio para o desenvolvimento, “alicerce da nação”, “ponte para o futuro”, num interlúdio de governos desfiando promessas a serem realizadas através da educação, entende-se que a educação é inseparável do desenvolvimento, pois que acontecem juntos.

A compreensão do desenvolvimento concebida nos planos, programas e projetos aproxima-se mais da realidade somente quando ultrapassa o véu que encobre a estreita ligação entre a educação e o desenvolvimento, entre a ação educativa junto aos estudantes da/na comunidade, e quando se admitem os efeitos (i)mediatos sobre eles – efeitos *transformadores*, que em muitas ocasiões são *liberta-dores*.

Falar da educação e desenvolvimento nos Institutos Federais é levantar um assunto que mereceria mais destaque no dia a dia da instituição, pois se trata de demarcar o ponto de ruptura que separa o passado da Rede Federal (RFEPCT) da instauração de um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) capaz de dissolver a dualidade educacional (geral x específica), dando oportunidade (e esperança) a sujeitos geograficamente distantes dos grandes centros e em sua condição plural de sujeitos étnica, cultural, religiosa, sexual, produtiva, histórica e geograficamente diversos.

Os Institutos comungam de um modelo que admite a descentralização da gestão, o fortalecimento dos laços com as comunidades locais e regionais, e a valorização do conhecimento técnico e tecnológico no que ele possa impulsionar o desenvolvimento inclusivo das pessoas, com suas diferenças, experiências e saberes.

Não obstante haver inúmeros documentos oficiais, normativos e regulatórios, destacando o desejo de que os Institutos Federais *de Educação* sirvam ao desenvolvimento

em seu sentido mais corriqueiro, de desenvolvimento econômico, parece ter chegado o momento de sua expertise falar mais alto. E os Institutos Federais, por fim, reconhecem ter ultrapassado a condição de meros coadjuvantes de projetos de governo para se tornarem (parte de um) projeto de sociedade ou, dito por Pacheco (2011a; 2011b), *um projeto viável de nação para este século*.

4.3.2 Desenvolvimento no *campus*

O desenvolvimento que acontece pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) protagonizada pelos Institutos Federais (IFs) confere relevo ao local em que se desenrolam as ações voltadas à população (estudantil). Ele acontece primeiro no *campus*, através do acolhimento, assistência, depois como ensino e outras atividades relacionadas ao suporte, apoio, reforço e inclusão.

A EPT levada a inúmeras localidades encontra territórios que, se já não são marcados pela diversidade, ao receberem os novos sujeitos do desenvolvimento tornam os próprios IFs um território de gente diversa. Os estudantes vêm de localidades próximas aos *campi* e de outros municípios e estados da Federação. Mesmo sendo um fato corriqueiro, tecendo relações sociais, produzindo espaço e exercendo sua territorialidade, não pode passar despercebido.

Os territórios que se tornam diversos – os IFs – abrigam gente diversa; e ao atenderem novos sujeitos, se deparam com novas demandas; nestas, a diferença emerge e se fixa qual marco territorial de afirmação de direitos, e não de julgamentos, diferenciações, discriminações, injúrias ou violência. Não obstante haja tensões, elas são previsíveis no processo de superação da histórica dualidade educacional na EPT.

O público que acorre à EPT continua dividido, com uma parte em busca de uma educação básica “forte”, de formação propedêutica, legitimação e status; sente-se à vontade na instituição, apesar de que pouco lhe interessa a principal modalidade de educação com a qual os Institutos lidem, desde que não atrapalhe sua formação.

Outra parte, porém, vem da luta diária; no IF encontra novidades, adentra ambientes não-familiares e tem necessidade de garantir o espaço conquistado. Não há reencontro (entre colegas), exceto a redescoberta com o estranhamento que ronda a gente diversa. Aos novos sujeitos, aos Outros, os qualificativos e estigmas já foram elaborados pela cultura elitista, a qual serve, desde o primeiro momento, para alimentar conflitos e ameaças relacionadas à

diferença, gênero, opção sexual, deficiência, sotaque, origem étnica, religiosa, racial, de classe e de origem geográfica.

As novidades não ficam somente por conta dos preconceitos, homofobias, machismos, violências, ódios e intolerâncias, pois, na condição de vulnerabilidade, fragmentação social, desterritorialização e eventuais inaptações, a exclusão é comum nas escolas e colégios. Descortina-se, assim, um quadro inusitado de contradições representado pela exclusão social e os meios institucionais para sua superação.

O que difere os IFs entre as demais instituições de EPT é a organização das ações inclusivas em estruturas passíveis de serem utilizadas para a luta institucional de atores já identificados ou não com a resistência, insurgência e a luta dos movimentos sociais¹⁹.

Os IFs podem, com isso, estimular uma rede de apoio interna capaz de mobilizar variados tipos de atores em função de suas vivências, ações afirmativas, questionamentos das políticas públicas, resistência à segregação, exigência de direitos, enfim, pode-se favorecer a permanência das *presenças incômodas* à sociedade, bem como ampliar as possibilidades de acesso à educação.

Assim, o território representado pelo *campus* cumpre um papel pouco lembrado: ele vem a ser o território dessa outra parte da população de estudantes, um espaço a ser ocupado, vivido, modificado, re-territorializado; lugar público onde é permitido ter voz, dizer sua palavra; local em que se entra, pela porta da frente, com as cotas nos processos seletivos e se percebem benefícios socioeconômicos; espaço público pluricultural formalmente preparado para incluir sujeitos e suas diferenças.

O *campus* como território das *presenças incômodas* assemelha-se a um espaço socialmente luminoso *para a sociedade*²⁰, e não território de uso indireto do ou para o capital.

O compromisso dos Institutos Federais com o desenvolvimento poderia ser identificado, visto e localizado nesta menor unidade de sua estrutura, baseando-se em uma determinada concepção de desenvolvimento que o compreenda também como um território no qual deva atuar e sendo o foco inicial de suas ações.

Uma vez que há diretrizes para que os Institutos Federais mantenham uma atuação externa congruente com o desenvolvimento *para fora da instituição* e um plano de desenvolvimento *para a instituição* (PDI), seria conveniente conceber o desenvolvimento para quem, no “território institucional”, vem a ser a(s) população(ões) alvo da EPT.

¹⁹ O assunto será mais explorado ao se falar dos Núcleos Inclusivos (NI) e sua relação com o desenvolvimento sócio-espacial inclusivo.

²⁰ Aqui se faz uso de um termo derivado da expressão “espaços luminosos”, cunhada por Santos (2008c) a certos pontos do meio técnico, científico e informacional que são “espaços racionalizados e racionalizadores”.

É apropriado e coerente provocar o desenvolvimento baseando-se em ações educacionais na porção territorial em que os IFs têm mais contato com a população, seja ela local ou regional. O *campus* que se dedica à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode muito bem ser “luminoso” sem ignorar que atende aos novos sujeitos. Eles são representantes das zonas “opacas” da cidade, elos dos IFs com os “espaços do aproximativo”, abertos (Santos, 2008c) e, conforme o caso, também úteis aos propósitos do “desenvolvimento” convencional.

O desenvolvimento tendo o *campus* como *lócus de execução* imediata de suas ações conta com a vantagem da *proximidade* – pré-requisito básico para fazer os Institutos Federais (IFs) dialogarem com a comunidade –, o que permite saber das demandas em termos de conhecimento técnico e tecnológico, bem como ouvir e atender aos anseios por mudança, transformação e emancipação social.

4.3.2.1 Experiências a partir do campus: Capacitar, FOCULT e InqGeo

Uma experiência seminal para se pensar o desenvolvimento partindo do *campus* é a do Projeto Capacitar (IFAL, 2015d), que foi executado por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Teve como objetivo atender a demanda de formação profissional aos catadores de materiais recicláveis que atuavam no entorno do *campus*, centro da cidade e zona rural do município de Palmeira dos Índios-AL, em consonância com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Lei nº 12.305/2010, cujo Art. 18, §2º, inciso II, previa a participação da “associação de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis formadas por pessoas físicas de baixa renda” (BRASIL, 2010a) na coleta seletiva, até agosto de 2012. Entretanto, o município descuidou da elaboração do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, tendo e do apoio necessário à criação da referida associação ou cooperativa. As dezenas de catadores figuravam entre os beneficiários de cesta básica, porém não houve um esforço no sentido de capacitar essa população vulnerável (de rua, analfabeta, pobre, doente, vítima de abusos), no domínio do não-direito. Também se não procurou inseri-los no processo de inclusão social e produtiva proposto pela PNRS, o que exigiria certa capacitação no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT).

O projeto foi a nossa vez de intervir para produzir mudanças na vida dessa população frágil. Flexionando a escala de ação habitual da docência, o “alcance espacial das práticas dos agentes” ou as práticas espaciais que representam as possibilidades reais de desenvolvimento

exigiram a combinação dos métodos típicos da educação formal (apostilas visuais, visitas técnicas) com, e principalmente, os da educação não-formal (rodas de conversa/círculos de cultura, música e dança) (Figura 5), intercalados com atividades de saúde, nos atendimentos médicos, odontológicos e assistenciais.

Figura 5 – Roda de conversa na Escola Ambiental Francisco Caribé



Fonte: Autor (2014).

Tudo, inicialmente, foi efetuado nos territórios ocupados por esses estudantes ocasionais – na sua associação de moradores, galpões de armazenagem, triagem, ou seja, o seu chão e comunidade, formando uma identidade entre si²¹ (Figura 6).

Figura 6 – Contato do IF com as comunidades de catadores



Fonte: Autor (2014, 2015).

Depois, as capacitações se deram em “nosso” território, insurgindo-se “*inclusivamente*” sobre a ordem dos IFs – acadêmica, formal, reguladora e reprodutora das condições sociais de opressão da população vulnerável. Trazendo os catadores ao *campus*,

²¹ Referência à definição de território em M. Santos (2002, 2008a).

iniciamos uma experiência educativa que se insurgiu no cotidiano canônico, provocando desconfortos, tensionamentos e reações dentro da comunidade acadêmica. As *presenças incômodas*, contudo, estavam decididas a preencher corredores, cantina e a usar do transporte oficial: o *campus* foi ocupado e seus espaços – salas de aula, enfermaria, laboratórios (Figura 7) – foram apropriados por quem, de rosto sofrido e cabeça erguida, entraram sem processo seletivo e foram incluídos sem pontos de corte.

Figura 7 – Instrução no Laboratório de Segurança do Trabalho



Fonte: Autor (2015).

Os catadores tiveram a oportunidade de “furar” a bolha chamada IF e serem reconhecidos como sujeitos (do desenvolvimento), sendo “gente” que contribui com a cidade e com direito a receber orientações técnicas e profissionais relativas ao seu ofício, embora, até então, sua atividade não tenha sido regulamentada e seus direitos humanos, subentendidos no PNRS, respeitados.

Todas as atividades foram realizadas coletivamente, com a participação de diferentes profissionais do Instituto Federal (IF), com suas áreas do conhecimento – da segurança e medicina do trabalho à sociologia do trabalho e educação – e de modo a favorecer a abordagem multidisciplinar. Desde a concepção do projeto, a reflexividade esteve presente: ao colocarmos indagações a respeito da EPT estar a serviço dos trabalhadores que o mercado de trabalho expurgou (domínio da reflexão *educativa*); ao atribuir novos significados à atuação dos IFs na sociedade, com uma função social mais pronunciada, atendendo a públicos forçadamente invisibilizados a quem mostramos – como aos docentes e gestores públicos municipais – o que os IFs podem fazer para reaver os fragmentos de cidadania (domínio da reflexão *política*); e, por fim, a reflexão adentrou ao nosso círculo profissional, cujos

servidores docentes e técnicos tiveram a oportunidade de constituírem-se em agentes críticos em relação à potencialidade de seu/nosso próprio saber (domínio da reflexão *epistemológica/interdisciplinar*).

Quando trouxemos os catadores ao nosso espaço-território do *campus*, isso foi uma conquista mútua, pois foi difícil convencê-los a nos acompanhar e, da parte deles, superar os muros invisíveis que cercam os IFs no seu insulamento. O ambiente, as pessoas, o ritmo e os espaços... tudo era tão complexo que gerou estranhamentos, uma inaudita segurança nos passos de quem toma posse de lugares que poderiam ser seus e esperança nos rostos.

Diante do inédito-viável que se desenrolava diante de nossos olhos, formou-se o contraste com o rosto dos servidores no espanto natural de quem nunca viu algo semelhante, uma vez que de nosso *campus* carregava o peso de ser reconhecido nacional e internacionalmente por projetos na área de construção civil e engenharia de materiais. O reconhecimento público gerou um status e a sensação de que já se tinha uma identidade já formada para o *campus*, a qual se chocara com outras identidades que poderiam ameaçar a imagem construída por um segmento específico de servidores decididos a jogar com as possibilidades de dedicar-se mais ao ensino superior em bacharelados que à EPT – razão de ser dos IFs.

Os catadores, com nossa ajuda, tomaram os espaços do *campus* em seus melhores trajes e, depois do dia em que receberam atendimento odontológico do *campus*, abriram a boca para utilizar de palavras selecionadas do restrito vocabulário da expressiva parcela (beirava os 30%) de alagoanos limitados pelo analfabetismo. A gente tratada com desprezo veio “estudar”, falar de sua cultura, seus hábitos e costumes, esquecendo por alguns instantes a sua condição de vulnerabilidade – que se tornara ponto comum entre eles e alguns de meus alunos. Juntos, foram vitrinas do preconceito, da violência, pobreza, segregação e outros males que não interessam ser vistos pelo "desenvolvimento" em sua acepção tradicional.

A homogeneidade do corpo discente foi quebrada com as *presenças incômodas* dos Outros sujeitos, cuja imagem evocava o contexto de familiar e de vivências de muitos dos nossos alunos-filhos-de-catadores, alunos-filhos-de-carroceiros, etc. Se a lei geral de solubilidade fosse aplicável a esta situação, dir-se-ia que “semelhante dissolveu semelhante”: os alunos via de regra enfeitados, invisibilizados e com baixo rendimento e aproveitamento escolar identificaram-se com figuras humanas nunca vistas no “território do saber”.

Os candidatos a retirantes da catação, se considerados em seu cotidiano, exibem uma postura abatida em relação a *O lavrador de café* (1934) e desamparada em relação aos *Retirantes* (1944), de Cândido Portinari (Figura 8).

Figura 8 – Catador e duas figuras humanas



Fonte: Masp, s/d (<https://masp.org.br/acervo>); Autor (2014).
Org.: Autor (2020), alterado com cortes.

Enquanto o lavrador, em seu serviço pesado, apenas descansa o braço na enxada em meio ao trabalho diário, sabendo que terá o sustento garantido pela lavoura verde atrás de si; o catador usa do cabo de madeira para apoiar sua cabeça, parecendo querer fincá-lo àquela terra que não lhe garante o dia de amanhã, mesmo com a montanha de lixo ao fundo para remexer. Já o retirante, embora sofrido, resiste ereto diante da fome e da morte sobre a terra nua e estéril; esta é pedregosa como a do catador, mas tem a abertura do espaço ao redor sem os resíduos a emoldurá-lo. O catador nos transmite a impressão de um servo em cativo, preso à realidade perversa que o cerca impiedosamente e sobre a qual os IFs não poderiam intervir.

O Capacitar irradiou uma nova ordem, construída na contracorrente com a mensagem de inclusão, demonstrando que os IFs podem fazer muito mais pelas populações vulneráveis com a sua EPT na formação inicial e continuada (FIC). Se há “novas” demandas para esta forma de oferta, não cabe aos agentes institucionais negá-la, fazendo prevalecer a indiferença e a indesejabilidade sobre Outros sujeitos, porém incentivar meios e estratégias que deem conta de fazer a EPT chegar aonde ela pode ser transformadora da realidade²².

Os Núcleos Inclusivos (NIs) representam a possibilidade de permanência, no cotidiano das instituições acadêmicas, das ações deflagradas por projetos de extensão (e ensino), que convirjam para uma visão integrada e integradora do ser humano. Sejam ações voltadas aos

²² Há um fosso que separa os estudantes do ensino médio integrado provenientes de classes abastadas, daqueles atendidos pelo Projeto Capacitar. Uns se concentram na formação geral, que os permite atingir notas altas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e realizar seus sonhos, enquanto outros se concentram na formação técnica, que os habilita a exercer uma profissão e se inserir logo no mercado de trabalho.

estudantes de ensino médio ou daqueles que já são trabalhadores jovens e adultos que, infelizmente, rodeiam e vagam sem ter vaga e lugar no circuito de atuação territorial dos IFs.

Se foi possível levar catadores de materiais recicláveis até uma instituição federal de ensino superior do nordeste do Brasil, fazendo-os circular entre alunos de elite e docentes de escola, também é possível manter e aprofundar a convivência com as presenças incômodas que podem ser os novos sujeitos do desenvolvimento. Ao trazerem para o Capacitar a sua cultura, música e dança, saberes, ritmos e espacialidade própria durante as atividades e dinâmicas propostas, eles superaram-se, fazendo conosco um movimento de inclusão.

Houve um precedente ao Capacitar, que merece um lugar especial na busca de uma espacialidade inclusiva nos IFs. A primeira edição do Fórum de Cultura e Territorialidades – FOCULT: cultura e memória na perspectiva da Identidade Glocal, no ano de 2012, em parceria do IFAL com o IF SERTÃO-PE, que fiz com a professora Edneide Coelho, abriu espaços imprevisíveis para se repensar a nova ordem ifiana. Se o Capacitar teve reflexos na aceitação dos catadores e de novas figuras que surgiram no *campus*, como vendedores de doces, pipocas, pamonhas de produção artesanal e microcooperativas, o FOCULT ousou falar em cultura indígena e negra, debater identidade e território, praticar grafiteagem nos muros do *campus*, apresentar teatro experimental, discutir políticas públicas e movimentos sociais, dentre outros (Figura 9).

O Fórum de Cultura e Territorialidades foi o primeiro ensaio de insurgência que presenciei e capitaneei nos IFs. E a insurgência mostrou-se oposição, resistência e esperança. Esperançamento. O FOCULT representou a continuidade de lutas contemporâneas travadas na sociedade e em diálogo direto com a comunidade acadêmica, no *campus*, dentre elas a luta pela liberdade de opinião e expressão, bem como de manifestação cultural, identitária e em defesa de princípios fundantes da vida em sociedades abertas e democráticas (Figura 10).

Figura 9 – Parte da programação do I FOCULT



PROGRAMAÇÃO

13/12/12

[07:30] – Credenciamento
 [09:00] – Solenidade de Abertura
 [10:30] – Conferência 1 - **A sobrevivência do antigo: a paixão e a arte contemporânea**
 Conferencista: Marlen de Martino – Prof. Da FURG
 Auditório do IFAL

[14:00] Conferência 2 - **Territorialidades**
 Conferencista: Walter Matias Lima – Prof. Centro de Educação –
 Auditório do IFAL

[15:30] Mesas-redondas – acontecerão de forma simultânea

Tema: Cultura e Religiosidade
 James Washington
 Bruno Uchôa

Tema: Identidade em três perspectivas: Artes, Geografia e Psicologia
 Fátima Camaúba – a confirmar
 Arthur Brenno Sturmer

Fonte: arquivo pessoal do Autor (2012).
 Org.: Autor (2020).

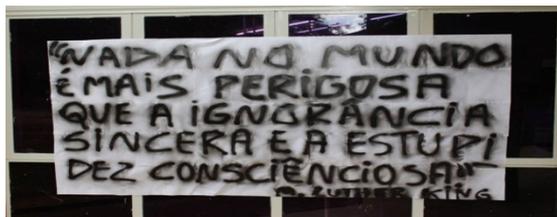
Figura 10 – Painéis no *hall* do *campus* Palmeira dos Índios no II FOCULT



Fonte: Fan Page do II FOCULT, 28 out. 2013. Disponível em:
 <<https://www.facebook.com/FOCULT/>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

A possibilidade de trazer à tona divergências e fomentar o debate sobre temas diversos em todos os ambientes do *campus* estimulou novas formas de afirmação de ideias e territórios, como no ato de afixar cartazes espontaneamente em pontos estratégicos de circulação do público (Figura 11).

Figura 11 – Cartaz à porta do auditório



Fonte: Fan Page do II FOCULT, 28 out. 2013.
Disponível em:
<<https://www.facebook.com/FOCULT/>>. Acesso
em: 4 mar. 2020.

A criação de oportunidades de formação não-técnica em IFs tão comprometidos com uma imagem historicamente montada para servir diretamente à indústria só foi possível através de muita disposição em dialogar com nossos pares, que “precisavam” enxergar algum conteúdo curricular nas atividades, sentirem-se valorizados em “sua área” de conhecimento, poderem avaliar os estudantes e apreender a importância do FOCULT pela integração com outras instituições de ensino técnico e universidades, além da mecânica que aprazia aos docentes – organização, pontualidade, registros escritos, controle de frequência etc.

A ansiedade provocada pela desordenação dos tempos e espaços, ao final, veio a ser parte dos FOCULTs e uma oportunidade de divulgar escritores locais (alguns estudantes do *campus*), criar eventos paralelos como feiras de literatura e ciclos de palestras específicas dos cursos superiores. Contudo não se abriu mão das características essenciais ao desenvolvimento: mudar e transformar espaços onde preenchíamos de nós e eles (Figura 12).

Figura 12 – Varal de poesias, pelo Clube de Leitura Passarinhar no III FOCULT



Fonte: IFAL, 2014a.

Fazendo-nos seres territoriais para crescer juntos em aspectos e dimensões pouco trabalhadas pelas disciplinas técnicas – dimensão humana, social e cidadã – fomos ocupando salas-laboratórios que viraram salas-palco às peças teatrais e nos apropriando de salas que viraram miniauditórios, salas de projeção e alojamentos ao abrigar as caravanas de estudantes. Criamos espacialidades avessas à rotina acadêmica em benefício do desenvolvimento diferente, participativo, esperançoso, acolhedor de diversidades, com a mesma intensidade e disposição que no exercício da docência, só que em espaços informais do *campus* (Figura 13).

Figura 13 – Bate-papo à sombra da jaqueira, durante o III FOCULT



Fonte: IFAL, 2014b.

A preocupação com a cultura, espaço, território e territorialidades foi além do que se toma por ensino-aprendizagem. A educação ali praticada é desenvolvimento-educação “afinada” não aos “arranjos produtivos”, mas ao *contexto* criado e remexido com atividades como Escambo Literário a ocupar estacionamento de veículos oficiais do *campus* (Figura 14).

Figura 14 – Escambo no chão do pátio lateral do IF

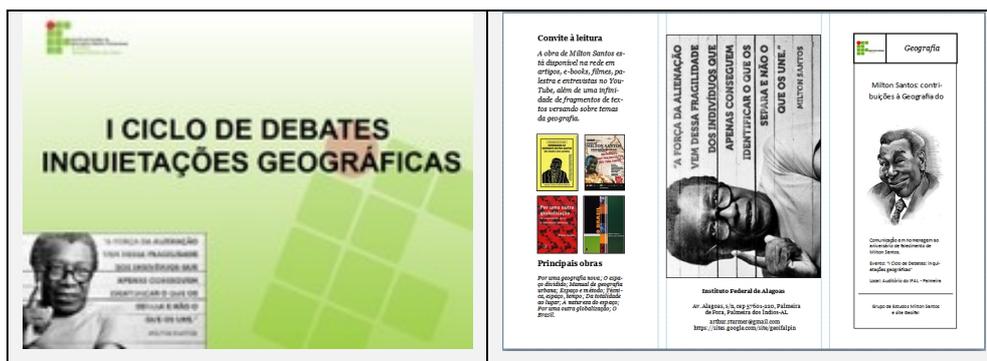


Fonte: IFAL, 2014b.

As atividades educativas das três únicas edições do FOCULT (2012, 2013, 2014) reeducaram os estudantes e reorientaram os esforços coletivos (a instituição esteve toda voltada ao evento) para uma formação mais humana, social e cidadã. Ao tomar os espaços e ressignificá-los, o exercício da territorialidade imprimiu outra ordem: contraordem diversa, dialógica, inclusiva, que – exemplificado acima – fala de “escambo” onde domina o “automóvel”.

Expressou-se a consciência crítica e transformadora/realizadora em uma ordem social comprometida com relações de respeito mútuo, na qual os sujeitos individuais e coletivos puderam afirmar-se e, mediatizados pelo mundo, educarem-se. Nas práticas de liberdade, insurgir-se foi a regra na educação, esta enquanto processo, construção, que requer continuidades, mesmo noutros formatos de ações culturais, sociais e inclusivas. A insurgência no IF deixou sua semente inspirando novas atividades, como as Inquietações Geográficas – InqGeo (Figura 15).

Figura 15 – Arte e fôlder das Inquietações Geográficas



Fonte: IFAL, 2015c; Autor (2015).

O referido evento foi um ciclo de debates multitemático que trouxe o pensamento de Milton Santos como tela de fundo, com a inserção de assuntos provocativos, como o *conceito de família no século XXI e a Lei [PL] 6.583/2013*, que institui o Estatuto da Família, e temas problematizadores da *liberdade de expressão e mídia*, dentre outros que oxigenaram o *campus* e auxiliaram a organizar discussões que aconteciam de modo disperso entre a comunidade acadêmica.

As discussões foram trazidas do ambiente *on line* e debatidas com turmas de diferentes anos do ensino médio técnico, que tiveram oportunidade de dialogar com docentes

especialistas do *campus*, fazendo colocações, tirando dúvidas sobre sua condição social, identitária e territorial.

Na escala de ação em que me tornei sujeito participante – ora microlocal, referida ao *campus*, ora em espaços extramuros –, as possibilidades de desenvolvimento através da educação, da EPT, no *campus* e a partir dele, foram experimentadas segundo princípios de liberdade, respeito, dignidade, dialogicidade, diversidade, convivialidade e inclusão. Não se pode negar que trabalhando as dimensões humana, social e cidadã do desenvolvimento, o Capacitar, FOCULT e InqGeo permitiram aos novos sujeitos presentes – pobres, negros, idosos, gays, *trans*, hippies, cotistas e outros – conhecerem-se e produzirem juntos territórios, paisagens e (auto)imagens de nossa autoria.

A reunião de gente diversa, cooperando em tudo, sendo solidária e acolhedora com o público vindo de Pernambuco (IF SERTÃO-PE), Alagoas (UFAL, IFAL, APALCA, etc.), Sergipe e outros, ensinou que arte, literatura, música, dança e técnicas não-comerciais integram a formação da EPT. A gente diferente fez-se novo sujeito, coletivo e auto-organizado que ensinou, principalmente, que se podem criar espaços, produzir liberdade e entregar produtos como o bem-estar, a segurança, o pertencimento e, apesar dos obstáculos socioinstitucionais, gerar dividendos simbólicos e culturais que interessam a toda a sociedade.

Construir pontes entre a educação e as variadas dimensões do desenvolvimento (E&D), entre a educação e a comunidade (E&C), eleva a importância dos IFs como sujeitos coletivos do desenvolvimento em cada município em que se encontre, tendo repercussões locais e regionais, porém cada *campus* tem potencial a ser explorado para elaborar e testar metodologias de um fazer social comprometido com a diversidade e a inclusão que ainda comparecem secundariamente às propostas de desenvolvimento.

Nos IFs-escola “improdutivos”, a produtividade da escola pôde ser verificada na formação de catadores e nas experiências e vivências do FOCULT, em que o ser humano esteve em primeiro plano. A capacitação profissional, as vivências coletivas e a conexão geográfica das Inquietações provocaram a formação essencialmente *humana* antes, durante e depois do Capacitar, FOCULTs e Inquietações, reacendendo em mim a discussão sobre o desenvolvimento no sentido da mudança dos padrões de convivência com a diferença nos espaços (públicos, multiculturais, abertos, acolhedores) dos *campi*.

Por pelo menos seis meses do ano, entre 2012 e 2015, se promoveu o humano, a humanidade, dignidade e respeito. Sem dúvida realizou-se uma forma de inclusão que antecede as preocupações com a quantidade de profissionais que formávamos para a industrial e extrapola a fixação na produtividade que esse profissional trabalhador teria. Na esteira da

EPT, o IF superou-se ao abrir caminho às novas formas, intimamente relacionadas ao desenvolvimento, de considerar como alvo o fator humano da força de trabalho. É, pois, o verdadeiro dizer que houve docentes e técnicos avessos à mudança – de horário, rotina, comportamentos e conteúdos –, mas cada qual fora educando e educador imerso no desafio de transformar a EPT, e de a EPT transformar o IF em legítimo território de esperança.

4.3.3 *Campus* como Território de Esperança

A certa altura da existência dos Institutos Federais (IFs), revelou-se o movimento de transição do “desenvolvimento de papel” para o “desenvolvimento real”, inclusivo, de matiz territorial. O indício claro dessa intenção de mudança substantiva consta em documento lançado quando da comemoração aos cinco anos dos IFs, que nele são denominados “territórios de esperança” (Figura 16).

Figura 16 – Publicação avulsa "Singulares Territórios de Esperança"



Fonte: arquivo pessoal do Autor.
Org.: Autor (2018).

Trata-se de um ponto de ruptura com o passado e a instauração de um novo modelo de educação profissional e tecnológica capaz de dissolver a dualidade educacional (geral x específica)²³, dando oportunidade (e esperança) a sujeitos geograficamente distantes dos

²³ A dualidade educacional aludida correspondente à concepção de Kuenzer (2007a).

grandes centros e em sua condição plural – de sujeitos diversos étnica, cultural, religiosa, sexual, produtiva, histórica e geograficamente. É um modelo que admite a descentralização da gestão, o fortalecimento dos laços com as comunidades, locais e regionais, e a valorização do conhecimento técnico e tecnológico que sirva ao desenvolvimento inclusivo das pessoas, suas diferenças e seus saberes.

Não obstante inúmeros documentos oficiais normativos e regulatórios anteriores terem destacado o desejo político de que os Institutos Federais servissem ao desenvolvimento em seu sentido mais corriqueiro, de desenvolvimento econômico – em que tais instituições estariam atreladas unicamente ao mercado –, parece ter chegado o momento de a experiência de meia década falar mais alto. E os Institutos Federais, então, reconhecem ter ultrapassado a condição de meros coadjuvantes de um projeto de aproximação das instituições federais de ensino às comunidades.

Nessa caminhada entre o desenvolvimento como reles retórica eleitoreira, de barganha com os poderes locais e regionais, emergem orientações em sentido diverso, vindas do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF. Em 2013, seu presidente celebrou a consolidação da Rede Federal e, em documento próprio, refere-se dos Institutos Federais como:

Instâncias da sociedade e para a sociedade que dialogam, de forma efetiva, com a diversidade do povo brasileiro, estabelecendo vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento, a partir de *uma realidade*: o território onde se estabelecem as relações de vida e de trabalho (CONIF, 2013a, *Apresentação*, grifo nosso).

Os Institutos Federais, aqui, são concebidos como elo entre educação e desenvolvimento que operam no território, ou seja, “no enlace entre educação, território e desenvolvimento” (Ibid.). Chega-se a citar o geógrafo Milton Santos a fim de esclarecer a respeito de qual território se trata: aquele que é chão e comunidade, formando uma identidade entre si²⁴.

A partir do exposto, é possível perceber que os Institutos Federais encontram-se na difícil encruzilhada entre educação e mudança. Neste ponto da trajetória percorrida pelos Institutos Federais, também fica evidente o tipo de desenvolvimento do qual se está falando: um desenvolvimento impulsionado pela educação, que signifique “o combate às desigualdades estruturais de toda ordem” (Ibid.), ou seja, uma educação que leve à mudança, portanto uma educação transformadora e que represente uma forma de justiça social.

²⁴ A referência encontra-se em Santos (2002, 2008a).

Nesse encontro da educação-desenvolvimento, faz-se justiça, a qual se inicia já no momento em que se amplia o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, dando às comunidades um instrumento de mudança e transformação, mas, como tudo que é de direito, requer a “posse”, ser assumido, vir envolto pela participação para estar ao alcance da comunidade. Em outras palavras, os indivíduos, grupos, comunidades, necessitam territorializar o *campus* que receberam.

Os Institutos Federais, sendo considerados bens públicos pensados “em função da sociedade, na perspectiva de sua transformação” (Ibid.) tornam-se, segundo este entendimento, a via para:

[O] compromisso de pensar o todo, enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural, e ainda estar articulada a outras políticas, sem se restringir àquela concepção de cunho econômico e produtivo, instalando um círculo virtuoso de numa abrangência territorial (CONIF, 2013a, p. 3).

Fica estabelecido, por isso, que os “territórios de esperança” dissentem frontalmente da concepção hegemônica de “desenvolvimento”, abrindo a divergência necessária para encontrar uma pedagogia que valorize a aproximação ao local, às comunidades, o território, a liberdade e a transformação, enfim, uma pedagogia que reforce a compreensão do *campus* como um território de esperança.

5 DESENVOLVIMENTO PELA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES

Este trabalho defende que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento local e regional, especialmente através de sua atividade-fim, a educação, contanto que de acordo com uma orientação pedagógico-institucional que venha ao encontro do fortalecimento dos vínculos entre Institutos, sujeitos e territórios, no *campus*.

Assim, ao considerar os Institutos Federais como instituições eminentemente educacionais, se quer ressaltar a importância da educação para se alcançar os objetivos de desenvolvimento constantes nos documentos que criaram os Institutos Federais. Se no passado as instituições de “ensino técnico” que os precederam estavam voltadas exclusivamente para um setor: o “ensino agrícola” para o desenvolvimento agrário; o “ensino industrial” para a economia urbano-industrial; o “ensino das artes” para o pequeno comércio e o turismo; e assim por diante, tinha-se um desenvolvimento *para fora* da instituição, em uma visão setorial e disjuntiva entre educação e desenvolvimento.

Pensar a contribuição dos Institutos Federais para o desenvolvimento da população alvo da Educação Profissional Tecnológica (EPT) exige aprofundar a discussão sobre o desenvolvimento pela educação enquanto uma educação especializada, técnica, voltada às atividades produtivas – que aproxima os Institutos Federais do setor econômico –, mas que vai além da “educação”, “ciência” e “tecnologia” solicitadas pelo mercado, integrando-se seus esforços a uma educação básica, de formação geral, que é, aqui, essencial. Logo, o desenvolvimento acontece junto com a educação integral (que não será objeto de análise aqui), a qual exige repensar tudo o que está na base do desenvolvimento, sem mistificações²⁵: a sociedade, a educação, a cultura, os territórios e lugares, saberes, tradições, enfim, uma geografia e história local, sem prejuízo das questões espaciais, ambientais, jurídicas e políticas.

Além da dimensão econômica, só muito raramente se valoriza a dimensão educacional do desenvolvimento. Ela é capaz de mobilizar conhecimentos, forjar representações e valorizar o local e o regional, estimulado a produção de vínculos dos sujeitos com o(s) território(s). A seguir se discutirá uma pedagogia que, em sua formulação inicial já pressupunha tomar a educação como inseparável do desenvolvimento. Comprometida com os indivíduos, grupos, comunidades e territórios, fala aos sujeitos. Nela não há objeto passivo na

²⁵ A *mistificação pedagógica* consiste na defasagem entre o discurso e a realidade social, ocultando que a educação leva a um emprego e a uma divisão social do trabalho (CHARLOT, 2013).

educação, mas sujeitos que se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Seu norte é a libertação do oprimido, por isso fala em prática da liberdade, consciência crítica, emancipação social e mudança. É uma pedagogia esperançosa que mira o *ser-mais* ao ver a incompletude do homem.

5.1 PEDAGOGIA (DA ESPERANÇA) PARA O DESENVOLVIMENTO

A relação entre educação e desenvolvimento, para ser compreendida, exige especificar o tipo de educação sobre a qual se está falando e a natureza do desenvolvimento com o qual a educação possa se comprometer, muito embora se saiba que este entendimento que separa um de outra seja útil somente para uma primeira aproximação à temática. Assim, é conveniente discutir a educação feita pelos Institutos Federais em relação ao desenvolvimento que almejam, para que se localize uma concepção pedagógica afinada aos propósitos do desenvolvimento. Certamente será uma concepção que une o processo educativo ao desenvolvimento do país, sem atribuir precedência – como é frequente – ao desenvolvimento nacional e conferir o protagonismo a sujeitos alheios às realidades territoriais.

Ser uma instituição educacional vinculada ao Ministério da Educação e não um apêndice do mercado de trabalho ou instância do setor produtivo é uma condição que leva os Institutos Federais a comprometer-se antes com os desafios inerentes à própria atividade educacional que com as demandas (im)postas e requeridas pela atividade produtiva. Isso implica assumir posição ativa frente às problemáticas mais gritantes e desafiadoras para os IFs. Dentre elas estão as dificuldades de acesso, permanência e êxito que, historicamente, continuam afetando a educação profissional e tecnológica do Sistema Federal de Ensino, sem prejuízo das ações comuns entre os IFs visando a reparação (“nivelamento”) das disparidades de aproveitamento escolar dos estudantes ingressantes e se estendendo até a (ideal) interação profunda com os contextos comunitário, local e regional.

Por outro lado, os Institutos Federais, para avocar o desenvolvimento, necessitam compreender a educação como processo capaz de provocar mudanças (sociais). Os processos educativos podem fazer isso à escala do indivíduo, resultando em mudanças internas, sem as quais não se poderia falar em progresso, evolução ou desenvolvimento. Mesmo que se almejem as mudanças externas, objetivas, perceptíveis, assemelhadas à noção do que o vulgo guarda do que seja o desenvolvimento, a educação que conscientiza o indivíduo é fundamental para que este – ator territorial – se torne agente de mudanças, reconhecendo-se sujeito do desenvolvimento.

E os Institutos Federais lidam tanto com a formação do homem cidadão, quanto com a formação do homem trabalhador, o que equivale a dizer que visam concomitantemente: a) uma educação que, transformadora do indivíduo e da sociedade, é desenvolvimento; b) um desenvolvimento que, partindo das necessidades e interesses dos indivíduos e grupos, é educação.

Portanto, educação e desenvolvimento caminham juntos. Tal como o homem altera o espaço e este altera o homem, a educação transforma a sociedade e esta transforma a educação. Costuma-se dizer que o “desenvolvimento” (inclusive o desenvolvimento econômico) é algo que “se nota claramente” em seus aspectos externos, mas seus processos se dão tanto interna quanto externamente, ou seja, pelas mudanças internas e externas. Por meio da educação também se provocam mudanças (internas) que, a médio e longo prazo, se refletem externamente como mudanças visíveis, constituindo-se em um par dialético que evolui nas interações entre o homem e o meio social, entre o estudante e seu mestre, entre estes e as comunidades, mas, principalmente, revelam-se no ser, como um *ser-mais*.

Segundo Freire (2011), “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (...).” (FREIRE, 2011, p. 31). É um processo que é transformador, admitindo a existência do conflito, da contradição; um ato político, nada neutro, impossivelmente passivo ou apassivador. Parafraseando o mestre, pode-se dizer que ninguém desenvolve ninguém, ninguém se desenvolve a si mesmo; os homens se desenvolvem entre si, mediatizados pelo mundo. Quer dizer, não espera um desenvolvimento que venha das mãos de outrem, que seja construído de fora para dentro, do global para o nacional, do nacional para o local/regional ou, ainda, do local/regional para as comunidades. Se assim fosse, bastaria realizar adaptações a determinados arranjos, modelos ou planos: adaptação das pessoas (treiná-las profissionalmente); dos recursos naturais (transformá-los); e dos territórios (reordená-los em função da economia regional).

A educação que leva ao desenvolvimento e é ela própria o desenvolvimento não é a adaptação ao que já existe nem o aprisionamento fatalista às “potencialidades locais” definidas dentro de ordens e agentes externos ao local, regional e – evidente – ao nacional. A educação de que se trata é a que forma sujeitos capazes de se (re)apropriarem do que lhes foi tirado, desde a consciência de si, seus direitos, sua história e cultura, seus recursos naturais, até sua condição de homem livre, ser criador, com vocação para ser mais.

Educação que é processo, movimento e mudança, transformação diverge de tudo que representa uma relação em que o homem é meio para um “desenvolvimento que não é seu”, de si e para si. Pelo contrário, transformar a realidade – para melhor (leia-se: “desenvolvê-la”)

– passa pela desconstrução da educação como atividade bancária em que se depositam conhecimentos, no caso, conhecimentos técnicos e tecnológicos, para que mais tarde gente alheia colha dividendos à custa do homem (cidadão e) trabalhador.

O tipo de educação que leva o homem ao *ser-mais*, indo além no que é sua vocação ontológica, erige-se em pilar e sustentáculo de qualquer projeto de desenvolvimento, senão a base de todo o desenvolvimento que se possa esperar de uma sociedade dependente do conhecimento científico e tecnológico para prosperar. Entretanto, trata-se de uma educação progressista compromissada com os sujeitos do desenvolvimento, especialmente em situação de vulnerabilidade – sem dúvida os oprimidos. E que se faz em comunhão e solidariedade, ou seja, com os mesmos pressupostos do desenvolvimento territorial, as mesmas premissas da educação libertadora, cuja meta é a “libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros.” (FREIRE, 2013, p. 60).

5.1.1 Pedagogia libertadora e ordem ifiana: dos vínculos com a realidade territorial

A pedagogia libertadora (do oprimido) formulada por Paulo Freire tem o desenvolvimento como um de seus eixos. A educação conscientizadora visa levar o povo a ter “consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, dando-lhe “uma ‘ideologia do desenvolvimento’” (FREIRE, 1959, p. 28). Diferente das ideologias dominantes que vêm desenraizadas, essa vem encharcada de um contexto cultural próximo: “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (FREIRE, 2012a, p. 86) e que permite alongar sua compreensão do mundo.

A educação que situa sua problemática ao nível local e comunitário é territorial. Na concepção de educação conscientizadora de Freire, toda pedagogia e todo desenvolvimento partem do que os geógrafos consideram o território *usado*, como em Santos (1999; 2007; 2008a): o chão mais a identidade, fundamento do trabalho, lugar da residência, das trocas materiais, espirituais e de exercício da cidadania. Também é profundamente geográfico considerar inadiável e indispensável uma educação com “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2014, p. 36).

É possível extrair da extensa obra freiriana uma proposta de desenvolvimento territorial partindo de contextos específicos em que existem sujeitos ativos (homens-sujeitos e sociedade-sujeito) buscando se livrar da condição de oprimidos, cuja educação

conscientizadora é ferramenta primordial para aprender mais sobre do espaço que ocupam em relação aos outros espaços, transitando por diferentes escalas:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (FREIRE, 2012a, p. 87-88).

Não há uma educação – quer seja a profissional e tecnológica, quer outra – capaz de, diretamente, conduzir a graus mais elevados de desenvolvimento adotando uma forma genérica, abrangente e independente de contextos e escalas, mas há é a própria educação como ação que se desenvolve em uma comunidade, logo partindo do local.

Ao invés de formular uma educação *para* o desenvolvimento, Freire propôs a educação *como* desenvolvimento (GADOTTI, 2017). Isso quer dizer que ao se educar já se promove o desenvolvimento e que a educação não deve ser unicamente instrumental à economia, mas, antes, precisa estar a serviço da liberdade individual e coletiva, localizada naquilo que Koga (2003, p. 33) entendeu por “chão do exercício da cidadania” e Sposati (2013, p. 9) por “chão histórico, marcado por múltiplas relações”²⁶.

Educar é desenvolver com vistas à superação das contradições que emergem de uma opressão histórica e geograficamente dadas. Explorando as relações entre educação, território e desenvolvimento que se poderá chegar a uma pedagogia para lidar com o desenvolvimento, em consonância com a proposta dos Institutos Federais enquanto “instâncias da sociedade e para a sociedade” – anunciada pelo CONIF²⁷ (2013a, *Apresentação*) – em diálogo com o povo, suplantando “aquela concepção [de desenvolvimento] de cunho econômico e produtivo, instalando um círculo virtuoso numa abrangência territorial” (CONIF, 2013a, p. 3).

Uma pedagogia para o desenvolvimento compreende a educação como uma prática da liberdade; uma atividade que forma não somente o trabalhador, mas também o cidadão. Os cursos técnicos de nível médio *integrado* dos IFs, dado que conseguem unir conteúdos de educação técnica, tecnológica, profissional aos conteúdos de educação básica, caminham no sentido da formação que não “aprisiona” os estudantes à sua “formação técnica”, uma vez que

²⁶ Martínez Boom (2004, p. 220) considerou ser o desenvolvimento mais exequível em relação aos indivíduos que à sociedade: “não se trata da ênfase no desenvolvimento econômico em geral mas no desenvolvimento dos indivíduos em que cada um se reconhece como portador de um desenvolvimento, como propriedade intrínseca do indivíduo”, este enquanto “o ser humano como recurso mais importante”.

²⁷ Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

podem seguir itinerários que incluam estudos verticalizados de um eixo tecnológico ou seguir em outras áreas do conhecimento não técnico ou tecnológico.

A educação promovida pelos Institutos Federais ultrapassa o conceito de Educação Básica (nível básico), que inclui o Ensino Médio e sua Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois se integra aos diferentes níveis – básico e superior – e às modalidades: a) modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação do Campo e a própria Educação Profissional e Tecnológica; e b) modalidades de ensino²⁸: integrado, concomitante e subsequente. Os Institutos Federais adentram a Educação Superior (nível superior) de graduação – licenciaturas e bacharelados – e pós-graduação – *lato* e *stricto sensu*, incluindo o mestrado profissional.

Assim, tem-se uma das características que mostra as possibilidades distintas dos Institutos Federais para além do ensino “profissionalizante” e da superficialidade ligada à mera “profissionalização”: a **verticalização** do ensino. Falou-se de outras características: a busca pela inserção nas comunidades, a atenção à diversidade, as atividades de pesquisa e extensão, bem como a pluricurricularidade e estrutura *multicampi*, além da integração, flexibilidade curricular e descentralização da gestão. A verticalização do ensino, porém, garante a progressão dos estudos em níveis e graus ascendentes de ensino na mesma instituição – num só *campus* ou em diferentes *campi* – e, ainda, dentro da Rede Federal, abrindo oportunidades a quem antes só via o horizonte fechado depois de formar-se definitivamente um “técnico”²⁹.

Ela (a verticalização) permite atender às exigências variáveis de conhecimento técnico, científico e profissional desejados pelos ingressantes e requeridos pela sociedade e o mercado em diferentes períodos e épocas. Torna possível, ainda, ofertar desde a formação inicial,

²⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 utiliza terminologia diversa, considerando como “formas” da educação profissional técnica de nível médio nos Arts. 36-B e 36-C (BRASIL, 1996). Assim, o ensino articulado e o subsequente, bem como o integrado e o concomitante, relacionam-se à organização do ensino, por isso a terminologia adequada é “modalidade *de ensino*”, como foi aqui adotada. Como se viu, a “forma” integrada é fundamental para o modelo de educação trazido pelos Institutos Federais e define sua grande contribuição à educação profissional e tecnológica brasileira.

²⁹ Em um sistema de ensino onde havia uma educação dualista, o caminho da profissionalização e, em melhor medida, da formação nas escolas técnicas, destinava-se às classes menos favorecidas, cuja condição social, econômica e de classe as empurravam para o caminho mais curto para ter uma renda e seguir uma trajetória definida pelo padrão e dependente da sua formação técnica. O outro caminho, o da formação das elites dirigentes, fora de natureza propedêutica, afinando-se aos interesses da classe dominante. Libâneo (2012) interpretou o dualismo na educação pública brasileira a partir da “escola dualista” oferece o conhecimento para os ricos e o acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, diz, é perverso ao reproduzir e manter as desigualdades sociais. A EPT é tributária desse dualismo que gera um dos principais problemas do desenvolvimento nacional: a desigualdade. Ela é permitida no sistema educacional – não por acaso diante dos indivíduos e grupos (instância de desenvolvimento) –, e daí se estende para a sociedade.

técnica, ao trabalhador que possui apenas o Ensino Fundamental incompleto e conduzi-lo até a pós-graduação. Quer dizer, é possível seguir longos itinerários formativos dentro do próprio Instituto Federal (IF), com percursos realizados dentro de um mesmo eixo tecnológico pré-definido em função de uma dada realidade local e regional à qual se ligue um *campus*.

O **alinhamento aos Arranjos Produtivos Locais (APLs)**, como segunda possibilidade distinta dos Institutos Federais, é inequívoca orientação da educação profissional e tecnológica pensada para “fazer” o desenvolvimento. Legalmente, os Institutos Federais devem levar em conta os APLs ao definir eixos tecnológicos, ofertar cursos e direcionar as temáticas dos projetos institucionais, de ensino, pesquisa e extensão, bem como para influenciar na concretização da expansão e interiorização das unidades (*campi*).

Tal característica responde pelo fortalecimento dos vínculos dos IFs com a realidade local. Exemplo típico ocorre quando as unidades se instalam em assentamentos rurais como resultado da luta por uma educação que reforce os laços da população com seu local³⁰. O mesmo se pode dizer da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que se integra às demais modalidades de educação para atender ao público trabalhador dos estabelecimentos e atividades afinadas aos APLs.

A propósito do referido fortalecimento de vínculos – uma meta – refere-se ao vínculo estabelecido entre *a população e seu território*; não propriamente, e apenas, com a instituição. A diferença está entre promover o desenvolvimento e desenvolver-se, entre contribuir para o desenvolvimento local/regional pela educação e a mera autopromoção institucional³¹.

Concorrem para fortalecer os vínculos algumas ações como: trabalhar o conhecimento da realidade em que se está inserido, mesmo no caso de se atender o público estudantil vindo de estados distantes; executar atividades que beneficiem diretamente as comunidades, considerando suas características; prover estímulos e condições para a fixação ou, conforme o caso, o retorno a um território após se concluir a formação inicial. Na prática, fortalecer os vínculos depende, ainda, do ponto de vista educacional, de um esforço coletivo, pluridisciplinar, intencional, orientado, constante e de acordo com políticas institucionais de longo prazo – não subordinadas aos prazos de algum projeto de extensão isolado.

A problemática dos vínculos é tanto mais evidente e notória com relação ao público local que ingressa nos IFs *e, através dele, capacita-se para melhorar algo em sua comunidade*. Esse poderia ser o público-alvo dos IFs que querem o desenvolvimento

³⁰ Caso do *campus* avançado de Abelardo Luz, do Instituto Federal Catarinense – IFC.

³¹ A expressão “autopromoção institucional” recorda o “desenvolvimento institucional”, que é item permanente das pautas dos IFs e ao qual se dedicam as Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional (PRDI) – órgãos de grande prestígio nos IFs.

local/regional, partindo do local. Revela-se um grave problema talvez despercebido: a negligência com a construção/reforçamento de **vínculos** territoriais. No Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), o segmento de estudantes compõe um painel interessante para se pensar os vínculos de estudantes oriundos de localidades diversas e distantes entre si (Tabela 1).

Tabela 1 – Municípios de origem dos estudantes de cursos técnicos integrados (2017-2019)

Município por quantidade de estudante	Quantidade de estudantes	Porcentagem
1 Frederico Westphalen	85	19,91%
2 Seberi	56	9,84%
3 Pamitinho	37	8,67%
4 Erval Seco	30	7,03%
5 Ronda Alta	20	4,68%
6 Vista Alegre	17	3,98%
7 Rodeio Bonito	14	3,28%
8 Taraquaruçu do Sul	14	3,28%
9 Constantina	12	2,81%
10 Cristal do Sul	12	2,81%
11 Irai	11	2,58%
12 Planalto	10	2,34%
13 Caiçara	8	1,87%
14 Barra Funda	7	1,64%
15 Panambi	7	1,64%
16 Vista Gaúcha	7	1,64%
17 Ametista do Sul	6	1,41%
18 Novo Barreiro	6	1,41%
19 Chapada	5	1,17%
20 Redentora	5	1,17%
21 condor	4	0,94%
22 Jaboticaba	4	0,94%
23 Boa Vista das Missões	3	0,70%
24 Palmeira das Missões	3	0,70%
25 São José das Missões	3	0,70%
26 São Pedro das Missões	3	0,70%
27 Tiradentes do Sul	3	0,70%
28 Cruz Alta	2	0,47%
29 Liberato Salzano	2	0,47%
30 Novo Machado	2	0,47%
31 Novo Xingú	2	0,47%
32 Pinhal	2	0,47%
33 Tenente Portela	2	0,47%
34 Três Passos	2	0,47%
35 Tucunduva	2	0,47%
36 Alpestre	1	0,23%
37 Barra do Guarita	1	0,23%
38 Bom Progresso	1	0,23%
39 Caibi	1	0,23%
40 Capão do Cipó	1	0,23%
41 Cerro Grande	1	0,23%
42 Cunha Porã	1	0,23%
43 Dois Irmãos das Missões	1	0,23%
44 Maravilha	1	0,23%
45 Marema	1	0,23%
46 Novo Tiradentes	1	0,23%
47 Palmitos	1	0,23%
48 Pontão	1	0,23%
49 Rosário do Sul	1	0,23%
50 Sagrada Família	1	0,23%
51 São Martinho	1	0,23%
52 Sarandi	1	0,23%
53 Tuparendi	1	0,23%
54 Vicente Dutra	1	0,23%
TOTAL	427	

Fonte: IFFAR, 2019d.
Org.: Autor (2019).

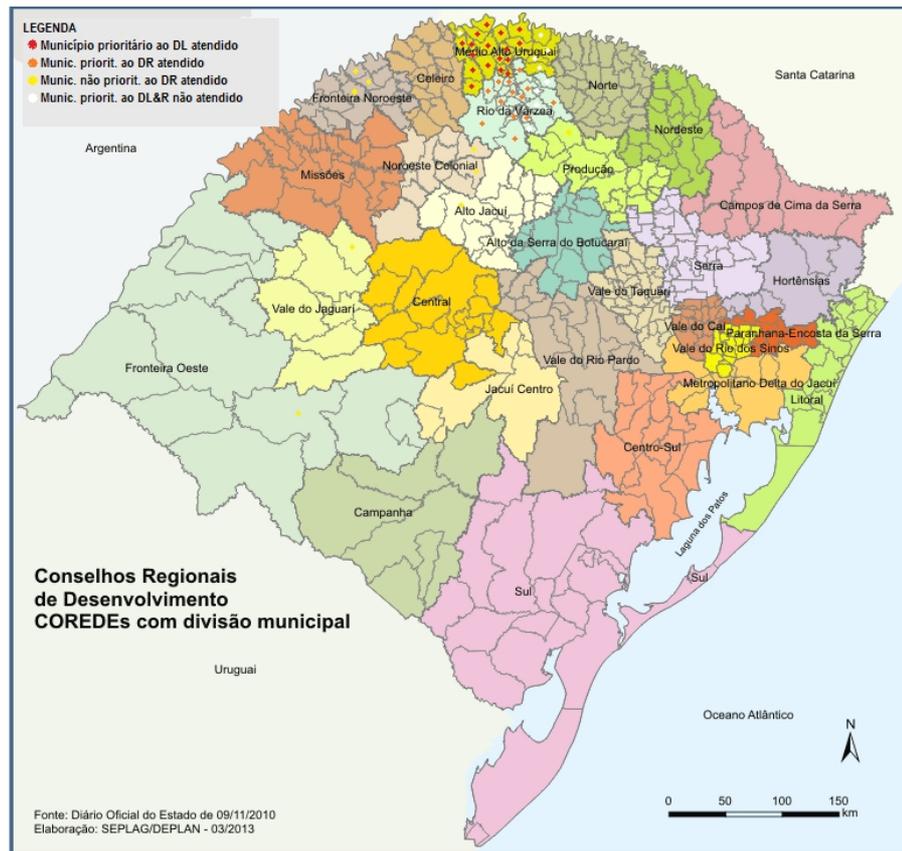
Praticamente metade dos municípios de origem dos estudantes do IFFAR (26 ou 48%) está fora do perímetro de atuação previsto para os IFs (BRASIL, 2011). Há, portanto, uma parcela significativa de estudantes vivendo fora de seu território, em interação com culturas locais e identidades diversas, ao passo que tantos outros municípios próximos ao *campus* sede de Frederico Westphalen não têm sequer um estudante representando-o. Mesmo assim, estes municípios fornecem 342 dos 427 estudantes dos cursos integrados.

Percebe-se que, apenas para este formato de curso (médio técnico *integrado*) há estudantes provenientes de cinquenta e quatro municípios (54) e, em uma fatia composta somente pelos dez (10) municípios com maior participação no número total de estudantes, tem-se expressivos 71,21% deles. Considerados os dezoito (18) primeiros, esse percentual sobe para 80,82%. Fato é que em um recorte de quinze (15) municípios já se alcançam $\frac{3}{4}$ do total de estudantes do IFFAR.

Ainda sobre estes municípios de origem dos estudantes, quando tomados em sua totalidade (54), observa-se que somente trinta (30) estão dentro do APL associado ao IF: “APL Agroindústria Familiar e Diversidade do Médio Alto Uruguai e Rio da Várzea” (SEDETUR, 2016) e nove (9) municípios, mesmo dentro do APL, não possuem nem um estudante beneficiado pela EPT do IF.

Pode-se, dentro do APL, considerar os municípios do Médio Alto Uruguai como de atendimento prioritário em função da proximidade do raio de atuação do IFFAR – *Campus* Frederico Westphalen e das possibilidades de atenção ao Desenvolvimento Local (DL), enquanto aqueles do Rio da Várzea podem ser considerados prioritários para o Desenvolvimento Regional (DR). Neste caso, fica evidente que os IFs, embora ligados a um determinado contexto e APL, não o atendem por completo e, de outro lado, assumem um papel mais amplo e espacialmente mais extenso que o esperado. Extrapolam-se o local, o regional e, no exemplo específico do *campus* Frederico Westphalen no conjunto dos cursos, atinge precisos cinco (5) estados brasileiros, o que revela sua capacidade de receber estudantes de múltiplas origens geográficas e de influenciar as respectivas localidades (Figura 17).

Figura 17 – Municípios de origem dos estudantes segundo o APL (2017-2019)



*DL = Desenvolvimento Local; DR = Desenvolvimento Regional.

Adaptação e arte sobre mapa dos COREDEs.

Fonte: IFFAR, 2019d; SEPLAG-RS, 2013.

Org.: Autor (2018).

Todavia, conforme aumenta a distância entre a origem do estudante e o *campus*, mais complexa se torna a criação, reforçamento e reconstituição de vínculos territoriais diretos com antigos e novos territórios, daí a importância de incrementar novas formas de estimular o pertencimento – formação de grupos de apoio, núcleos inclusivos, atividades integradoras e espaços públicos multiculturais³², que se discutirá adiante.

Por ora interessa verificar como se aborda a questão dos vínculos. A maneira mais simples tem sido destacar o papel dos Institutos no desenvolvimento regional e local, pelo viés educacional. Os Institutos Federais participam do desenvolvimento nas situações que

³² O espaço público foi adjetivado de *multicultural* de acordo com Munanga (2012), o qual entende que “O ponto de partida do multiculturalismo é a existência, no seio de uma mesma sociedade, mesmo estado, nação, território geográfico, etc., de mais uma cultura, uma comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.)” (MUNANGA, 2012, p. 7), isto é “O multiculturalismo defende o reconhecimento público da existência das diferenças no seio de uma nação” (Ibid.).

caracterizam a chamada educação formal³³, reproduzindo as forças produtivas e (re)construindo as relações de produção em contexto educativo. Com meios institucionais próprios e parcerias com Municípios, Estados e até a participação de outros países, eleva parte da força produtiva ao patamar ideal de ingresso no mercado de trabalho e em condições comparativamente favoráveis no conjunto dos egressos das instituições do “setor educacional”.

Não o fariam – elevar as forças produtivas... –, entretanto, fora de relações complexas com o local e a região onde se situam, promovendo ações, no geral, afinadas com certo cenário político, econômico e social. Essa convergência de propósitos, se não é completa, será tanto maior se potencializar sua capacidade de mudança – qualitativa – nos territórios sob sua influência. Falar em território, aqui, é apropriado devido à necessária contextualização de qualquer ação ou movimento no campo educacional, em que pesem as consequências em termos do envolvimento dos atores (estudantes, professores, gestores, comunidade) com a instituição, compreensão da missão institucional, engajamento em projetos e, ao cabo, a importância da “leitura” do contexto para que se produza a aprendizagem. Ao final, o vínculo torna-se garantia de compromisso dos IFs com o desenvolvimento dos lugares que estão influenciando por meio da formação de novas “potencialidades *humanas* locais”.

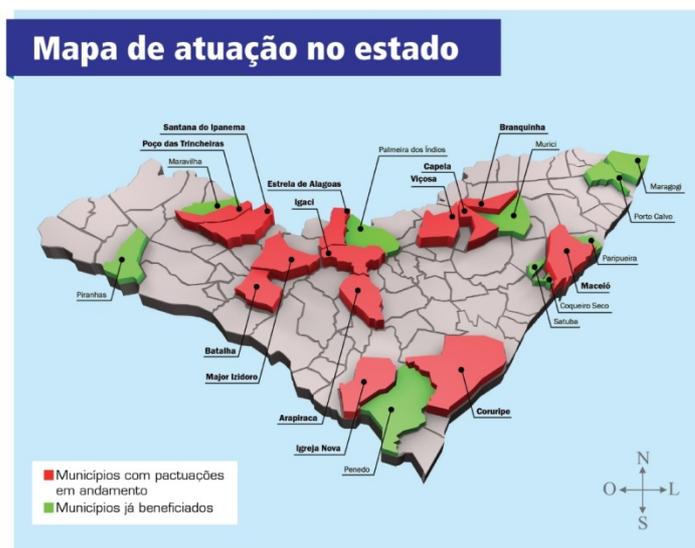
Outra forma de abordar o problema é compreendê-lo segundo o entendimento de que uma ação educacional qualquer deveria ir em direção à sociedade, relacionando-se diretamente com ela e, nisto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sendo, necessariamente, formadora de **vínculos** entre homem e natureza, sociedade e território. Veja-se que a educação, a cultura, o saber e a técnica são elementos centrais para o que se chama de desenvolvimento, o qual implica em transformações.

As mudanças que os Institutos Federais podem provocar, consolidando os vínculos territoriais entre os sujeitos e o(s) local(is) – município de origem e/ou localidades junto aos *campi* – talvez passem despercebidas aos gestores dos IFs desde as negociações para se implantar um *campus*. Especialmente pelas dificuldades de ajuste de foco entre as escalas em que queiram atuar, limitam-se às escalas local e regional – respectivamente o município e o estado ou mesorregião, segundo Brasil (2007d) –, como se vê no esforço pelas “pactuações” de um Instituto Federal, nas quais territórios e comunidades acabam sendo ocultados.

³³ A educação formal é aquela “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”, como definida por Libâneo (2018a, p. 88). Mesmo em atividades de extensão e outras ações educativas do IFs se verifica a educação formal.

Nesta ordem ifiana, as escalas utilizadas auxiliam o planejamento de cima para baixo ou descendente³⁴, beneficiando velhos sujeitos da economia local e regional, o mercado e determinados governos municipais (Figura 18).

Figura 18 – Pactuações com municípios de Alagoas



Fonte: IFAL, 2015a.

A valorização dos laços que estimulam o pertencimento das pessoas se dá não apenas em relação às escalas correspondentes ao município, mesorregião e estado, mas também, e principalmente, às escalas que correspondem à comunidade, cujo território seja experienciado cotidianamente e de onde emergem os temas geradores. É este território que as pessoas desejam ver progredir. Provocar isso é parte das tarefas ligadas ao desenvolvimento pela educação. Não dispensa a esperança, o encantamento e a vontade de mudança.

E aqui também reside a possibilidade de atuação dos IFs em relação ao desenvolvimento: a criação de vínculos ao que venha a ser imediato ao estudante. Os vínculos dessa natureza certamente não se formam espontaneamente. Sobretudo exigem uma outra pedagogia, essa sim interessada na valorização de objetos e ações mais localizadas, fundadas na cooperação e solidariedade, abertura e desinterdição da pluralidade de saberes – ou abertura ao diálogo com a diversidade de saberes locais.

³⁴ Seu contrário é o planejamento socializado ascendente ou planejamento dialógico, cujas “consolidações (ou as decisões coletivas, socializadas), tenham reflexos no nível imediatamente ‘superior’ de planejamento educacional” (PADILHA, 2017, p. 77). Dito de outro modo, é o planejamento coletivo em que há socialização de baixo para cima, num movimento “dialético-interativo e comunicativo”.

Dentre os alvos dessa pedagogia estão: a promoção dos sujeitos invisibilizados, o acolhimento das presenças incômodas, a retirada delas do domínio do não-direito, a alteração do território social em que, maliciosamente, foram alocadas e o repúdio veemente à negação da referência à sua existência, via ocultamentos curriculares (ARROYO, 2009; 2013; 2014).

Valorizar vínculos não corresponde a “prender” os sujeitos a um território, o que seria uma ação normativa e impositiva, mas conectar o estudante ao mundo do trabalho num trajeto menos tortuoso em que se aproveitem experiências, vivências e relações já existentes ou que estejam sendo criadas através do curso de formação.

Se a questão é o desenvolvimento, a educação que descuidar dos vínculos territoriais ignora que o estudante se relaciona com o mundo do trabalho, com certa comunidade e cultura(s) antes mesmo do ingresso no IF, já possuindo consigo percepções, expectativas e perspectivas sobre o local e o regional, as quais influenciarão nas suas decisões sobre onde buscar emprego, trabalhar, morar, etc. Só uma visão rasa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode levar ao esquecimento de que esses “recursos humanos” locais e regionais são a verdadeira “potencialidade local³⁵”, juntamente com o território que habitam – seu território usado.

Agir sobre os vínculos territoriais e fazer dos novos sujeitos cúmplices do movimento de mudança para melhor, seja nas relações sociais de produção, seja nas relações humanas, sociais e culturais que se dão no território, especialmente as que se dão através da educação, também faz parte do desenvolvimento.

Dizer que os Institutos Federais promovem o desenvolvimento implica afirmá-lo como agência formadora de mão-de-obra *e de cidadãos*; uma instituição compromissada com os sujeitos e sua formação técnica e tecnológica, mas não apenas. Em alguns cursos, a ela se soma à formação geral, básica, adequada aos objetivos da educação nacional³⁶, qual é o caso dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, em que se espera que o estudante saia capacitado para transformar sua realidade.

Se tal formação, ao fim e ao cabo, estiver afinada a um contexto histórico-geográfico, tanto maior será o sucesso dos esforços da instituição, pois essa formação terá atendido aos aspectos formativos que confluem para “o desenvolvimento [que] significa um *sistema de*

³⁵ O termo “potencialidades locais” é largamente utilizado para se referir aos recursos de um território. As potencialidades são alvos do desenvolvimento regional que podem ser encaradas de dois modos: segundo uma dimensão vertical do processo de desenvolvimento – levando ao “leilão do território” e à “guerra fiscal”; e segundo uma dimensão horizontal – quando é possível se pensar a diversidade cultural, ambiental, social e econômica, todas como potencialidades, desde que se olhe “para dentro do território, identificando *e fomentando* as reais possibilidades do mesmo” (ETGES e DEGRANDI, 2013, p. 93, grifo nosso).

³⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as finalidades da educação nacional em seu artigo 2º: pleno desenvolvimento do educando; preparo para o exercício da cidadania; qualificação para o trabalho.

valores, instituições e vínculos, com um forte sentimento de pertencimento à comunidade local” (SAQUET, 2017, p. 22).

Uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que já seja o próprio desenvolvimento requer atenção especial à inserção da pessoa na(s) comunidade(s), nos grupos sociais, no mercado de trabalho, o alinhamento às *demandas sociais*, a constituição e manutenção dos vínculos territoriais, como aspectos desejáveis em um perfil de trabalhador diferenciado.

Um trabalhador e cidadão que seja crítico quanto aos problemas de seu tempo e espaço, que saiba pensar sua localidade em relação ao mundo e quer transformá-la, precisa de uma “ideologia do desenvolvimento” (FREIRE, 1959), ou seja:

A consciência crítica e transformadora dos educandos só pode dar-se a partir da apropriação de uma visão de mundo elaborada que esteja comprometida com a construção de uma nova ordem social, ou seja, a partir da apropriação de uma nova ideologia (...). Sendo comprometida com a superação da atual sociedade de exploração e dominação, a caminho de uma ordem social em que se generalizem e prevaleçam relações de respeito mútuo, pautadas na afirmação dos sujeitos individuais e coletivos (...), essa ideologia não é suscetível de ser transmitida do modo ‘bancário’ do ensino tradicional denunciado por Paulo Freire (1975), porque supõe o envolvimento do educando como co-autor de seu aprendizado. (PARO, 2001, p. 134).

A ordem (social) ifiana que assume um processo de diferenciação em relação à sociedade de exploração e dominação admite que lhe interessa a quantidade de profissionais que se formam (egressos) e seu grau de excelência técnica, porém se admite, também, a aquisição das competências que permitam a absorção pelo mercado de trabalho e a inserção social como cidadão participativo. Inserção que *não* rivaliza com as competências; complementa-as e potencializa o desenvolvimento. Cidadania participativa que, igualmente, reforça o escopo da educação básica integrada à educação técnica. Como instrumento de libertação, a cidadania, conforme Paro (Ibid., p. 136), “não se produz em massa; é preciso formar-se [o cidadão] um por um, concretamente, na relação com outros cidadãos e no exercício de sua subjetividade.”.

Os técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados que os Institutos Federais formam só impactarão positivamente em um dado território, de modo a transformá-los (em sentido convencional, dir-se-ia “desenvolvê-los”), à medida que conheçam a realidade local, as particularidades dos territórios, apropriem-se da cultura, interajam e vivenciem o local, reconheçam as potencialidades locais e se sintam capazes de intervir propondo soluções aos

problemas identificados, implicados que estejam em compromissos mútuos, cooperações e parcerias.

Profissionais com tais características estarão de acordo com uma concepção de desenvolvimento de base local que não nega as conexões e interdependências entre os lugares ou a importância das relações do local com o regional, nacional e global, enfim, que valoriza a interesalaridade própria do fenômeno do desenvolvimento, como também estarão de acordo com uma concepção de desenvolvimento-educação que conduz os indivíduos à libertação “em comunhão”³⁷.

5.1.2 Desenvolvimento-educação: força de mudança, libertação e suleamento

Paulo Freire teve o desenvolvimento como uma de suas preocupações centrais e, especificamente, o desenvolvimento de cunho territorial, uma vez que enraizava sua problemática ao nível local e comunitário, porém em relacionando-o a outras escalas.

Em sua obra se destaca uma proposta de desenvolvimento na qual a educação se situa em primeiro plano como sendo, em si, o desenvolvimento. Valente (2009) assumiu o esforço por demonstrá-lo, caracterizando o desenvolvimento na obra de Freire. Identificou-o com a prática da liberdade, sendo esta inseparável da educação crítica:

O conceito de desenvolvimento emerge na obra freiriana numa variante que é inseparável do modelo utópico de sociedade brasileira concebido pelo autor a partir de suas ideias seminais sobre a educação como um processo crítico. (VALENTE, 2009, p. 189).

A partir das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, nota-se que:

O tema do desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberia, assim, o enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessadas na questão do câmbio cultural, na mudança de atitudes, nos valores, que interessam, igualmente a uma filosofia do desenvolvimento. (FREIRE, 2013, p. 133).

Quando, nos idos de 1980, Freire caracterizou uma *sociedade em transição* como aquela em que, já em constante mudança, emerge o desequilíbrio e decadência de valores, os quais não correspondem mais aos anseios da sociedade. (FREIRE, 2011, p. 33). Esse

³⁷ Alusão à sentença de Freire (2013) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, presente ao final da *Justificativa da pedagogia do oprimido* (capítulo 1).

intermedium do desenvolvimento desse período, em certas avaliações uma “década perdida”, certamente não o foi exceto pela maior participação das massas populares no seu processo histórico, inaugurando a democratização fundamental.

Os educadores, fazendo parte desse movimento, não seriam impassíveis. “Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador [*da passagem*]. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o *conflito* (...) a organização do conflito.” (GADOTTI, 2011, p. 12).

Embora Freire tenha concentrado suas reflexões no papel da educação em relação ao (sub)desenvolvimento – uma questão fundamental e de onde se podem retirar temas geradores bem atuais, como a liberdade e a dominação –, observou a premência de superar a dependência do Terceiro Mundo:

As ‘situação-limite’ do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo. (FREIRE, 2013, p. 110).

Tal imperativo talvez tenha sido evidenciado seu grau máximo no reconhecimento dos prejuízos que a globalização trouxe, dentre eles, as posições fatalistas, ao que rebateu:

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (...) não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. (FREIRE, 2016, p. 55-56).

No seu primeiro livro, de 1967, Freire menciona a opção pelo tipo de sociedade que defendia: uma sociedade nova, sujeita de si, em que o homem e o povo seriam protagonistas de sua história. Segundo ele, esse é um dilema que se coloca aos países subdesenvolvidos, logo é um problema de desenvolvimento, o qual estaria centrado na educação como “força de mudança e de libertação”. A opção teria de ser, também, por “uma educação para a liberdade”, em contraposição à “‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação” (Id., 2014, p. 36).

Enquanto Souza (1996) questionou a cultura da mudança ao falar sobre o desenvolvimento, associando-a ao projeto da modernidade, Freire (2016) tomou a mudança como atitude que se pode criar *no* indivíduo, para que este seja sujeito da mudança e da transformação do mundo pela ação político-pedagógica. Equivale a dizer *mudança através da educação*:

As crianças precisam crescer no exercício da capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. (FREIRE, 2016, p. 58-59).

A aposta na educação como força de mudança e libertação decorre de algo bem objetivo existente na sociedade brasileira: a dependência de todos os tipos, o autoritarismo, mentalidade colonial, analfabetismo, passividade, etc., e, na seara educacional, o ensino “bancário” ou “bancarismo” (FREIRE, 2002, p. 27-28)³⁸. A ela o educador responde com a educação, ela mesma “uma forma de intervenção no mundo” (Ibid., p. 110), cuja prática “não pode [nunca] ser neutra”, pois a prática educativa exige definição, posição, decisão e ruptura (Ibid., p. 115)³⁹ de um sujeito que produz novos sujeitos: “A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios.” (Id., 2016, p. 59).

Não é sem razão que o educador⁴⁰ tem o direito e o dever de mudar o mundo. Ele presencia forças contraditórias e prejuízos à prática educativa:

É nesse sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade⁴¹. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança. (FREIRE, 2016, p. 54).

³⁸ A educação bancária foi concebida na *Pedagogia do Oprimido*, capítulo 2, como instrumento de opressão. Define-se como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2013, p. 67). Baseia-se em relações pedagógicas nas quais os educandos não são “sujeitos”, mas objetos da relação. A consequência é dirigir-se na contramão da construção da “consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (Ibid, p. 68).

³⁹ A educação como intervenção no mundo é um dos saberes necessários à prática educativa, subcapítulo 3.3 da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2002).

⁴⁰ “Educador” se refere a professor ou, conforme Libâneo (2018b), ao “educador escolar”. Ressalva-se, porém, que a maior amplitude do campo de ação pedagógico e das práticas educativas na sociedade leva ao aparecimento de novos operadores do processo educativo: “O educador não é mais apenas o docente, são os múltiplos agentes educativos conforme as instâncias em que operem (família, escola, meios de comunicação, fábrica, movimentos sociais, etc.)” (LIBÂNEO, 2018, p. 143-144).

⁴¹ O termo “modernidade” está sendo empregado, aqui, para designar um estado de coisas em que se admite a mudança, em oposição à tradição e ao passado colonial.

Por isso, a educação, qualquer que seja a forma (informal, formal, não-formal), a modalidade (EJA, EPT, EE...) ou a forma dentro da modalidade (integrada, concomitante), tem o compromisso permanente de contraditar o passado que ainda se faz presente como “reação imobilizante” frente à mudança. O conteúdo geral ou específico da prática educativa também exige a “recusa rigorosa aos fatalismos quietistas”, como Freire (2002) resumiu ao condenar a “ordem perversa”:

O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem desordeira” (...). (FREIRE, 2002, p. 113).

Convém aos Institutos Federais (IFs), como instituições públicas com atuação local/regional, rediscutirem o uso e função da ciência e tecnologia, disseminando a mudança como valor social, influenciando/projetando a mudança que se quer. Nisso se resgata a ideia dos IFs como um projeto de sociedade e, mais, um “projeto viável de nação para este século [XXI]” (PACHECO, 2011a; 2011b).

Só que aí não bastam intenções, porém a convicção de que a mudança é possível, como afirmou Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo.” – assertiva que encontra solo na concepção de *História como possibilidade*. Nela somos sujeitos que constatamos não para nos adaptar, mas para mudar, tornando-nos capazes de intervir na realidade de modo comprometido, nunca neutro. É quando ganha centralidade a promoção de posturas rebeldes, denunciadoras⁴², em revolucionárias, anunciadoras. (FREIRE, 2002; 2016).

Fica claro que a liberdade é um componente que diz respeito aos países, às nações, mas também aos indivíduos, pois que sofrem direta e indiretamente os reflexos de decisões políticas e econômicas em escala mundial. Ainda mais em um país que exhibe tamanha esquizofrenia do espaço (SANTOS, 2008) desafiando a soberania nacional.

Pela ótica de Milton Santos (2016), isso é bem verdadeiro, especialmente ao se focalizar o território nacional:

Se olho o território nacional brasileiro hoje, vejo primeiro que é um território nacional mas da economia internacional. Quer dizer, o esforço de quem manda, no sentido de moldar o território – porque o território vai sendo sempre moldado por quem manda –, é no sentido de favorecer o trabalho dos atores da economia internacional. (SANTOS, 2016, p. 4).

⁴² A própria Geografia foi reconhecida por exercer papel de “denúncia de realidades espaciais injustas e contraditórias” e “instrumento de ação política”, por Moraes (2003, p. 44).

Daí a importância de se falar em desenvolvimento, porém associado à busca pela autonomia, liberdade, emancipação, empoderamento dos sujeitos, tendo ciência de que “o ponto de decisão econômica desta sociedade [latino-americana, ainda] está fora dela. Isso significa que este ponto está dentro de outra sociedade.” (FREIRE, 2011, p. 33), não cabendo a ela, sociedade dominada, decidir, pois que em muitos aspectos ainda se comporta como sociedade-objeto, satélite, periférica e não reflexiva (Ibid.). Assim, da sociedade de estrutura rígida e autoritária que herdamos não se constituiu um povo, mas a massa oprimida que encontra dificuldades em exercer sua cidadania, ser consciente, crítica e propositiva dentro de um quadro de instabilidade em seus direitos, submissão, manipulação, repressão e violência.

Observa István Mészáros (2010) que:

A crítica às determinações estruturais significativas da sociedade é decretada ilegítima e essas são, portanto, protegidas com todos os meios disponíveis ao sistema, inclusive os mais violentos. Alterar as condições historicamente dadas, de acordo com a dinâmica do desenvolvimento social em andamento, não é apenas aceitável, mas também de importância vital na ordem hegemônica alternativa. (MÉSZÁROS, 2010, p. 95).

Ao sancionar a crítica social e as ações voltadas à alteração das condições historicamente dadas, o autor reconhece à educação seu potencial positivo de desenvolvimento, e alimenta esperanças nessa força de mudança, libertação e democratização: “Nada pode ser aprioristicamente eximido de mudança na nova ordem” (Ibid.).

Pensando com Freire (2013), entende-se a defesa que fez do **diálogo** entre sujeitos como instrumento de luta contra o autoritarismo nas relações (incluindo as relações pedagógicas) e como antídoto à dominação que ameaça e compromete o alcance da *causa dos oprimidos*, que é a causa de *sua libertação*. Esta depende do empoderamento de classe para obtenção de poder político a fim de conquistar a “liberdade da dominação”:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE e SHOR, 2003, p. 138).

Complementando tal concepção de libertação, que é indissociável de uma visão sobre o desenvolvimento, ou da superação do subdesenvolvimento, Ignacy Sachs (2001) afirma que

a era do desenvolvimento “ainda está por vir”. Assevera, apoiado em Amartya Sen, que: “o desenvolvimento pode ser equacionado com a expansão das liberdades positivas e com a apropriação de fato de todos os direitos humanos por todas as pessoas” (Ibid., p. 162). Ora, na pedagogia freiriana há o interesse na liberdade do oprimido, no seu direito à voz, à participação, à cultura, ao poder, à decisão. Direito à crítica, à problematização, inquietude e curiosidade. Ao invés da domesticação e prescrição, a humanização e a libertação.

Nessa concepção de desenvolvimento, a técnica e as tecnologias sociais teriam o papel de emancipar as comunidades, servindo a sua libertação, que, no mínimo, pode significar mais autonomia, liberdade, poder decisório, solidariedade, ajuda mútua e desenvolvimento.

Para isso é preciso ver-se num grande espelho e com os próprios olhos: *sulear-nos* (CAMPOS, 1991; FREIRE, 2012a, p. 24), como meio necessário para a leitura geográfica e epistemologicamente situada do mundo, a fim de poder apreender sua situação histórica e buscar a emancipação sociocultural e econômica:

A capacidade de leitura do mundo, aliada à consciência do referencial local (espaciotemporal e cultural) onde ela se dá é uma importante premissa para a consciência da situação histórica e para emancipação sociocultural e econômica de uma dada população local. (CAMPOS, 1991, p. 3).

O desenvolvimento dos países do Sul passa pela aquisição dessa consciência de saber-se envolto por esquemas e construções cartográficas, ideológicas e epistemológicas para a emancipação de um povo.

Garcia (2017) compreende o *suleamento* como “um ato de conscientização do espaço” e como proposta de problematização e desconstrução da ideia de hierarquia de um lugar sobre o outro:

O *suleamento* se apresenta não como uma simples inversão do mapa – que poderia estabelecer então uma nova relação de superioridade agora do Sul sobre o Norte, invertendo a situação –, mas como uma proposta de problematização epistemológica, de desconstrução da ideia de um lugar sobre outro, o que transcende a própria limitação hemisférica (GARCIA, 2017, p. 304).

Na esteira da procura por novos rumos para se pensar a sociedade, a crença em um novo tipo de desenvolvimento, ou em um desenvolvimento associado à democracia e apoiado nos direitos humanos, vê-se em Sachs (2001):

A democracia é o valor fundamental. Ela deve ser interpretada da maneira mais vigorosa, abrindo um maior espaço ao que é conhecido como *democracia direta*,

afirmando o papel central dos direitos humanos como a lei suprema. (SACHS, 2001, p. 162).

Essa tarefa está por conta de uma educação que contemple a democracia aprendida na prática, exercitada como educação formal, informal e não-formal, orientada pela *democratização da democracia*.

Buhlungu (2002), ao afirmar o valor emancipatório da democracia participativa e sua centralidade nos projetos de emancipação social, assinala que: 1º) a democracia participativa proporciona ao cidadão tomar parte nas decisões políticas; 2º) essa participação é livre de coerção, significativa e expressa autonomia dos participantes. Resume:

A importância [da democracia participativa] está no fato de esta forma de democracia permitir a expansão da cidadania e a inclusão daqueles que, de outra forma, seriam excluídos dos assuntos da comunidade ou da sociedade como um todo. (BUHLUNGU, 2002, p. 156).

Tais pontos auxiliam a desmascarar noções convencionais de liberdade e democracia baseadas em duas dicotomias desorientadoras e frequentemente enganadoras: opressão x democracia; reforma x ruptura revolucionária. Segundo o mesmo autor (Ibid.), nenhum dos polos é absoluto, não havendo democracia que inclua a maioria, mas, por outro lado, aquela que limita a participação em eleições periódicas. De igual modo, não há reforma dissociada da opressão contínua, nem ruptura dissociada da liberdade e democracia.

O desenvolvimento-educação combina a prática educativa libertadora à democracia participativa que visa à emancipação social. Sem desprezar planos, programas e ações de órgãos nacionais, internacionais e supranacionais, os resultados positivos ocorrem durante a luta em si, como momento emancipatório, de conscientização, rejeição aos constrangimentos, opressões (função educativa) e, por outro lado, nos *momentos embrionários de emancipação social* que aparecem durante a luta (treino social). Quer dizer, a emancipação vem da participação democrática verificada não apenas nas decisões, mas no desenvolvimento das capacidades e habilidades sociais e políticas de cada indivíduo e coletividade.

A função educativa e o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades referem-se ao exercício e à expansão da cidadania, que devem estar no bojo dos regimes democráticos participativos, como também dizem respeito à inclusão de indivíduos, grupos, comunidades, enfim, de segmentos à margem da sociedade, no domínio do invisível.

Estes segmentos são aqueles que foram limitados em suas conquistas, pois que responsáveis pela “sobrecarga democrática” representada por “demandas sociais que

pudessem colocar em perigo a prioridade da acumulação sobre a redistribuição” (SOUSA SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 59), cuja “inclusão política de grupos sociais anteriormente excluídos” e suas “demandas ‘excessivas’” chocaram-se com a concepção hegemônica avessa à “nova gramática de inclusão social” nos países do Sul, em processos de descolonização ou democratização (Ibid., p. 60).

Os Institutos Federais (IFs) foram criados em um momento histórico de ascensão da classe trabalhadora, o fortalecimento de movimentos sociais, emergência de grupos excluídos, “minorias”, e o atendimento de inúmeras demandas sociais. Com o tempo, sua proposta de desenvolvimento abriu-se à inclusão através da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), configurando um movimento tanto espacial (procedendo à expansão e interiorização) quanto epistêmico (aceitação das premissas da educação inclusiva).

5.2 DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO⁴³: MOVIMENTO EM BUSCA DE UMA ESPACIALIDADE INCLUSIVA

É certo que a expansão recente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou por sucessivas fases de uma progressiva inserção na dinâmica territorial brasileira, mas ainda está longe de explorar todas as suas possibilidades de ação voltadas para o desenvolvimento. Numa 1ª fase, levantaram-se escolas técnicas federais em todos os Estados brasileiros, levando a EPT às periferias das metrópoles e aos municípios interioranos, de modo a articular-se às “potencialidades locais” para geração de trabalho e renda. Depois, na 2ª fase, houve “a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais” (BRASIL, 2010b, p. 15). Por fim, a 3ª fase foi dedicada a empreender “uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (Ibid.).

Nesta última fase de expansão, que se deu através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o território passou ao primeiro plano, emergindo como espaço de luta – um campo conflituoso no qual se concretizaria e materializaria tanto um novo projeto de instituição – Institutos Federais (IFs) – quanto um “projeto viável de nação para este século”. A EPT, então organizada em rede, teve o território

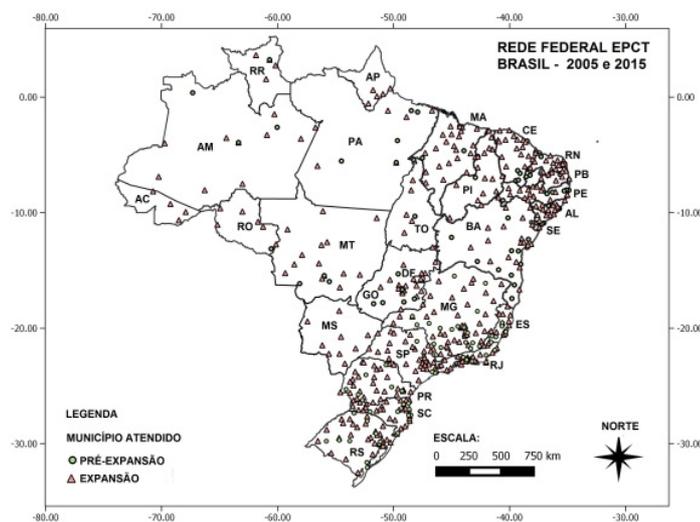
⁴³ “Inclusão”, sentido lato, já remete à noção adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a qual associa a inclusão à “democratização da escola” e à “universalização do acesso”. Mais à frente, o termo assume aspectos que abarcam tanto as iniciativas relacionadas à Educação Especial – no que toca ao atendimento especial –, quanto às diversas formas de atenção à diversidade e apreço às diferenças.

concebido dentro da perspectiva da "ocupação e desenvolvimento", apoiada em trinta e oito (38) nós representados pelas Reitorias dos IFs, ao lado de uma Universidade Tecnológica, dois Cefets, Colégio Pedro II e Escolas Técnicas remanescentes, vinculadas às Universidades.

Os Institutos Federais (IFs) vieram a cumprir, assim, o papel mais nobre dentro da RFEPCT, buscando *enraizar* as ações "no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião)" (BRASIL, 2007d, p. 30) a fim de consolidar sua política de integração da educação profissional ao ensino médio (Ensino Médio Integrado - EMI) e de se articular aos sistemas de ensino, considerando "as necessidades e aspirações do território em que [essas instituições] estão inseridas" (BRASIL, 2010b, p. 12).

A liderança da expansão da RFEPCT⁴⁴ – prevista para encerrar-se no ano de 2020 – ainda cabe aos IFs, em meio aos 661 *campi* (BRASIL, 2019c). Das unidades da Rede em funcionamento (562), 533 pertencem aos IFs que, distribuídos por todo o território nacional na forma de *campus* ou *campus* avançado, estão presentes nos vinte e seis estados da Federação, cada qual contendo pelo menos uma das trinta e oito Reitorias e até cinco, no caso de Minas Gerais. Jesué Silva (2017, p. 1) registrou 600 *campi* na última fase de expansão, a qual alterou a cobertura feita pelos IFs no sentido do litoral para o interior dos estados e do país, em um movimento cujo resultado, em termos espaciais, se vê abaixo (Figura 19):

Figura 19 – Mapa da Rede Federal de EPCT



Fonte: J. SILVA, 2017.

²⁵ Integram a RFEPCT: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou Institutos Federais (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) e Colégio Pedro II.

Concebidos como um novo modelo de instituição durante a reorganização das instituições de educação profissional e tecnológica sob a vigência do Decreto nº 6.095/07, os Institutos Federais (IFs) já “nasciam” comprometidos com uma educação profissional e tecnológica que fosse ofertada “em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade” (BRASIL, 2007c).

Quando a Lei 11.892/08 criou os Institutos Federais (IFs), fora com um forte viés territorial exigido pela tarefa de apoiar o “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Embora isso fosse devidamente reconhecido em anos posteriores, os IFs surgiram para dar suporte à “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”, bem como “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, 2008b, Art. 6º, IV, Seção II - Das Finalidades e Características dos Institutos Federais).

Os IFs, assim, foram situados definitivamente na interface entre educação e desenvolvimento. Seu modo típico de se organizar e a capacidade de atender às demandas do mercado como instituição pluricurricular comportaram uma gama tão grande de finalidades que os levariam, em pouco tempo, a serem considerados “um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC” (OTRANTO, 2010, p. 106), haja vista seu papel estratégico na preparação de mão de obra, produção de conhecimento e disseminação de tecnologia (SILVA NETO & PASSOS, 2013).

Quando se finalizava a proposta de criação dos IFs, o país exibia, no ano de 2007, um déficit de mão de obra qualificada da ordem de 84 mil trabalhadores (nas Regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, ficou entre 13.447 e 29.091). A demanda por capacitação chegou a 57% na Região Sudeste e superou os 20% na Região Sul – a cada 4 trabalhadores gaúchos, 1 era considerado não-qualificado (IPEA, 2007).

Dizia-se que os Institutos Federais (IFs) seriam “um marco não só nacional, mas também regional, no âmbito do Mercosul – e, talvez, para outros países com desafios semelhantes aos do Brasil, quanto ao seu desenvolvimento” (PACHECO et al, 2010, p. 78).

Muito desse entusiasmo se deveu às novas características que se acrescentariam aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), dentre elas o ensino médio integrado (não apenas o articulado concomitante e o subsequente), a verticalização do ensino (diferentes níveis de educação), a realização de

ensino, pesquisa e extensão técnica e tecnológica, bem como o atendimento aos setores da população que antes não acessavam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além da já mencionada inserção nas comunidades.

No caminho da consolidação da concepção do modelo representado pelos IFs, porém, muito do que se pensou/concebeu não aparecera de modo explícito na sua Lei de Criação, a Lei nº 11.892/08: a referência às articulações com a comunidade externa além da parcela desta que comporia a comunidade acadêmica⁴⁵; e a comunidade externa como segmento ativo, participativo e integrado às atividades dos IFs ou mesmo os mecanismos pelos quais se daria essa participação.

O documento-base sobre a *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*, entretanto, havia reconhecido espaços de participação à comunidade externa, através dos movimentos sociais:

É preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao ensino médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação (BRASIL, 2007d, p. 32).

Essa porta aberta à integração no âmbito epistêmico e administrativo poderia representar a aproximação da Rede Federal com as comunidades organizadas – aspecto afim aos propósitos de se ancorar em ações integradas e referenciadas “na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2010b, p. 15).

A correção do foco de atuação no desenvolvimento local e regional – assim, tomado genericamente – foi corrigido em documento posterior intitulado *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*, o qual orientou o desenvolvimento para o contexto territorial, de onde se pôde imaginar uma relação mais próxima às comunidades:

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. (BRASIL, 2010b, p. 19).

⁴⁵ Entende-se que a “comunidade acadêmica” como a comunidade “externa” que é atendida pelos IFs. Sua participação ativa e integrada aos IFs foi originalmente negligenciada. Somente aos poucos essa preocupação veio a aparecer paralelamente à criação de novos documentos normatizadores e reguladores dos IFs.

Sem abandonar a perspectiva local e regional, inaugurou-se outro olhar, que transitaria do “regional” ao “local” (poder público municipal) e até as “comunidades locais”, ou seja, os IFs seriam colaboradores e interagiriam com os territórios.

Os IFs, como agentes do desenvolvimento regional, mediarão a relação entre os governos locais e os “agentes” ligados aos territórios. Confirmar-se-ia “o território como dimensão essencial de sua função” (PEREIRA, 2008, p. 1), isto é, à medida que assumissem o desafio de promover o desenvolvimento territorial em diferentes escalas (“regional”, “local”, comunitário-local), o fariam em conexão com as necessidades das comunidades ou, como se dizia, refletindo “uma necessidade coerente com sua realidade” (BRASIL, 2007d, p. 32).

Neste ponto se teria desenhado o panorama inicial de um tipo de desenvolvimento do qual participariam os IFs e os órgãos governamentais, incluindo os Sistemas de Ensino estaduais e municipais, Secretarias e Conselhos de Educação, *mais* as comunidades (locais). Estas, em específico, não corresponderiam à escala dos municípios, exclusivamente, mas aos diferentes contextos de comunidades, grupos, entidades e movimentos, abarcando as realidades territoriais em sua diversidade.

Tal desenvolvimento ocorreria mediante a aproximação às comunidades e ao “local” (município) e “regional” (estado, mesorregião), muito embora se deva considerar duas outras escalas, ambas presentes na tipologia das escalas de Souza (2018):

a) escala (ou nível) microlocal:

Equivale a recortes espaciais que, a despeito de apresentarem tamanhos diversos, teriam, todos eles, em comum o fato de que se referem a espaços *passíveis* de serem experienciados intensa e diretamente no cotidiano (SOUZA, 2018, p. 203, grifo do autor).

Nesta escala, são relevantes, de um lado, o planejamento e gestão estatal e, de outro, a auto-organização comunitária e associação dos cidadãos. É a escala em que se constituem instâncias primárias de tomada de decisão, portanto, ligadas à participação, descentralização e o cotidiano.

A escala microlocal é onde o poder de interferência dos IFs se faria notar mais forte e significativamente, como lócus de encontro da ação sobre em um nó da rede e a respectiva resposta no plano territorial.

b) escala (ou nível) mesolocal:

Corresponde ao recorte tipicamente associado ao Estado local: no Brasil, ao *município* (...). Não é possível ter uma vivência cotidiana da cidade como um todo,

o sentido de uma experiência pessoal, intensa e direta” (SOUZA, 2018, p. 205, grifo do autor).

Nesta escala, a seletividade de compromissos, rotinas, deslocamentos diários, custo de deslocamento, complexidade e magnitude impedem a formação de uma visão de conjunto. A vivência é relativamente forte e concreta pelas notícias, comentários, impressões, críticas e sentimento de (in)satisfação, definindo uma “ambiência” criadora/mantenedora de sentimentos de lugar. É a escala referência para a organização política e pressões sobre o Estado, logo há esquemas participativos mais ou menos consistentes e pactuados com a população e movimentos sociais – das mobilizações e grupos aos ativismos.

A escala mesolocal é onde o poder de interferência dos IFs é menor e menos significativo para as comunidades, populações e sujeitos locais, uma vez que se distancia das realidades territoriais. É a zona de afastamento, na qual o poder do professor também é reduzido, mas que, ao nível institucional, representa o avanço para um campo de influência progressiva e por vezes desejada, todavia instável e provisório, cujas demandas dos sujeitos são subsumidas nos discursos unificadores.

Equivalente a uma “zona de desenvolvimento próximo”, esta segunda escala (mesolocal) se comporta frente aos IFs como o granitoide de aparência rígida, textura uniforme e ângulos arredondados difícil de ser rompido. As estratégias de atuação institucional que extrapolem a escala microlocal, mesmo para inserir-se no processo de desenvolvimento, encontram o mesolocal repleto de interesses discordantes, incongruentes e possivelmente opostos dos sujeitos do desenvolvimento regional.

No caso do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – *Campus* Frederico Westphalen, a escala em que atua se sobrepõe a de antigos atores territoriais: o COREDE Médio Alto Uruguai, fundado em 1991 e sediado em uma universidade privada (CODEMAU, s/d); a Agência de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai – ADMAU, constituída em 2013 nas dependências da Associação Comercial e Industrial de Frederico Westphalen (ACIFW) e com sede junto à igreja matriz (ADMAU, 2014)⁴⁶. A primeira era gestora provisória do COREDE e a segunda se tornou a gestora permanente, elaborando um Plano de Desenvolvimento para o “APL de Agroindústria Familiar e Diversidade do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea” (Ibid).

Intitulado *Plano de Desenvolvimento: arranjo produtivo local, agroindústria familiar e diversidade do Médio Alto Uruguai*, foi assinado pela Universidade Integrada do Médio

⁴⁶ O IFFAR é apresentado pela ADMAU como “entidade parceira” de suas atividades (ADMAU, 2014).

Alto Uruguai e das Missões (URI). Nele, o então Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW), hoje IFFAR, esteve incluído entre as “entidades parceiras” responsáveis por ações de longo prazo, como a “capacitação” de “gestores” e “mão de obra” para as áreas de gestão, produção primária, produção industrial e comércio (ALBARELLO, 2014, p. 69-70).

Em 2017 se publicou o documento atualizado, o *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Região do Médio Alto Uruguai 2015-2030* (GIRARDI et al, 2017), que é anterior à atuação do IFFAR – *Campus Frederico Westphalen*. Nele, considera-se a educação dentro da “dimensão social” do desenvolvimento, ressaltando que: “A região do CODEMAU apresenta-se bem desenvolvida neste quesito, apesar de ainda ter que evoluir, pois apresenta alguns índices inferiores aos do estado.” (GIRARDI et al, 2017, p. 62). Uma referência à redução de escolas e de escolas especiais; redução do total de professores, especialmente do ensino fundamental; redução do número de matrículas; e taxa de analfabetismo média dos municípios alcançando quase o dobro da taxa do estado (Ibid.). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFFAR, recém instalando-se, é lembrada pelos “cursos técnicos profissionalizantes (sic) gratuitos e de qualidade na região”, sob o título de “potencialidades” (Ibid.).

No ano seguinte, divulga-se o *Relatório de Atividades – Gestão 2016-2017*, referentes ao período de 1997-2017, no qual se destacam o término do décimo mandato da presidência e os vinte anos de atuação “na articulação e mobilização das forças vivas da comunidade regional” (GIRARDI et al, 2018). Consta entre as “Linhas estratégicas definidas para a região do CODEMAU” a promoção da “capacitação e qualificação continuada” (3ª linha), cuja estratégia correspondente acentua a reverência – como no Plano Estratégico acima – a uma educação definida genericamente: “A educação é a base da sociedade e a capacitação dos agentes que atuam neste importante segmento social é fundamental.” (GIRARDI, 2018, p. 74).

O Instituto Federal (IF) é lembrado de modo vago por atuar “em prol do Arranjo”, entre outras entidades que “vêm subsidiando as ações (sic), através do conhecimento e capacitação, produzindo tecnologias, que através da extensão, que já estão externalizando inovações em processos, ferramentas e capacitação dos recursos humanos” (GIRARDI, 2018, p. 29).

Fora das escalas mencionadas acima (microlocal e mesolocal), os IFs foram imaginados “polarizando” regiões, disputando espaços e se somando aos demais sujeitos do desenvolvimento ou agentes territoriais (empresas privadas, sociedade civil organizada, cidadãos, movimentos sociais...) implicados no desenvolvimento. Não fosse uma instituição

ligada à educação, ciência e tecnologia, dedicada à Educação Profissional e Tecnológica e – importante – atenta às demandas sociais e às do setor produtivo, poderia ser assim pensada. Em termos estratégicos, se pensou no desenvolvimento com os IFs estabelecendo os "limites de sua área de atuação territorial" (BRASIL, 2007c) ousados (Figura 20).

Figura 20 – Detalhe da área de atuação territorial do IF



Fonte: Google, 2019.
Org.: Autor (2019).

As escalas local, microrregional, mesorregional, regional e nacional – cada qual a seu tempo – foram levadas em conta para planejar cada nível de influência e a sua expansão dos IFs dentro da Rede Federal, o que incluiu a estrutura *multicampi* para favorecer a interiorização da EPT.

O raio de abrangência de cada IF (local → “regional”) foi levantado por Andrade (2014) como um aspecto negativo da expansão dos IFs, em se considerando a distância entre a sede e os respectivos *campi*. O número de *campi* elevado, as grandes distâncias e o tempo de deslocamentos são externalidades da expansão num país com dimensões continentais. Questionou-se sobre como fazer as rotinas de visita e uniformização de procedimentos, a comunicação de rotina, o pertencimento das unidades ao IF e um possível isolamento. Os dados levantados confirmaram 53% dos IFs (20 IFs) situados “No intervalo de 200 a 500 Km para a distância máxima entre a sede do instituto federal e seu campus mais distante” (ANDRADE, 2014, p. 111).

Quando, porém, se observou a área de influência de cada *campus*, a interiorização se mostrara efetiva e cingida pelo contexto que, teoricamente, já lhe imprimiria características regionais que favoreceriam a “atuação integrada e referenciada na ocupação do território” (BRASIL, 2010b, p. 15).

O relatório abaixo registrou a interiorização da Rede Federal para além das regiões metropolitanas, confirmando uma estratégia de posicionamento reveladora de que as condições específicas de uma região retroagem sobre a atuação dos *campi*:

O desenho espacial da Rede Federal de Ensino Profissionalizante [sic] considera que a área de influência dos campi está em torno de 50 km de raio da sede do campus, podendo atingir 60 km. Essa distância está provavelmente associada às limitações de transporte dos alunos. De qualquer modo, ela define uma estratégia de posicionamento dos campi fora das regiões metropolitanas. (...) Esse recorte impõe os limites de alcance dos institutos, limites esses influenciados também pelas condições socioeconômicas e de infraestrutura da região. (BRASIL, 2011, p. 26).

O modelo acima pode até ter sido pensado segundo uma lógica reticular e verticalizada de atuação, mas na prática convive com a lógica zonal, horizontal, que caracteriza e *enraíza* as ações no território e, assim, viabiliza os objetivos de “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008b) e a necessária aproximação dos IFs aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, além de favorecer o atendimento da diversidade e multiplicidade de interesses dos demais agentes territoriais.

Ainda que se considere o processo de globalização, a emergência dos atores globais e se ressalte a escala global, os territórios, contudo – aqui se pensando na escala microlocal (SOUZA, 2018) para o *campus* – emitem sua contraordem a partir do conteúdo humano que possuem:

O espaço geográfico ganha novos contornos e a localização dos territórios ganha importância. Neles, os atores globais se deparam com o “indesejável” do território – a cultura, sociedade e economia local; certa comunidade e “rugosidades”. (STÜRMER, 2017b, p. 88).

Os IFs vivenciam o mesmo que esses “atores globais” ao se depararem com o território. Quando parte das políticas institucionais opera segundo lógicas verticalizadas, modernizadoras, expansionistas, enquanto outra parte busca, nos termos usuais que de que se impregnam os documentos oficiais, a lógica da “ocupação de desenvolvimento” ajustada aos territórios – seja o território menor, das comunidades, seja o dos APLs.

Isso ocorre porque o território é mais que um palco de acontecimentos, suporte ou substrato; contém antecedentes: um sistema produtivo inserido em determinada cultura, além de processos históricos, sociais e culturais.

Conforme Milton Santos (2008a):

O território não é um dado neutro nem um ator passivo. (...) os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida⁴⁷ (SANTOS, 2008a, p. 80).

No território, os lugares permitem a manifestação de outras formas de vida, invisíveis nas escalas nacional e mesmo regional em que as políticas de desenvolvimento dos IFs se apoia. Vislumbra-se, assim, a necessidade de discutir o desenvolvimento pelo “olhar” geográfico de modo horizontal, especialmente sob uma abordagem territorial, ampliando a compreensão do fenômeno do ponto de vista espacial, territorial e de lugar.

Universidades regionais, comunitárias e filantrópicas, fundações, conselhos regionais, bancos de desenvolvimento e outras entidades civis que também têm o desenvolvimento entre suas metas enfrentam problemas comuns nesta seara: a busca contínua pela excelência na gestão, o aperfeiçoamento e inovação dos processos e produtos, além da melhoria na qualidade dos serviços prestados.

O desenvolvimento é, inegavelmente, uma das principais preocupações dessas instituições. Muitas delas explicitam claramente seu compromisso com “o desenvolvimento, a educação continuada e a capacidade de inovação”⁴⁸; uma identifica-se com a busca por “alternativas de desenvolvimento”⁴⁹, outra vê sua razão de ser ao estar “integrada ao processo de desenvolvimento da região”⁵⁰. Ao se autodenominar “universidade regional” e almejar contribuir “com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional”⁵¹, certamente pretendem impactar os territórios.

Entre as universidades que colocam o foco principal de seus esforços no desenvolvimento, geralmente o fazem para além do ensino e, evidentemente, avançam sobre o espaço. Ao formar “mão de obra”, aplicam-se em ampliar e diversificar as atividades de

⁴⁷ A expressão “outras formas de vida” equivale a formas de vida diversas daquelas guiadas exclusivamente pela racionalidade dominante, a qual se orienta pelos princípios da ordem econômica vigente.

⁴⁸ UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Cf.: <http://www.unisinos.br/institucional/a-unisinos/historia>.

⁴⁹ URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Cf.: http://www.reitoria.br/reitoria_uri/show.php?pag=1001.

⁵⁰ UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul). Cf.: <http://www.unijui.edu.br/institucional/sobre-a-unijui>.

⁵¹ UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Cf.: <http://www5.unioeste.br/portallunioeste/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>.

extensão, estágios, intercâmbios e a articulação com o mundo do trabalho – empresas e governos –, estimulando, também, a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Nascendo mais ou menos atreladas a alguns setores específicos da economia, instituições assemelhadas realizam atividades de mesma natureza e importância, e ainda adotam políticas públicas voltadas ao desenvolvimento basicamente a partir da oferta de serviços educacionais e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os Institutos Federais (IFs), desde o ano de 2008, quando surgiram, passaram a compartilhar dos problemas do desenvolvimento ao se proporem a atuar com vistas ao desenvolvimento regional e local (Ver Lei 12.892/08). O ensino profissional, técnico e tecnológico – somado aos investimentos em pesquisa aplicada e extensão tecnológica – habilitou-os à promoção do desenvolvimento.

Por essa via permeada pela educação ou “educações”⁵² (BRANDÃO, 2007) o desenvolvimento é *desenvolvimento-educação*, pois que recebe algumas das características que a definem: estar inserida nas relações, sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade; expressar determinada forma de organização das relações sociais, logo resultar das ações humanas; e, sendo passível de ser modificada, “a educação é um acontecimento sempre em transformação” (LIBÂNEO, 2018a, p. 79).

Essa capacidade que a educação tem de mudar ou, em outras palavras, vincular-se à prática social global, subordinando-se aos interesses engendrados na dinâmica das relações entre grupos e classes, reflete-se bem nas atividades e posicionamentos públicos do CONIF para direcionar a atuação dos IFs.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) reafirmou no *Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais* o papel da Rede em:

Formar jovens e adultos para o mundo do trabalho (...) e o compromisso com a garantia de direitos a tantos jovens e adultos, e, antes de tudo, a setores sociais historicamente alijados do processo de desenvolvimento – sem discriminações e ‘sem fronteiras’ (CONIF, 2013, p. 1).

Despontava, desde logo, a intenção de fazer as ações dos IFs transitarem entre diferentes escalas e ultrapassar os moldes de uma instituição autocentrada, alcançando novos sujeitos e novas fronteiras, tendo em vista o desenvolvimento. Além disso, o manifesto atacou

⁵² Carlos Brandão (2007) é responsável pelo conceito ampliado de educação que justifica as ações dos IFs para além de salas de aula, campo e laboratórios. Diz ele que: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação”; há outros lugares em que ela acontece, práticas além das escolares e há outros praticantes que não apenas o professor.

o “fechamento” dos muros da instituição, a prática docente centrada na sala de aula e sua descontextualização em relação ao Mundo do trabalho.

O *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) reservara já havia reservado para os IFs suas claras pretensões de enfrentar problemas de uma EPT que precisava ser desde seus pressupostos (que educação?), seu papel (para quê, para quem?) e seu foco (por quem?). Associou a EPT dos IFs, de uma só vez, à educação, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007e, 2009b):

(...) a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (BRASIL, 2007e, p. 32).

O PDE também apontou para a necessidade de observância não apenas dos arranjos produtivos locais, mas de:

(...) arranjos étnico-educativos [indígenas, quilombolas] em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada. (BRASIL, 2007e, p. 37).

Isto nem sempre está claro aos sujeitos do desenvolvimento. Entre os governos municipais, estaduais e o executivo federal discutem-se os problemas do desenvolvimento mais no âmbito administrativo, de gestão, todavia nas instituições educacionais é diferente: o desenvolvimento é tarefa coletiva, depende de trabalho pedagógico⁵³ e exige envolvimento e participação intensa de toda a comunidade acadêmica, incluindo docentes, técnico-administrativos e comunidade local. É um movimento inclusivo, democrático, humano, social.

Sabendo-se que o desenvolvimento é tema que pode estar presente no cotidiano, ao menos dos docentes e técnico-administrativos, o *campus* responde pelo ponto de partida do desenvolvimento-educação.

5.2.1 Espaço-território do *campus* e desenvolvimento

⁵³ O trabalho pedagógico corresponde às práticas educacionais intencionais que seguem um rumo, uma direção, dada pela ação pedagógica (LIBÁNEO, 2018a), mas não é exclusividade do professor.

Aprender-e-ensinar sobre o desenvolvimento parece ser um primeiro passo no sentido de mobilizar-se para *com* as pessoas *em* um determinado espaço. Disso decorre vivenciar o desenvolvimento no/do ponto onde se está, isto é, no/do lugar dos sujeitos que querem promover o desenvolvimento, o que equivale a pensar, primeiro, o espaço-território de cada *campus* para então propor algo ao seu entorno, local ou (micro)região.

“Desenvolver” aspectos em que o *campus* é “fraco” pode significar o começo de uma longa trajetória de descobertas⁵⁴ em que se redimensionam as expectativas da capacidade de desenvolvimento concebida e imaginada para os locais onde há Institutos Federais (IFs). Reconhecer as limitações dos Institutos para promover o desenvolvimento exige um olhar para si, avaliando-se constantemente e reconsiderando seu papel entre os sujeitos por eles atendidos.

Na *1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, realizada em 2006, já se percebiam as contradições entre o discurso de gestores (teoria) e a realidade educacional (prática), as quais pressionavam pela reavaliação da concepção de desenvolvimento a ser adotada. É o que se vê na afirmação de outra perspectiva, não “econômica”, mais próxima do desenvolvimento pela educação e assentado no território:

A nossa Conferência fala de desenvolvimento e, nos grupos, falou-se muito de inclusão social, o que é ótimo. Em um país de excluídos, falar de inclusão social é maravilhoso, mas nós falamos pouco de desenvolvimento ou, quando falamos, somente se ressaltou a perspectiva econômica. Cada vez mais a realidade afirma a necessidade do desenvolvimento baseado no território (...). (LIMA, 2007, p. 114).

Iniciava-se, antes mesmo da criação dos Institutos Federais (IFs), discussões sobre a noção de desenvolvimento e a crítica da adoção de um conceito limitado aos aspectos econômicos e dissociado de outra noção, a de inclusão.

O desenvolvimento predador do território esquece os aspectos relativos à sua população como um todo, e do papel social e cultural envolvido nisso – o que só é percebido na escala geográfica menor, no local, no território, pelos sujeitos, ou seja, na “escala” de ação dos IFs.

Quando o espaço, incluindo o espaço-território dos Institutos Federais, isto é, seus *campi* – assumem a condição de espaço pedagógico e de um constructo cultural, o espaço torna-se currículo, então ele “ensina” e, com Frago (2001), o espaço educa. Ora, o espaço é

⁵⁴ Dentre os aspectos que podem ser alvo de discussão no *campus* e que vêm a contribuir com um desenvolvimento que envolva a maior parte dos sujeitos são: os processos decisórios, os canais de comunicação com a comunidade e o entorno, os arranjos institucionais e as “pactuações” com os governos municipais e estaduais.

uma dimensão da sociedade e “age” sobre ela (Cf. SANTOS, 2008a) através de sua materialidade (arquitetura, formas edificadas, etc.) e imaterialidade (símbolos, valores, etc.); tem uma *pedagogicidade* (FREIRE, 2002).

O espaço-território de um IF, ao ser constituído para servir às atividades de Educação, Ciência e Tecnologia, não pode se livrar tão facilmente desta condição, da qual se destaca a “Educação” – como se disse acima.

Para o presente estudo, o espaço-território “ensina”, em sua ação pedagogizante, quem é quem na sociedade⁵⁵, qual o lugar de cada um, como cada qual deve se portar e como as relações sociais devem se dar. Portanto, o espaço-território dos IFs é espaço-território-*currículo* que prescreve o tipo de desenvolvimento de acordo com a sua visão orientada pelo mercado de trabalho e pelas demandas dos negócios empresariais, dizendo o que deve ou não ser desenvolvido, o que é preciso salientar ou deixar no silêncio em nome da cultura institucional e local⁵⁶.

Não obstante os IFs estarem investidos de um “mandato educacional” conferido pela lei que os criou (Lei 11.892/08), já nascem comprometidos com ser pequenos “gestos institucionais”: ao se relacionar com determinados atores territoriais ligados ao mercado, empresas e entidades civis e militares, etc. como demonstrações de apreço, não necessariamente por algum trabalho desempenhado, mas pelo valor simbólico; ao se definirem os eixos tecnológicos e respectivos cursos prioritários para cada *campus*; ao se regular a oferta dos cursos segundo certas áreas do saber. Nisso os IFs são exemplos de gestão territorial, social e política sempre a partir de um espaço que ensina – um espaço-território-*currículo* meticulosamente orientado para servir a um tipo de desenvolvimento em curso.

Não se quer dizer que se deva focar a unidade de um IF esquecendo a relação local-global e vice-versa, mas precisamente reconhecer que cada *campus* de IF está inserido em um modo de produção, é expressão dele e guarda relação com as características da dinâmica de acumulação do capital, tais como: alteração do espaço, alteração das formas de espacialidade, desigualdade entre territórios e regiões, e assimetria no desenvolvimento.

As assimetrias do desenvolvimento são reproduzidas nos/pelos IFs em seus espaços-territórios e, entre os *campi*, vê-se como exemplo a atenção diferenciada que se dá às pesquisas de um *campus* específico em parceria com grandes empresas e universidades

⁵⁵ Aqui se evidencia a força a assertiva de que a materialidade do espaço condiciona as ações humanas. Se o estudante não é um “papel em branco” para o educador progressista, o *campus* também não pode ser um dado neutro, ator passivo. Neste sentido, o espaço do *campus* é fator a ser levado em conta quando há intenção de educar e, mais ainda, de realizar o desenvolvimento (pela educação).

⁵⁶ Eis a aplicação do conceito de espaço de controle (SOUZA, 2015).

privadas, ao passo que não dialoga com os grupos indígenas e quilombolas ou nega a mesma qualidade e tratamento aos novos sujeitos, seja como agentes territoriais, seja como sujeitos do desenvolvimento.

Os IFs, como campo de aplicação e ensaio desse modo de agir do capital, vêm sendo instrumentos a seu serviço. Daí que seja oportuno se falar em um desenvolvimento que privilegie as pessoas-sujeitos do desenvolvimento, agentes territoriais em ato ou em potência, enveredando pela concepção de desenvolvimento sócio-espacial, como se discutirá mais adiante. Seria mais preciso dizer desenvolvimento *sócio-espacial* desigual à semelhança do que sucede a outros espaços eminentemente sociais de formação profissional.

Por isso, os IFs podem e devem corrigir, no seu âmbito de atuação, partindo do seu próprio espaço-território, atacando os desequilíbrios resultantes do modo de produção e da forma de agir do capital, seja qual for a natureza desses desequilíbrios – que não são apenas problemas econômicos da relação local-global-local, mas de sociabilidade. A partir da globalização, foi preciso repensar a constituição individual e social: “Muito do que é particular revela-se também geral. O indivíduo e a coletividade constituem-se na trama das formas de sociabilidade e no jogo das forças sociais em desenvolvimento em âmbito global.” (IANNI, 1998, p. 7).

Do mesmo modo, os novíssimos movimentos sociais passaram a requerer seu espaço com seu jeito de se organizar, confrontar e se exprimir. Augusto et al (2016, p. 22) assinalam que as novas formas de sociabilidade buscam espaço: “a necessidade de interação forte, dando um sentimento de pertencer ao grupo, faz com que haja a necessidade de um espaço para compartilhar estes momentos.”.

Ao distendermos o significado do desenvolvimento ao ponto de serem abarcados pelos IFs nas suas expressões “menos visíveis”, algumas destas surgem em espaços-tempo reduzidos, no formato de como projetos/ações de extensão ou atividades de núcleos de ações denominadas de inclusivas: Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade (NUGEDIS), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indio-descendentes/Indígenas (NEABI) e Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE).

Uma compreensão deste tipo de ação só veio muito tardiamente, à medida que os IFs foram realizando seu movimento pelo território, que começou com os anseios de expansão e de interiorização, inequivocamente um movimento de progressiva territorialização. Não se pode depreender que isso resultou no pleno atendimento das necessidades das comunidades e seu entorno, sequer das singularidades das populações que veio a atender – o novos sujeitos, *Outros sujeitos* (ARROYO, 2014), com suas novas demandas.

Contudo, há um conceito difuso e cambiante de desenvolvimento adotado pelos Institutos Federais, que se percebe no conjunto de definições emanadas de seus documentos normatizadores. Eles originam-se das preocupações de uma instituição que nasceu para ser grande, importante e transformadora para a sociedade brasileira – acima se propôs um desenvolvimento com força de mudança e libertação –, que fosse impactante, “um projeto viável de nação para este século” (PACHECO, 2011a; 2011b). Vejamos.

5.2.2 A noção de desenvolvimento nos Institutos Federais

Os Institutos Federais (IFs) mantêm em suas páginas oficiais documentos normativos que servem para toda a Rede Federal (RFEPCT). O sítio do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) ilustra bem como os demais IFs procedem. Serve de repositório aos documentos institucionais de natureza administrativa e pedagógica; funciona como painel à divulgação das realizações do conjunto dos *campi* e da própria Reitoria. Trazendo links para a página de cada *campus*, tem-se aí acesso a algumas das ações cotidianas e de organização do trabalho pedagógico mais localizado, representando, por vezes, o contexto e a realidade dos territórios.

Os sítios (páginas da web) dos IFs tornaram-se um meio de comunicação eficaz dentro da Rede Federal e para a parte da Rede que compreende cada IF, como IFFAR. O mesmo se pode afirmar com relação à comunicação unidirecional deste com o público externo, que nele encontra desde as chamadas de processos seletivos e vestibulares até a divulgação de eventos acadêmicos e de campanhas diversas através da Rede.

Diferentemente da imagem do IF que segue à risca a diretriz de ocupação e desenvolvimento do território como lugar de vida (BRASIL, 2010b), os sítios dos *campi* seguem um padrão visual e de conteúdo das postagens assemelhados entre si, explorando pouco a diferença e diversidade presente nos territórios.

O *campus* sendo lócus da *execução* de ações que podem promover o desenvolvimento conta com o fator *proximidade* – de outros territórios – e das *comunidades* para estabelecer um diálogo efetivo.

Enquanto se avança nesse sentido, dá-se destaque às rotinas acadêmicas e a uma série de documentos que dão a aparência de unidade ao IF. Dentre estes, não há nenhum que trate especificamente do “desenvolvimento” a que se está referindo aqui, mas, assim como se depreende haver o desenvolvimento-educação por trás da atuação através da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os “Documentos Institucionais” igualmente se referem a seu modo e indiretamente ao “desenvolvimento”.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Carta ao Cidadão IF Farroupilha, o Plano de Dados Abertos, Auditorias e Relatórios de Gestão fazem parte do rol de registros que permitem entender a noção de desenvolvimento que norteia as ações do IF.

A definição de desenvolvimento presente nos documentos produzidos para e pelos IFs para fins de normatização, regulamentação e instrução revelam uma pluralidade de acepções. Há menção ao desenvolvimento institucional, socioeconômico e cultural; desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento científico e tecnológico, desenvolvimento sustentável e desenvolvimento sustentável com inclusão social, bem como o desenvolvimento socioeconômico-ambiental e outros.

O conteúdo relacionado ao “desenvolvimento”, nos principais documentos institucionais, mostra preocupações que se alteram no tempo, referem-se vagamente a um contexto educacional e apontam as escalas cujas ações procuram alcançar (Quadro 1).

Quadro 1 – Definições para “desenvolvimento” (DSV) nos documentos normativos dos Institutos Federais

(continua)

Documento	Seção /Assunto	Artigo /pág.	Definição	Escala*
Lei nº 11.184 BRASIL, 2005	Princípios que regem a UTFPR	Art. 2º, I	DSV socioeconômico é referência para a formação de recursos humanos	L, R
		IV	DSV cultural associado a ens., pesq. ext.	Ndf
		V	DSV socioeconômico deve ser estimulado pela integração do conhecimento	L, R
	Objetivos da UTFPR	Art. 4º, IV	DSV tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental alvo das pesq.	Ndf
1ª Confetec BRASIL, 2007a	Plenária de abertura	p. 14	DSV “com equidade” depende de educação de qualidade para todos	N
		p.15-16	DSV econômico e social articulam-se com a EPT objetivando a inclusão	N
		p. 19	DSV e políticas de inclusão são alvo da EPT	N
		p. 20	DSV (política nacional de) tendo a EPT como parte estruturante, confere-lhe identidade	N
		p. 21	DSV e inclusão social, compromisso da escola técnica	N
		p. 23	DSV social e econômico dependem da EP	Ndf
		p. 58	DSV como finalidade da EPT	Ndf
		p. 67	DSV econômico tem a EP como fator	Ndf
EPTec: Doc. base BRASIL, 2007d	Quadro docente próprio e sua formação	p. 34	DSV socioeconômico deve estar presente na formação de docentes e dirigentes	Ndf
		p. 35	DSV local e inovação devem ser contemplados pelos eixos de formação dos professores	Ndf

(continua)

Documento	Seção /Assunto	Artigo /pág.	Definição	Escala*
Decreto nº 6.095 BRASIL, 2007c	Do processo de integração p/ formação dos IFETs	Art.4º	DSV institucional planejado (PDI)	Ndf
		Par. 1º, III	DSV socioeconômico potencial embasa a oferta formativa	Âmbito atuação do IFET
		IV	DSV de espírito crítico é meta no ensino de ciências em geral e aplicadas	Ndf
		VII	DSV científico e tecnológico deve ser estimulado	Ndf
		Par. 2º, IV	DSV de soluções técnicas e tecnológicas estimulado em pesquisas aplicadas	Em dir. comun.
		VI	DSV potencial que identifica processos de autogestão do qual os processos educativos deverão partir para levar à geração de trabalho e renda	L, R
Lei nº 11.892 BRASIL, 2008b	Finalidades e característ. dos IFs	Art. 6º, I	DSV socioeconômico orienta a oferta de educação profissional e tecnológica	L, R, N
		IV	DSV socioeconômico e cultural potencial embasa a oferta formativa	Âmbito atuação do IF
		V	DSV de espírito crítico é meta no ensino de ciências em geral e aplicadas	Ndf
		VIII	DSV científico e tecnológico deve ser realizado e estimulado	Ndf
		IX	DSV de tecnologias sociais	Ndf
	Objetivos dos IFs	Art. 7º, III	DSV de soluções técnicas e tecnológicas estimulado em pesquisas aplicadas	Em dir. comun.
		IV	DSV de conhecimentos científicos e tecnológicos nas atividades de extensão	Ndf
		V	DSV socioeconômico como perspectiva em processos educativos	L, R
		Art. 8º	DSV da ação acadêmica	Ndf
	Disposições gerais e transitórias	Art. 14	DSV institucional planejado (PDI)	Comun. acad. (interna)
Centenário RFEPCT BRASIL, 2009b	Os novos desafios da RFEPCT	p. 6	DSV (necessidades de) serve de referência oferta de cursos	L, R
		p. 7	DSV confere valor estratégico à educação profissional e tecnológica	N
	Conclusão	p. 7	DSV (projeto de) tem como parte integrante a EPT	N
		p. 8	DSV, territorialidade e educação sistêmica (seus enlaces) são evidenciados pelos IFs	Ndf
Um novo modelo de EPT BRASIL, 2010b	Ndf	p. 15	DSV é compromisso da EPT	L, R
			DSV e ocupação do território se fazem presentes nas ações que fundamentam os IFs	L

(continuação)

Institutos Federais: uma revolução na EPT PACHECO, 2011b	Fundamentos da proposta político-pedagógica	p. 14	DSV sustentável com inclusão social está na missão dos IFs; DSV potencial orienta definição de cursos em audiência pública	R	
			DSV é alvo dos IFs como “espaços fundamentais na construção dos caminhos” para o DSV	L, R	
	Institucional lid./dimen. simból.	p. 17	DSV econ. e tecnol., mas também a inserção cidadã recebe contribuição da EPT	N	
	DSV local e regional		p. 20	DSV (ações de) se irradiam dos IFs (núcleos) tendo como função principal intervir na realidade	L, R
				DSV na perspectiva da construção da cidadania como finalidade dos IFs	L, R
				DSV da capacidade individual de gerar conhecimento na interação com a realidade auxilia na subversão da submissão das identidades locais	L
DSV depende do domínio, produção e democratização do conhecimento				L, R, N	
			DSV potencial (ou “potencialidades do DSV”) deve ser alvo de exploração pelos IFs em sua intervenção	L, R	
Resolução nº 102 IFFAR, 2013b	Princípios norteadores	Art. 5º, IX	DSV socioeconômico-ambiental dos territórios, observando arranjos socioprodutivos e demandas locais	L	
	Da organiz. curricular	Art. 39 III	DSV sustentável como meio para construção de uma socied. democrática	Ndf	
PDI 2014-18 IFFAR, 2014d	Perfil Instituc.	p. 20	DSV Educacional e Social é eixo tecnol. de 1/11 campi (SVS) e polos EAD	Ndf	
	Missão	p. 21-2	DSV sustentável é foco da EPT	Ndf	

*Escalas: L = Local; R = Regional; N = Nacional.

*Ndf = não definido.

Org.: Autor (2017).

A sucessão de documentos traz o “desenvolvimento” definido segundo matrizes teóricas distintas, caracterizando-se pela pluralidade de concepções. Assim, o “desenvolvimento” sofreu alterações em seu significado ao longo do tempo, por vezes avançando em direção a uma noção cada vez mais complexa e abrangente. Exemplo é a passagem da concepção de desenvolvimento socioeconômico para a de desenvolvimento *socioeconômico e cultural*, até chegar à ideia de desenvolvimento sustentável e desenvolvimento *sustentável com inclusão social*. Não há, portanto, univocidade quanto à noção de desenvolvimento, caso em que se admitem novas interpretações e releituras.

Há vinculação do desenvolvimento a inúmeros temas, dentre os quais se destacam aqueles de caráter político e social, como cidadania, democracia e inclusão. Sobre esta última, as referências conduzem a certa compreensão da função educativa que deve acompanhar

abordagem destas questões segundo o foco dos IFs na educação, modalidade EPT, e não restrita ao ensino técnico e profissionalização ou à pesquisa, desenvolvimento de produtos e inovação.

A inclusão aparece nos documentos acima como inclusão *social*, como alvo da EPT e até como objetivo do desenvolvimento econômico e social. Por vezes parece corrigir uma das definições ao se compor a expressão “desenvolvimento sustentável *com inclusão*”. Se a partir de 2006 há clara ligação entre a definição de desenvolvimento e a de inclusão, depois de 2009 se avança no entendimento de que o desenvolvimento acontece no território. Fala-se em territorialidade e se reproduz exaustivamente a premissa de ocupar o território: desenvolvimento e território fundamentam as ações dos IFs (Quadro 1, acima). E, a certa altura, o “desenvolvimento socioeconômico-ambiental” deve acontecer nos territórios, observando-se arranjos e demandas.

A definição de desenvolvimento também é associada a três escalas (local, regional e nacional), embora já se admitiu explicitamente (BRASIL, 2007d) as escalas local e regional, correspondendo ao “município” e ao “estado ou mesorregião”, respectivamente. Depois da criação dos IFs, em 2008, a escala *local* veio a estar mais presente nos documentos oficiais dos IFs, a exemplo das “demandas locais” (IFFAR, 2013b) que se quis fossem observadas em relação ao desenvolvimento.

A quantidade e variedade de significados que já se atribuiu ao termo “desenvolvimento” leva a crer que virão mais modificações diante das novas demandas sociais relacionadas, especialmente ao maior nível de consciência geral acerca aos direitos civis, sociais e humanos, bem como por conta das políticas de inclusão e diversidade. O IFFAR (2013a), na sua *Política de Diversidade e Inclusão* (PDInc) apresentou a forma como abordaria esses temas: através de Núcleos Inclusivos. Trouxe, ainda, o objetivo das ações inclusivas e as metas para o período de 2013-2015. Revisto em 2018, o documento foi atualizado, passando a detalhar os “conceitos e pressupostos legais” no item 2 (IFFAR, 2018), onde agora se encontra, copiado de Ayres et al (2003), o significado de vulnerabilidade:

VI – Vulnerabilidade: supõe considerar a chance de exposição das pessoas [a agravos e problemas sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais que estão implicados com uma maior suscetibilidade a eles e, concomitantemente, com maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção (...) (IFFAR, 2018, p. 6).

Os Institutos Federais já convivem com realidades em que se deparam com problemas sociais e populações em situação de vulnerabilidade. Tal é o público que às vezes passa

despercebido, invisível, no cotidiano da instituição, necessitando de ações inclusivas, seja através de políticas específicas e/ou ações diversas no sentido de valorizá-las, alcançando patamares de visibilidade nos quais não sejam alvo de discriminação, *bullying* e outras violências.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) dedicam-se há uma década à formação básica, técnica e tecnológica, sempre comprometidos com o desenvolvimento regional e local, mas só recentemente a questão da inclusão se tornou inadiável. Seus documentos legais o autorizam a trabalhar na ocupação e desenvolvimento do *território como lugar de vida* (BRASIL, 2010b, p. 15), isto é, onde as manifestações da diversidade, diferença, cultura, identidades, gênero, orientação sexual, acessibilidade, relações étnico-raciais e outros têm implicações na qualidade de vida, bem-estar, relações sociais (de trabalho, esporte, lazer) e mesmo no tempo livre. Portanto impregnam o lugar de vida, moradia e práticas religiosas, ademais o lugar de estudo, o meio acadêmico e comunitário.

Considerando o caráter específico dos IFs enquanto agentes responsáveis pelo “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, s/d, p. 6), sua tarefa quanto ao desenvolvimento às vezes é tão complexa quanto o é demover o senso-comum formado acerca do que é desenvolvimento.

Sabe-se que o desenvolvimento proposto no âmbito do Estado Moderno, sob a égide do capital, apresenta caráter tecnocrático, normativo e vertical, embora possa empreender ações assistencialistas ou até mesmo adotar – como medidas alternativas e pontuais – diretrizes, princípios e formas de organização mais contextualizadas, flexíveis e interdisciplinares, de acordo com a complexidade que emana de cada dimensão do desenvolvimento (econômica, social, política, cultural, ambiental, ou ainda dimensão espacial, educacional etc.).

O foco do desenvolvimento, então, move-se para as margens sociais. A educação, como *prática social* no seio da sociedade, “só pode ter cunho emancipatório” (LIBÂNEO, 2018a). Dirige-se aos circuitos periféricos, à fronteira entre classes, no domínio da invisibilidade e subalternidade das populações vulneráveis na sua condição em relação às necessidades especiais (motora, auditiva, visual, interativa, mental), orientação sexual⁵⁷ e identidade de gênero⁵⁸ (gays, lésbicas, inter e bissexuais, cis e transgêneros), origem étnica⁵⁹ (indígenas, quilombolas, ciganos), migrante⁶⁰, arranjo residente⁶¹ e outras.

⁵⁷ O feminicídio no Brasil cresceu 252% no período de 1980-2013 (PASINATO, 2016).

⁵⁸ O Brasil é apontado como “o país que mais mata pessoas trans e gênero-diversas no mundo” (NOGUEIRA et al (2017, p. 49).

Deste modo, o desenvolvimento avança para questões que deveriam o acompanhar de perto e permitir considerá-lo um desenvolvimento-educação, por ser força de mudança, liberdade e conscientização em relação a si, seu contexto e seu lugar. Vale salientar novamente que os IFs “de educação” fazem um tipo de educação comprometida com indivíduos e grupos, meio natural e social, humanização e emancipação:

Neste sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (LIBÂNEO, 2018a, p. 30, grifo do autor).

Os Institutos Federais (IFs) podem se apoiar em alguns dos princípios estabelecidos para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que são válidos para as demais instituições da Rede Federal a fim se redefinir a noção de desenvolvimento, especialmente para atender aos interesses de populações vulneráveis⁶²: “construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias”; “desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão”; “integração horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais”; “ênfase interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional” (BRASIL, 2005, Art. 2º, incisos I a X).

É entre tais princípios que se encontram os elementos reveladores da interface entre educação e desenvolvimento que devem permear as ações dos IFs na diversidade de sujeitos formando uma população vulnerável: “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em

⁵⁹ A população indígena é afetada principalmente por assassinatos em conflitos no campo, pouca assistência à saúde, alta mortalidade infantil e incidência de suicídio 6 vezes maior que a média nacional para grupos de 100 mil habitantes (Ver RUFFATO, 2016).

⁶⁰ O Rio Grande do Sul apresentou, entre seus imigrantes interestaduais, 1/3 de retornados (migração de retorno) ao final do século XX. Já com baixa evasão, na década seguinte “passou de baixa evasão para rotatividade migratória” dentro da própria Região Sul (OLIVEIRA et al, 2011, p. 36). Em relação à naturalidade em relação ao Estado, beira os 50% do total da população residente.

⁶¹ Em 2015 se registrou para a Região Sul o percentual de 5,4% de “Outros tipos de arranjos com parentesco”, 0,3% de “Multipessoal sem parentesco” e “Casal sem filho” (IBGE, 2016), neste último incluídos os arranjos de casais formados por pessoas do mesmo sexo.

⁶² A vulnerabilidade tem na *capacidade dos lugares* uma de suas variáveis e “os territórios como espaços de sobrevivência”, onde se considera o acesso diferencial à informação, oportunidades e direitos (SEMZEZEM e ALVES, 2013, p. 146-147).

regime de privação de liberdade”; “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”; “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”; “respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2012b, Art. 6º, incisos I a XVII).

Esses e outros princípios podem estar na ordem do dia para os Institutos Federais. Colocá-los em prática, porém, requer o auxílio de formas institucionalizadas (Núcleos Inclusivos - NIs, Coordenações de Ações Inclusivas - CAIs, Coordenações de Assistência Estudantil - CAE) que deem atenção a novos aspectos do desenvolvimento. Os próprios territórios alvo dessas ações não são somente palco ou substrato de ações, mas um todo em que as populações e suas problemáticas são o elemento principal, cujo tratamento requer o cultivo dos ideais amplamente aceitos de justiça, liberdade e igualdade como pano de fundo do desenvolvimento, dos quais derivam ações marcadas pela busca de uma gestão democrática e com autonomia.

Souza (2008) criticou o reducionismo no tratamento da questão do desenvolvimento, bem como seu distanciamento em relação às necessidades básicas e cotidianas do sujeito comum:

Para começar, é altamente significativo – e lamentável – que uma *noção* quanto a de desenvolvimento tenha sido reduzida, ao ser transformada em *conceito científico* pelas diversas disciplinas marcadas pela Epistemologia positivista, esartejadora da sociedade em partes pretensamente autônomas (economia, política, cultura, espaço, história), em uma ideia tão distante das necessidades mais elementares e do cotidiano dos homens e mulheres comuns. (SOUZA, 2008, p. 101, grifo do autor).

Não foi por outro motivo que Max-Neef (1998) propôs o *desenvolvimento à escala humana*, ao qual se soma o protagonismo das pessoas e a diversidade e autonomia dos espaços:

Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (...). Necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana. Pero para servir su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. (MAX-NEEF, 1998, p. 30).

O desenvolvimento que contemple as necessidades básicas e cotidianas do sujeito comum, individual ou coletivo, apoia-se no protagonismo das pessoas, para o que são

necessários espaços – uma dimensão espacial seja levada em conta – em que haja diversidade e autonomia: requisitos que se espera dos Núcleos Inclusivos (NIs), das Ações Inclusivas, ações afirmativas e toda sorte de manifestações que represente desenvolvimento, mudança, reforço da luta por direitos, reconhecimento e visibilidade.

Tomar os NIs como prováveis espaços com independência e autonomia no IFs é pretensão compatível com o que se desenhou como desenvolvimento pela educação ou desenvolvimento-educação. Dispor os NIs às pessoas-sujeitos consideradas parte de uma população vulnerável – espacialmente dispersa, socialmente fragmentada – expressa o desejo de que venham, entre si, somar forças para protagonizarem sua territorialização em espaços além daqueles de sua comunidade, inserindo-se progressiva e ativamente no cotidiano acadêmico, como parte do desenvolvimento no campus. E, ao somar forças, reivindicar espaços para o exercício da territorialidade, expondo outras lógicas de uso e ocupação do espaço.

Heidrich (in SOUSA e FERREIRA, 2007), recordando a territorialidade humana em R. Sack, afirma-a como estratégia, uso – repetitivo, corriqueiro, sequencial – e como concepção advinda da relação que um grupo tem com seu entorno, porém salientando-a como dimensão humana produtora de “uma geografia no espaço”. Entretanto, alerta para a transição da territorialidade humana para a social, em que o humano produz espaço (social) e espaço como território, que se define, afinal, como produto da relação da sociedade com o espaço.

Com efeito, o homem é síntese e mediação entre sociedade e natureza, tendo centralidade na efetivação de territórios e territorialidades, as quais acontecem em escalas espaciais distintas, sofrem variações no tempo devido às relações de poder, de dominação, isto é, às “relações sociais realizadas entre sujeitos e entre estes com seu lugar de vida, tanto econômica como política e culturalmente” (SAQUET, 2015a, p. 83).

O *campus* não foge à lógica de interações que caracteriza a efetivação da territorialidade neste que também é lugar de vida(s) sob o influxo das políticas econômicas, sociais, culturais – dentre estas as que incidem sobre etnia, religião, gênero, diversidade, diferença e outras. Isso mostra que:

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Nas territorialidades, há continuidades e descontinuidades no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar (SAQUET, 2015a, p. 84).

Assim, a territorialidade compartilha da heterogeneidade dos territórios, que possibilita a:

Valorização dos lugares, das diferenças e dos ritmos, dos saberes (...), da vida com o máximo de autonomia e qualidade possíveis em detrimento da mercantilização, da globalização perversa e excludente, da concentração da riqueza e da centralização política e decisória. (SAQUET, 2015a, p. 80).

Contudo, o lugar *campus* convive com uma generalidade preocupante. Nota-se a existência de uma fragmentação sócio-espacial e uma territorialidade da exclusão, que corresponde a uma *fratura* sócio-espacial:

Isso diz respeito ao mundo segmentado, fraturado e que precisa de articulação. (...) A fratura combinada com a técnica estabelece elos de ligação social na distância e bloqueia os elos de ligação social na proximidade. Vivemos situações que são completamente distintas umas das outras, passa-se ao lado, cumprimenta-se, tem-se uma relação impessoal, de troca, pelo uso da moeda, dos documentos formais, mas não de significações, de simbolismos e de afetividades. Tudo isto diz respeito a uma mesma sociedade, mas no seu cotidiano tem havido muito estranhamento. (HEIDRICH in SOUSA e FERREIRA, 2007, p. 6).

As fraturas sócio-espaciais, à medida que dificultam a percepção de um sentido de pertencimento, de comunidade entre as pessoas, refletem-se na desarticulação entre aqueles que deveriam ser os sujeitos do desenvolvimento à escala humana, com resultados nefastos em termos da falta de solidariedade, cooperação e consciência de sua realidade local ou regional.

Para Saquet (2017), cooperação e solidariedade são inerentes a uma verdadeira comunidade e, somadas à sinergia, concorrem para o desenvolvimento local. Do mesmo modo, o autor defende um desenvolvimento em que a consciência de classe e de lugar que, aliada aos processos de mobilização, resistência e luta política contra-hegemônica, produzem cooperação e solidariedade.

Neste sentido, os Institutos Federais (IFs) podem promover ações educacionais em torno de mecanismos que favoreçam a inclusão de indivíduos e grupos e a maior inserção dessa instituição na comunidade, substituindo fraturas por vínculos capazes de evoluir para tessituras favoráveis à aglutinação, recontextualização, fortalecimento e reconstrução – como proposto por Saquet (2017), através de uma práxis transformadora a partir do cotidiano, sendo reflexiva, dialógica, solidária e participativa.

Tal é a preocupação que se pode acompanhar esforços para a implementação de programas de acesso, permanência e êxito ou para subsidiar ações a título de assistência estudantil, em todos os IFs. Note-se que a atenção aos vínculos é algo a estar presente desde a

candidatura do estudante para ingressar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Vínculos existentes entre as pessoas e entre estas e os *campi*.

O espaço-território dos *campi* pode aproximar ou afastar as comunidades – incluindo seus membros mais jovens – do entorno, pelo descuido com os vínculos. A expansão da EPT na perspectiva da ocupação e desenvolvimento do território como lugar de vida (BRASIL, 2010b) contrasta com um espaço “acadêmico” que se mostre inóspito, desagregador ou permeado por relações sociais revestidas de um tecido social roto.

A criação e reforço de vínculos, assim, representam ou o ajustamento possível às exigências do público a ser atendido ou a produção de dissimetrias que rondam as propostas de desenvolvimento. Em se considerando ainda as questões étnicas, de gênero, orientação sexual, etc. dentro do campo educacional, porém, a única opção é abraçar a diversidade em sua expressão máxima, pondo em movimento recursos pedagógicos variados.

Sabendo-se que “*a educação é um ato político*” e que a não-neutralidade exige do educador assumir-se politicamente e viver coerentemente essa opção (FREIRE, 2012b, p. 85, grifo do autor), mesmo em meio a “uma sociedade marcadamente autoritária, com forte tradição mandonista, com inequívoca inexperiência democrática enraizada na nossa história” (Ibid., p. 86). Para além dos ocultamentos curriculares e das práticas silenciadoras aos sujeitos, pode e se devem cultivar os *gostos democráticos*, a começar por viver “a experiência equilibrada, harmoniosa” de falar *ao* educando e falar *com* ele (Ibid.).

Por *gostos democráticos*, Freire (2012b) ilumina a necessidade premente de estabelecermos uma educação dialógica e transformadora pautada em preceitos básicos da democracia e da convivência humana, que esperancem os educadores a retomar ideais de formação cidadã:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2012b, p. 89).

O cuidado com os gostos democráticos subleva o clima de incivilidade, violência, negação da diversidade e desaso com a diferença; o ouvir os outros, respeitar, tolerar, acatar decisões da maioria já bastaria para tratar não só as fraturas sócio-espaciais, como a fragmentação sócio-espacial e a frequente ausência de vínculos do estudante (local ou “de

fora”) com os espaços normativos, de vigilância e de controle que inibem os vínculos com o *campus*.

Segundo Heidrich (2017), os vínculos são elementos que requerem atitudes voltadas ao envolvimento, senão, predominará a norma:

O acionamento de vínculos é comum em práticas discursivas, as quais podem estar efetivamente lastreadas por atitudes de envolvimento com os territórios e suas comunidades ou reproduzir atos normativos, funcionais. (HEIDRICH, 2017, p. 35).

Enquanto os gostos democráticos favorecem e oportunizam o envolvimento e a participação, a mera aplicação da norma tolhe iniciativas de ampliação da influência dos IFs mesmo na escala microlocal e restringe a limita as estratégias em busca do desenvolvimento. Entretanto, ao *desbloquear* os elos de ligação social na proximidade, os IFs reafirmam-se como “espaços fundamentais na construção dos caminhos” para o desenvolvimento (PACHECO, 2011b, p. 14).

5.2.3 Espacialidade dos Núcleos Inclusivos no território dos “sujeitos da diversidade”⁶³

Considerando que os Institutos Federais (IFs) possuem um campo de ação cultural e as condições para produzir uma “formação humana minimamente consistente”, entram em jogo estruturas organizacionais capazes de potencializar mudanças significativas que entram na conta do “desenvolvimento”.

Tomando o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) como espelho para os demais IFs e a Rede Federal nas suas 661 unidades (BRASIL, 2019c), haveria de ter, ao menos para os três principais grupos de temas inclusivos ou tipos de NIs, um total de 1.983 deles para atender as populações vulneráveis nas suas demandas, fazendo dos NIs o seu território e uma razão a mais para que os *campi* dos IFs sejam “territórios de esperança”.

Como sujeitos diversos, sua presença incômoda nos IFs pode ser tímida em permanecendo a inclusão uma temática transversal nos currículos, programas, Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como simples exigência politicamente correta ao se falar do desenvolvimento no ambiente educacional – tal como a sustentabilidade.

⁶³ O termo “sujeitos da diversidade”, aqui, não está em contradição com a situação de vulnerabilidade por eles vivenciadas.

A inclusão, porém, insere-se no lado oposto dos marcos da produção e direcionamento da conduta humana relacionada à *governamentalidade* neoliberal, a qual põe em funcionamento mecanismos de *governo* tanto do sujeito como da condução de uma população, isto é, lançando mão das formas de melhor governar todos e cada um (FOUCAULT, 2008).

Em palavras diversas, está-se diante de uma grande política de intervenção sobre a sociedade, com as políticas de inclusão sendo, não obstante, um imperativo neoliberal:

A inclusão aparece como uma forte medida de sustentabilidade. Se incluir é tomar o desenvolvimento econômico, ético e social mais participativo e atuante por todos, tendo em vista melhores formas de governo, é preciso lançar mão de melhores formas de sensibilizar para a necessidade de conviver (MACHADO, 2015, p. 112; 2016, p. 116).

Uma dessas formas é a inserção das disciplinas de “Educação para a Diversidade e Inclusão” e “Diversidade e Educação Inclusiva” nos cursos de licenciatura (no IFFAR, *campus* Alegrete, São Borja e Jaguari), cuja abundância de conteúdos a ser ministrada em pouco tempo configura, conforme Machado e Turchiello (2016), uma *formação “turística”* caracterizada pela “proliferação, aceleração e fragilização dos debates”.

Além disso:

Tal aligeiramento, por assim dizer, tem como efeito a tendência a uma formação focada na instrumentalização teórico-prática dos professores em formação inicial. Tornar-se um professor “turista”, nessa tônica, é ser errante, mutável, empresário da própria conduta nos territórios antes desconhecidos dos sujeitos da diversidade. (MACHADO e TURCHIELLO, 2016, p. 64).

Na mesma linha de atuação, têm-se outras formas de efetivação das políticas de inclusão: a disciplina de “Libras” (nos cursos superiores) e os Núcleos Inclusivos (independente do curso e de nível educacional), que surgiram junto com as primeiras atividades dos Institutos Federais (IFs). Estes últimos – NIs – são claramente distintos e complementares a todas as demais formas de inclusão vistas até o ano de 2010. Seu caráter menos formal e voltado à ação e intervenção lhes conferirá destaque, como se verá mais adiante. Por meio deles já não se tentará fazer inclusão de modo disciplinar, mas lançando mão de estratégias diferenciadas e metodologias flexíveis, as quais frequentemente dispensam as salas de aula.

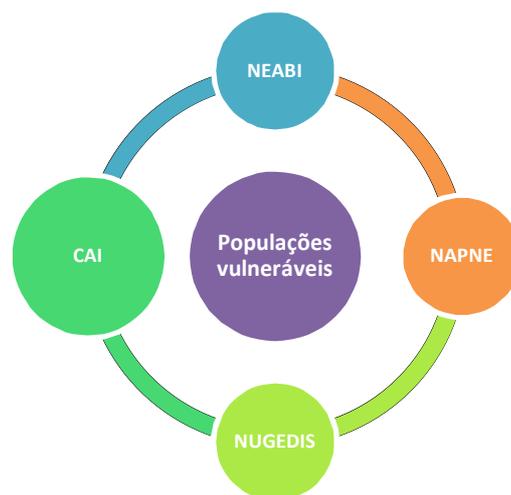
No IFFAR, o início do processo de criação dos NIs iniciou com a criação da Assessoria de Ações Inclusivas (que depois virou Coordenação de Ações Inclusivas - CAI)

em 2009, buscando implantar, já no ano seguinte, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, agora em cada um dos *campi*. Absorvia, assim, a proposta da Lei nº 10.639/2003, que estabelecia a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003) e a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008c), que colocara nas mãos da sociedade a responsabilidade em ser inclusiva, e não apenas na pessoa com deficiência.

Suas ações foram mais adiante com a Coordenação de Ações Inclusivas – CAI e a Política de Diversidade e Inclusão (PDIInc) (IFFAR, 2013a) e, depois, com a aprovação do seu regimento (IFFAR, 2014a), quando iniciou um período de planejamento, adequações e normatizações. Regulamenta-se o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos – NEAMA (IFFAR, 2014b) e, embora predominasse a atenção às necessidades especiais, se criaram novos Núcleos Inclusivos dedicados ao Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS e à Educação e Gestão Ambiental – NEGA.

Consideram-se o NAPNE, NEABI e NUGEDIS os principais Núcleos Inclusivos propriamente ditos, atuantes nos *campi* (Figura 21).

Figura 21 – CAI e Núcleos Inclusivos



Org.: Autor (2017).

O NEGA é uma especificidade do *campus* Alegrete, que propôs sua criação e é o único a possuí-lo. Todos os núcleos ganharam impulso com a instalação das respectivas CAIs

nos *campi* e com o aumento das demandas de populações vulneráveis. O *campus* avançado de Uruguaiana, por sua vez, é aquele que mais recentemente vem implementando seus Núcleos.

As CAIs, tendo sido regulamentadas e também se fazendo presente nos *campi*, resultou na aceleração da implantação de todos os NIs e no empreendimento de ações descentralizadas dentro dos *campi*, logo dentro de espaços disciplinados, normatizados, de controle, que, por isso e em tese, não são obstáculos intransponíveis às suas ações. Convém, no entanto, observar o que é proposto como objetivo para os Núcleos Inclusivos (Quadro 2) e as contradições entre estes e as respectivas normas regulamentadoras – relações que podem sinalizar o engessamento dos núcleos e a existência meramente formal ou o avanço para *experiências educativas insurgentes* (STÜRMER et al, 2018).

Quadro 2 – Núcleos Inclusivos, objetivos e escalas

(continua)

Coordenação de Ações Inclusivas – CAI			
	Objetivo/finalidade	Escala de referência para atuação	Regulamentação
Núcleos Inclusivos	ND	- campus; - “comunidade escolar” dos <i>campi</i> (§5º, art. 17)*	Res. Consup nº 15/2014**
Núcleos Inclusivos “obrigatórios”	“Garantir diferentes formas de inclusão” (Art. 14)	- campus	Res. Consup nº 15/2014 (par. único, art. 14)
NAPNE	“desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de garantir a Inclusão no Instituto Federal Farroupilha” (Art. 20)	- campus; - “comunidade escolar” (§4º, art. 22)	Res. Consup nº 15/2014
NEABI	“construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de afrodescendentes e indígenas” (Art. 36)	- campus; - “comunidade escolar” (Art. 41)	Res. Consup nº 15/2014
“Demais núcleos inclusivos”	ND	ND	Res. Consup nº 15/2014 (inc. II, art. 2º; art. 12; par. Único art. 13)
NEAMA	“desenvolver ações voltadas para elaboração e adaptação de materiais Didático/Pedagógicos” (Art. 1º)	Reitoria	Res. Consup nº 33/2014***
NEGA	ND	ND	ND

(continuação)

<p>NUGEDIS</p>	<p>“desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, e proporcionar espaços para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual” (Art. 1º, modifica o art. 55)</p>	<p>- “comunidade acadêmica e local” (Art. 1º; art. 57); - “comunidade acadêmica interna e externa” (Art. 1º; inc. III e IX, art. 64); - “entre os campi” (Art. 1º; inc. XII, art. 64)</p>	<p>Res. Consup nº 23/2016**** (Altera a Res. Consup nº 15/2014); Res. Consup nº 33/2014</p>
-----------------------	---	---	---

ND = Não Disponível.

*Comunidade escolar: todos que atuam nos Núcleos são membros *consultivos* (e não efetivos).

**Resolução do Conselho Superior do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2014a).

IFFAR, 2014b; *IFFAR, 2016c.

Org.: Autor (2017).

Os objetivos propostos aos NIs são assaz genéricos, parecendo não dialogar entre si. A preocupação com a composição e seleção dos membros dos núcleos suplanta a especificação do público a quem devem atender (“comunidade escolar”). Seu público-alvo sequer pode constar na lista de membros de qualquer dos Núcleos, não restando dúvidas da divisão do trabalho entre quem sabe, planeja e concebe as ações inclusivas (Reitoria), quem as executa (*Campi*) e o público-alvo (Comunidade Escolar).

O IFFAR – *Campus* Frederico Westphalen, *mutatis mutandis*, admitiu a participação dos estudantes nos NIs por iniciativa própria no início de 2018 (Figura 22).

Figura 22 – Reunião da CAI com presença discente



Fonte: Autor (2018).

Esta deliberação minimiza o diretivismo, unidirecionalidade e à antidialogicidade nas suas ações inclusivas. Restam, porém, as resoluções acima, que sugerem uma atuação dos NIs

concentrada no *campus* e comunidade escolar/acadêmica, não obstante a previsão, por exemplo, de “atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca das políticas afirmativas” para o NEABI (IFFAR, 2014a – Resolução Consup nº 15/2014, inc. I e ss, art. 47) e “ações de pesquisa, ensino e extensão com foco na educação inclusiva” para o NAPNE (Ibid., inc. XI, art. 29), que não se limitariam ao *campus*.

A escala de referência para atuação é fundamental para reavaliar o atual caráter limitador atribuído aos NIs (Quadro 2, *acima*) e configurar novas ações, para que tenham alcance progressivo, prático e concreto, fora dos *campi*, repetindo o movimento que os NIs fizeram ao deixar de ser exclusivos da Reitoria dos Institutos Federais e passarem a tomar parte em cada *campus*.

Esse fato conferiu às suas ações o potencial para reforçarem um caráter territorial em se discernindo e articulando, de modo sistemático, o apoio aos grupos e comunidades invisibilizados, desempoderados, excluídos, guetificados, e os coletivos, movimentos sociais e organizações não-governamentais.

Os Núcleos Inclusivos (NIs) são parte da dinâmica de territorialização de populações vulneráveis, em processos de integração, inserção, adaptação ou de afirmação, resistência – em tese, como dissidentes – no *campus*, esse espaço de controle⁶⁴ geralmente impregnado de soluções no campo procedimental, didático e organizacional, e nas políticas, planos, metas, resoluções, regimentos, regulamentos, instruções normativas, pareceres, cartilhas e manuais.

Como território dos “sujeitos da diversidade”, os NIs têm uma espacialidade com certas características que interessa observar:

• **Distribuição espacial:** os NI, dada a atuação em todos os *campi*, é regulada por uma profusão de normatizações (diretrizes, planos, políticas...) necessárias a um espaço de controle. A distribuição espacial das ações inclusivas segue de perto o movimento de expansão dos Institutos Federais (IFs) para o interior do país, ou seja, adentra em espaços onde a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode ser muito útil, mas pouco valorizada diante dos saberes, por exemplo, das pessoas do campo, ou receber dos alunos da cidade um valor instrumental pela boa formação geral que ofereça. Nesta situação, a formação geral apoiada em ações inclusivas pode fornecer oportunidades muito diferentes, como formação básica à população surda, valorização da etnia negra e consciência do novo papel da mulher na sociedade contemporânea.

⁶⁴ O conceito de *espaço de controle* será melhor delineado adiante, com base em Souza (2015).

De outro ponto de vista, a distribuição das unidades do IFFAR não se fez de modo estático, mas em um movimento a partir dos antigos CEFETs, EAFs..., como polos de interiorização da EPT a partir, respectivamente, de São Vicente do Sul-RS e Alegrete-RS, que transmitiram seu legado, via de regra, em sintonia com a legislação anterior a 2008, isto é, guiando-se pela necessidade institucional de interiorização e sintonia com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), não em função de novas demandas relacionadas às populações vulneráveis.

- **Descentralização:** gestão da CAI via NIs em cada *campi* implica em acolhimento à diferença, diversidade e pluralidade. A descentralização na gestão da CAI (da Reitoria para os *campi* do IFFAR) representou a busca pela aplicação prática dos dispositivos previstos nas suas resoluções, bem como a implantação das políticas de diversidade e inclusão. Entretanto, implica também na contextualização necessária às ações inclusivas, tornando-as ações concretas capazes de mudar a realidade, territorializando não só ações, mas as populações excluídas em seus territórios.

- **Territorialidade:** os NIs apontam para ações de caráter territorial à medida que atendem grupos e comunidades invisibilizados, excluídos, guetificados; coletivos, movimentos sociais, organizações não-governamentais. A territorialidade, qualidade própria das ações humanas, é favorecida quando se concede o acesso ao ambiente acadêmico às pessoas excluídas histórica e socialmente; e quando as mesmas podem mover-se e se expressar sem constrangimento nos espaços do *campus*, além de poderem confirmar a abertura ao diálogo e à compreensão mútua.

Os NIs, nos *campi*, permitem o exercício da territorialidade como comportamento humano espacial em que há “a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica” (SACK, 1983, p. 56). Não sendo algo instintivo ou agressivo, a territorialidade é uma estratégia humana que afeta, influencia e controla o uso social do espaço. Os próprios NIs “territorializaram-se” ao ocupar os *campi*, sendo vetores da inclusão.

- **Dinâmica espacial:** os NIs integram a dinâmica de territorialização de populações em processos de resistência e afirmação. Assim se estabelece uma dinâmica espacial na qual têm a função de mediar conflitos, promover a convivialidade, estimular a interação, usar do diálogo, buscar soluções técnicas e pedagógicas para facilitar a circulação das pessoas, sensibilizar a comunidade acadêmica e trabalhar pela mudança nas concepções acerca das diferenças. Suas ações inclusivas circulam no espaço-território do *campus* e entre os *campi*,

contribuindo para que os IFs sejam reconhecidos, local e regionalmente, pelo cultivo e difusão de concepções de mundo “mais abertas”.

• **Controle espacial:** os NIs são a antítese dos espaços de controle, normativos, com soluções previstas em normas. Não obstante serem órgãos ligados à gestão dos *campi*, suas funções sociais e pedagógicas os ligam à luta institucional pela emancipação humana, valorização da diferença, reconhecimento das culturas e à inclusão em sentido lato. Exercem um controle espacial que pode vir em benefício da diferença, diversidade e pluralidade, rompendo com os paradigmas da exclusão, a começar pelo direito ao espaço, à territorialidade, à ocupação de um lugar ao mesmo tempo social, político e educacional.

Ressalta-se que a espacialidade das ações inclusivas é dada pela atuação em todos os *campi*, com uma gestão descentralizada pelas CAIs e de acordo com uma escala geográfica preferencial própria da inclusão nos IFs.

A escala microlocal (SOUZA, 2018) foi percebida a certa altura pelo IFFAR quando a elegeu como necessária à efetivação das políticas de inclusão, assim associando-as ao dia-a-dia dos *campi* e fazendo valer o que constava das leis, políticas e regulamentações. Pôs-se em movimento rumo à práxis pedagógica, e não mais marcando posição apenas no âmbito da gestão, isto é, para garantir a inclusão como parte do trabalho pedagógico.

De outro modo, gerou-se uma espacialidade no território dos sujeitos da diversidade, fazendo uma ponte entre o nível abstrato para outro mais concreto (Ver Figura 1, *acima*), através do trabalho pedagógico que, segundo Ferreira (2017, 2018), é inseparável do grupo que compõe e organiza a escola, e por isso depende de como esse grupo entende e produz educação. É um trabalho que “transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando e acontecendo cotidianamente *na escola*” (FERREIRA, 2018, p. 595, grifo nosso).

A CAI explicita tal preocupação em cartilha publicada no sítio do IFFAR, na qual a relação teoria-prática é situada no cotidiano, junto aos estudantes:

Inclusão é um processo cotidiano e dinâmico, de luta permanente, que precisa do apoio da gestão, seja na garantia de liberação de recursos financeiros, seja no chamamento de colegas e estudantes para participação das atividades formativas, seja na divulgação entre tod@s do papel dos núcleos na promoção da equidade. (IFFAR, s/d, p. 12).

De outro modo, podemos dizer que se percebem as microterritorialidades (COSTA, 2017), reconhecendo seus sujeitos, enfim, os outros da inclusão, ou aquela população que

“precisa do apoio da gestão” (IFFAR, s/d, p. 12) para dar sequência à luta institucional (SOUZA, 2015).

É neste ponto que as ações inclusivas podem contribuir para produzir alguma mudança no território em que cada *campus* se inseriu; território que é o chão, a população e sua identidade com o território como lugar da vida, da residência, das trocas materiais e espirituais, conforme Santos (2002, p. 10; 2008a, p. 96).

Por isso que a nova *Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal Farroupilha*, instituída pela Resolução Consup nº 52/2017 (IFFAR, 2017), esteve atenta às formas de ingresso à instituição por cotas (acesso) e à “permanência e acompanhamento do percurso formativo” (êxito), retomando e ampliando discussões anteriores sobre “o acesso, a permanência e formação qualificada dos discentes incluídos”.

São ações que fortalecem a noção de espacialidade ligada à “ocupação” de espaços acadêmicos e à progressiva “apropriação” não somente de saberes acadêmicos, mas de meios (bolsas, auxílio moradia, alimentação e uniforme) e espaço-meio para objetivar seus valores, cultura e comportamento. Espaço-meio delineado em traços gerais – como se discutirá à frente – em termos de espaços públicos multiculturais.

Nisso, os NIs são instrumentos para que se efetive a territorialização de indivíduos, grupos e comunidades, possibilitando a respectiva inserção dos sujeitos a partir da *escala microlocal* (SOUZA, 2018), como participantes do desenvolvimento que se inicia no *campus*.

Aumentando o foco, avança-se em direção às microterritorialidades ou *pequenas apropriações do espaço* (COSTA, 2017), que dependem de metodologias específicas para abordar o público por parte de cada tipo de NI, o que parece ser uma questão-chave a ser resolvida. Enquanto uma *pedagogia da sensibilização* é dirigida ao grande público, ignorando as microterritorialidades nos interstícios do tecido social, uma pedagogia libertadora preocupa-se com indivíduos concretos e em interação dialógica.

As microterritorializações são fragmentos do espaço social presentes em múltiplas escalas, com cada fragmento sendo formado por “microcomunidades de interesses territorializadas”. Essas comunidades de sujeitos diversificam as configurações do espaço social (COSTA, 2010, p. 106), em parte por trazerem as múltiplas culturas em constante movimento e transformação que estão na raiz da diversidade orgânica do espaço social.

O espaço social, por isso, também é também um espaço de sujeitos “híbridos”, que acrescentam – ou nos recordam – que o sujeito está situado a meio termo entre o polo sociedade e o polo natureza, entre a cultura e seus ordenamentos e a espontaneidade, desejo e instinto humano:

A existência desses híbridos é condição da sociedade moderna, que estabelece a dicotomia da natureza, força e normatização da vida dos homens e, ao mesmo tempo, é produto de uma instauração incompleta dessa modernidade e de suas hesitações quanto a determinados lugares. Esses múltiplos híbridos são representantes de movimentos de contestação e de busca do sentido individual nas múltiplas comunidades de interesse e de “estar-junto por si só”. (COSTA, 2010, p. 107).

Acolher tal condição, como diferença ou diversidade, é, de início, uma questão territorial e de territorialidade, de afirmação de direitos – direito ao espaço e aos espaços-territórios –, que precisa avançar posições e as demarcar histórica e geograficamente os IFs. Em um segundo momento é inevitável se pensar em como, institucionalmente, pode-se agir para garantir a multiplicidade de lugares para a diferença, os diferentes, os sujeitos da diversidade, em um espaço-território de sujeitos “híbridos”.

Para Costa (2010), os sintomas relacionados à presença/ausência, dentro/fora e incluído/excluído, ao recaírem sobre os sujeitos, promovem perturbações que, em última análise, resultam na diferenciação dos espaços por movimentos culturais orgânicos vinculados à tradição, sentimentos, espontaneidade e desejo.

Quer dizer, os NIs seriam a resposta institucional ao que já existe na sociedade e se reflete nos *campi*, estando a meio caminho entre o compromisso com a inclusão e o desejo de regulação.

Tem-se, assim, um espaço social marcado pelo conflito que se explica e remete à condição híbrida singular estabelecida na fronteira entre “natureza” e “sociedade” e pelas situações de presença/ausência dos processos de modernização. Essa é a condição do espaço social: um entrecruzar de processos de afirmação, singularização e conflito que se somam à resistência, territorialização e luta institucional.

A intervenção institucionalizada a título de ações inclusivas e de convivência encontram no espaço social os aspectos de uma espacialidade às vezes pouco evidente e desprezada como elemento fundamental que é para a territorialização dos indivíduos, grupos e comunidades. Fundamental no sentido de dar segurança, dignidade, mas também a liberdade de opinião e expressão, comportamento, etc. A espacialidade dos sujeitos é a espacialidade que os NIs devem garantir aos grupos desterritorializados – migrantes ou não –, às pessoas com deficiência, nas múltiplas denominações de gênero, distintas etnias e aquelas que por qualquer motivo por não dispõem de espaço para exercer sua territorialidade, sentindo-se frágeis, tornando-se vulneráveis.

A vulnerabilidade, na ciência geográfica, geralmente está associada à expansão urbana e os assentamentos precários (TORRES, 2006), como desdobramento da segregação urbana (SOUSA et al, 2010) e, neste sentido, relaciona-se à localização do território e à respectiva condição de moradia, acesso aos serviços e equipamentos de consumo coletivo (SOUSA e BRAGA, 2011), pelo que se poderia falar em vulnerabilidade sócio-espacial (LOJKINE, 1981). Em todo caso, o espaço atua como um mecanismo de exclusão.

É assim que Villaça (2001) interpreta a vulnerabilidade social como decorrente da segregação sócio-espacial, com ambas estando necessariamente envolvidas em um processo de dominação econômica, política e social, através do espaço.

Não seria diferente em se considerando que o espaço tenha se tornado, desde a modernidade, uma “arma fundamental para o exercício de poder e a disseminação da ideologia dominante” (ANTUNES, 2008, p. 192); algo “perfeitamente legível para o poder estatal e seus agentes, ao mesmo tempo que absolutamente imune ao processamento semântico por seus usuários ou vítimas” (BAUMAN, 1999, p. 32). Do que se depreende que haja sujeitos vulneráveis no sentido do controle, manipulação e vigilância.

Se vivenciamos, sem contradição, a democracia reduzida ao voto, em um *estado de exceção permanente* (AGAMBEN, 2003), a guerra de espectro total acontece em todos os aspectos da vida cotidiana e se dirige às populações que estão fora do alcance do Estado, nos setores populares urbanos ou, como observou Zibechi (2015, p. 21): “para além dos contextos e países, é que em todos os casos, o estado de exceção é aplicado para conter os pobres das cidades: negros, imigrantes, desempregados”. Isto é, o espaço mais “problemático” é o das periferias urbanas e, sem dúvida, isso é mais verdade para os países do Sul.

Ao espaço sulino correspondem populações à parte de um desenvolvimento econômico substancial que, ao longo do século XX, viram o enfraquecimento dos Estados, a escalada de guerras e conflitos violentos, ascensão de grupos defensivos, aumento das crises em escala local, nacional e regional, além da proliferação de novas enfermidades. Na falta de um estado provedor de “las clases peligrosas” – a quem o liberalismo concedia acesso limitado ao poder político e à mais-valia econômica sem ameaçar o processo de acumulação nem o sistema – e diante da promessa não cumprida de melhoramento constante e inevitável pela via da reforma racional, o pilar da esperança na igualdade cai e o liberalismo como ideologia entra em colapso, a assim “las clases peligrosas se vuelven de nuevo peligrosas” (WALLERSTEIN, 2000, p. 13; 14).

Para Wallerstein (2000), muitos povos veem os Estados sem eficácia, então se voltam aos “grupos” para se protegerem:

Los grupos pueden tener muchos rótulos: étnicos/ religiosos/ lingüísticos, grupos de género o de preferencias sexuales, "minorías" de diversas caracterizaciones. (...) el grado con que tales grupos son vistos como una alternativa a la ciudadanía y a la participación en un estado que por definición alberga a muchos grupos (aunque los ordene de forma desigual). Es una cuestión de confianza. ¿En quién vamos a confiar en un mundo desordenado, en un mundo de gran incertidumbre y disparidad económicas, en un mundo donde no hay ninguna garantía para el futuro? (WALLERSTEIN, 2000, p. 16).

Para Zibechi (2015), raça, classe, etnia e gênero são “as mais importantes fraturas⁶⁵ que atravessam o capitalismo”, confluindo para os subúrbios, que são “os territórios da despossessão quase absoluta” (Ibid., p. 23). As periferias urbanas ainda se converteram em “territórios fora do controle dos poderosos”, uma “anomia” que se tenta resolver militarizando estes espaços e aplicando modos biopolíticos de governar (Ibid., p. 25).

Não se quer aqui dizer que haja identificação plena entre as populações vulneráveis e as referidas “classes perigosas”, senão pelo fato de terem sobrepostas as condições frustradas de bem-estar e segurança, ao mesmo tempo em que ambas cultivam a esperança como um substituto à opressão, pelo que podem responder pressionando por atitudes igualitárias e antiautoritárias frente ao estado de exceção permanente. Muito menos se quer trazer tais referências supondo que alguma instituição educacional possa dar conta de questões socioeconômicas, políticas e de segurança como uma gênese tão complexa, porém não se pode negar que, ao se relacionarem ao desenvolvimento de uma nação, a educação – básica, técnica, tecnológica – tem condições de elaborar mecanismos e pôr em prática estratégias para amenizar efeitos negativos e proporcionar as mudanças necessárias.

Walter Benjamin, vendo a situação da Alemanha de Hitler – à época um ícone da ideologia progressista – criticou quem se surpreendia com as políticas repressivas, o extermínio e expansão do Estado, pois, assegura, o estado de exceção é, antes, a regra de toda ideologia progressista, que exige vítimas e elas são os oprimidos (BENJAMIN, 1987).

Recordá-lo favorece a analogia entre o desejo de desenvolver, progredir, evoluir, aperfeiçoar e inovar com o foco na economia e em soluções técnicas, racionais (racionalidade instrumental). Na política econômica se fala em desenvolvimento infinito, ocultando-se os custos humanos e ambientais; ignoram-se riscos de toda ordem, intolerâncias de muitos matizes, o impacto das ideologias, violências, miséria e fome, deixando-se aos “de baixo” o rescaldo das crises.

⁶⁵ As *fraturas sócio-espaciais* foram discutidas em capítulo anterior.

O desenvolvimento que produz as vulnerabilidades pela carência, ausência, ilusões e fatalismos conhece uma – que não deixa de ser social – relacionada ao espaço, ou melhor, à falta dele; do espaço como paisagem, lugar, território: espaço como direito. Com disse Souza (2006, p. 108), a dimensão espacial do desenvolvimento é marcada pela “negligência com a dimensão espacial [da própria] *sociedade*”.

Há essa vulnerabilidade evidente entre aqueles que não possuem, sequer por um período de tempo, recursos outros que não apenas físicos, biológicos, geológicos, energéticos, mas outros recursos: espaço, território, lugar, paisagem. Através do território se dá a relação da cultura com o espaço e se reafirma uma observação corrente na Geografia Política: “O território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social” (SOUZA, 2008b, p. 84).

Essa apropriação e ocupação se dão em função de necessidades naturais e sociais, cujo direito – direito ao território e à territorialização – não se dá em separado de outros direitos. O Estatuto da Juventude prevê o “gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental” (BRASIL, 2013b).

Neste sentido, o direito ao território, no mesmo Estatuto da Juventude, deve ser garantido pelos agentes públicos e privados envolvidos com as políticas de juventude (inclusive os IFs) como um direito à cultura, esporte, *mobilidade territorial*, *fruição do tempo livre*, dentre outros. O território, assim, está ligado à participação e inserção dos jovens no espaço social, pelo que os agentes públicos devem observar a diretriz de “promover o território como espaço de integração” (BRASIL, 2013b, Art. 3º, inciso VI), reconhecimento, afirmação e valorização de sua espacialidade.

É diante do território que se dá a relação da cultura com o espaço. O território *fortalece e exprime essa relação simbólica* (BONNEMAISON, 2002, p. 102) capaz de gerar identificação, reforçar/modificar hábitos, costumes e comportamentos, bem como salvaguardar direitos básicos.

Por isso, o território é necessário à *sobrevivência social* de indivíduos, grupos e comunidades vulneráveis, mas também e especialmente se estiverem em idade juvenil. A esta população assistem, ainda, direitos correspondente à adolescência, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo muito significativa a ressalva de serem “pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 1990, Art. 15).

Destacam-se do texto do Estatuto duas importantes referências ao espaço:

- quando o *direito à liberdade* (Art. 16, inciso I) inclui o “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários”;

- quando o *direito ao respeito* (Art. 17) abrange, além da imagem, identidade, autonomia, valores, ideias, crenças e objetos pessoais, os espaços, dando a entender que estes podem ser aqueles relacionados à vivência (espaço vivido), à afetividade (lugar) ou ao espaço que ocupa e é “seu” (território).

O artigo subsequente só poderia confirmar a proximidade entre os direitos acima e o sentido de proteção que o território traz: “Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 1990).

O território *pode* ter caráter mitigador da opressão, das limitações físicas, sociais e psicológicas. Em se tratando de população vulnerável, assume grande importância nos ambientes institucionais onde se queira contribuir com populações a quem já se negou de antemão uma vida saudável.

A tarefa de proteger, mas também de trazer à visibilidade os sujeitos da diversidade, inseri-los, integrá-los e incluí-los através de ações inclusivas, no caso dos IFs é uma ação potencialmente libertadora.

No IFFAR, a dinâmica espacial das ações inclusivas revela-se uma consequência direta das repercussões territoriais que NAPNE, NEABI, NUGEDIS e NEGA provocam. Isso envolve o esforço pelo processo de abertura do IFFAR à luta institucional, às territorializações em resistência e ao acolhimento das identidades de projeto e eventuais dissidências, bem como a valorização de brechas, contradições e margens de manobra para ampliar a inclusão.

Como antítese dos *espaços de controle*, os NIs se chocam com a “ordem ifiana” da norma, das “pactuações”, da ocupação e desenvolvimento, da sintonia com alguns Arranjos (APLs), etc. Na “Época do conformismo generalizado” (CASTORIADIS, 2006), senão da nova “Onda de conservadorismo neoliberal” (SOUZA, 1995) que continua seu avanço, os NIs representam o elemento contraditório em relação aos espaços de controle.

Para Souza (2015, p. 10) o espaço de controle é uma “tentativa (ou a prática) de dominação, de opressão, seja pelo Estado, seja por outro poder heterônomo (...)”. Segundo o autor, espaços de controle também são territórios: são disputados, objetos de rivalidade, competição, cobiça e processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Assim, “são objeto de disputa por parte de vários agentes, de vários vetores de territorialização” (Ibid.).

Disso resulta a formação de *territórios dissidentes* (SOUZA, 2006), que se caracterizam pela luta emancipatória, anti-heterônoma e sua respectiva espacialidade. Definem-se pelo “modo como olham e são olhados os sujeitos que aí vivem e lutam para fazer a diferença, ao buscar construir uma sociedade diferente” (SOUZA, 2015, p. 10).

As resistências e dissensões internas expressando atividade e reação de sujeitos diferentes conflui para o estabelecimento de territórios dissidentes dentro de espaços de controle. Tomar os NIs como territórios dissidentes equivale a reconhecer seu papel de acolhimento dos “sujeitos (ativos) da diversidade” dispostos a lutar pela sua libertação no espaço de controle do *campus*.

Na paisagem de um espaço de controle, é comum que a diferença e a diversidade não sejam um problema, pois são habilmente tomadas como um dado irrelevante a ser ignorado, certo “mimimi”⁶⁶.

Isso inaugura entre a diversidade vulnerabilizada a vontade de luta, mas uma luta esperançada, dissidente e ativa que não a desobriga de territorializar-se. Sua territorialização a assemelha à figura daquele ator territorial que, intencionalmente, não só produz espaço, como dele se apropria concretamente ou, como se nota abaixo, também abstratamente:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço.” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Não é por o *campus* ser um espaço *de controle* que as populações vulneráveis não possam estabelecer territórios dissidentes ou haver o acolhimento de *territorializações em resistência* (STÜRMER e COSTA, 2017a) que, apresentando caráter dissidente, assumam a condição de vulnerabilidade e participem de ações individuais, grupais ou comunitárias.

As territorializações em resistência têm nas já mencionadas populações vulneráveis (STÜRMER e COSTA, 2017b) o sujeito coletivo situado às “margens sociais, circuitos periféricos, fronteira entre classes, enfim no domínio da invisibilidade e subalternidade” (Ibid.).

Sua invisibilidade, porém, não é total num espaço de controle onde tal sujeito circula como estudante, servidor ou membro da comunidade e, eventualmente, como integrante de coletivos e outras organizações. Mesmo sem militância ou posicionalidade declarada, pertencer ou ser “enquadrado” como diferente, deficiente, “problemático” ou qualquer outra

⁶⁶ O termo, que remete ao choramingo, é normalmente usado irresponsável e pejorativamente para diminuir a importância da manifestação de ideias de uma pessoa ou grupo, na tentativa de interditar o debate crítico.

denominação o coloca sob a mira do olhar vigilante não apenas de quem – por convicções ideológicas, religiosas e/ou partidárias – nega o valor da diferença, mas também por quem se apoia em normas institucionais no dia a dia da docência, pesquisa, extensão e na realização de trabalhos de apoio, assistência, orientação, coordenação e gestão.

Há dificuldades estruturais e funcionais que limitam a atuação dos sujeitos da diversidade em espaços de controle, quais sejam: os espaços formais reconhecidamente normativos, vigilantes e disciplinares de educação.

Segundo Tragtemberg (2001), as várias formas de documentar as individualidades permitiu, de um lado, conhecê-las e, de outro, aumentou o poder sobre os corpos, cujo efeito crescente é diretamente proporcional ao acúmulo de conhecimentos sobre a alma, individualidade, consciência e comportamento dos alunos:

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desses campos documentários permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos. Os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à *acumulação cada vez maior de novos conhecimentos* adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. *Conhecer a alma, a individualidade, a consciência e comportamento dos alunos é que tornou possível a existência da psicologia da criança e a psicopedagogia.* (TRAGTEMBERG, 2001, p. 1, grifo nosso).

Outras áreas do saber se formam com base em práticas políticas disciplinares fundadas na vigilância, o que exige manter o aluno sob um olhar permanente, registrando, contabilizando, fazendo observações e anotações sobre ele.

Por essa leitura foucaultiana/goffminiana, o mesmo autor reconhece o poder que as normas pedagógicas têm de imprimir marcas, salientar desvios, reforçar as imagens aos alunos ‘problemáticos’, o ‘negrão’, o ‘índio’, o ‘maloqueiro’ e o ‘favelado’. Ao lado da vigilância constante, as punições marcam com um estigma diferenciador entre os ‘normais’ e aqueles cujo destino é integrar grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. Assim, a escola, como um observatório político, permite conhecer e controlar a sua população, de acordo com Tragtemberg (2001).

As características de um espaço de controle, com seus mecanismos formais, burocráticos, ligados à vigilância, punição, estigma e segregação em grupos são uma primeira grande limitação à atuação dos NIs em nome das ações inclusivas.

A segunda grande limitação às ações inclusivas é os NIs apresentarem-se ora como um passivo institucionalizado, ora com um *plus* das instituições públicas de educação. Se essas ações forem compreendidas como parte de um compromisso político, em uma visão social e

assistencial, mas apartada da competência técnica e da ética profissional, o resultado pode ser a mera formalização de práticas pedagógicas e administrativas sem raízes na luta mais ampla da sociedade para efetivar a inclusão.

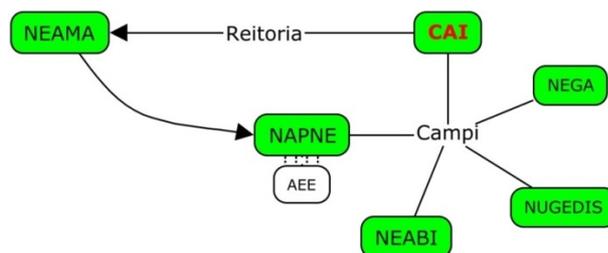
Os NIs compartilham da ambiguidade de estarem entre o aparelho estatal e as lutas emancipatórias e anti-heterônomas da sociedade. Com atuação regulamentada internamente e submetidos a regimento próprio; sediados em um espaço de controle e modelando-se como tal, os NIs procuram atender a sociedade em suas demandas, conquistas e anseios, ou seja, não se subsomem num espaço de controle, embora exerçam controle e documentem individualidades.

Partindo da constatação preliminar de que a contribuição dos NIs para a emancipação dos sujeitos no ambiente acadêmico dos Institutos Federais e dentro da sua comunidade é um tanto acanhada (STÜRMER e COSTA, 2017a), infere-se que o acúmulo de conhecimento e domínio sobre o modo de ser, agir e reagir de populações vulneráveis em processo de territorialização municia o Estado e fragiliza a Sociedade. Isto é, a sociedade em permanente mobilização, que elege a luta institucional como meio para a mudança e transformação social, está sujeita ao controle e documentação nos *campi*.

Todavia os NIs mantenham o caráter social, inclusivo, ligado à diferença, diversidade e pluralidade que lhes confere um caráter mediador entre as populações vulneráveis e a instituição educacional. A categoria de mediação tem sido usada para assinalar a educação como atividade mediadora no interior da prática social global, tendo-a como ponto de partida e de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2015) – um pressuposto básico para guiar ações (inclusivas ou não) que se dirijam, especialmente ao público externo, à comunidade, grupos e indivíduos mais ligados ao entorno da escola ou Instituto Federal (IF).

Para os NIs serem *mediadores*, de acordo com o entendimento acima, haveria três fases a se percorrer: 1^a) problematização a partir de questões suscitadas pela prática social; 2^a) instrumentação teórica e prática para a compreensão e solução (sic) das mesmas; e 3^a) catarse, viabilizando sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos. Embora seja um esboço de método extremamente simples, reflete um pouco a proposta constante no regimento da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), à qual os Núcleos Inclusivos se subordinam (Figura 23).

Figura 23 – Organograma da CAI



*AEE = Atendimento Educacional Especializado⁶⁷.

Fonte: IFFAR, 2014a.

Org.: Autor (2017).

A CAI da Reitoria deve considerar “os conhecimentos, valores e cultura prévios dos atores” no processo educacional (Art. 2º, XIII), “desenvolver atividades de sensibilização e capacitação de servidores para atendimento às pessoas com deficiência (Palestras, Oficinas, Cursos).” (Art. 2º, IX) e “Sensibilizar gestores dos Câmpus no que diz respeito à necessidade de contratação de profissionais para auxiliar nas ações inclusivas.” (Art. 2º, XI) (IFFAR, 2014a, p. 3,4).

E na CAI dos *campi* há, dentre outros objetivos:

Proporcionar momentos de reflexão e construção de ações coletivas, que atendam a demandas didático-pedagógicas dos cursos o que tange às ações inclusivas, tais como Núcleos (NEABI, NAPNE), debates, grupos de estudo e similares, aproximando e qualificando a relação entre docentes e discentes do Câmpus.” (Art. 7º, X) (IFFAR, 2014a, p. 6).

Visualiza-se acima um resumo da disposição em se problematizar o contexto sociocultural do aluno, a opção pela instrumentação via método de sensibilização com diferentes técnicas e a catarse como incógnita ao final, dependente de mudança qualitativa ao nível cognitivo e afetivo a ser construída pelo indivíduo.

A referência à espacialidade das ações, quando relacionadas à adequação física e arquitetônica, embora possa compor a noção de mediação, inclina-se para a esfera de ações administrativas, e não pedagógicas.

Pode existir a “sensibilização” através do *espaço*, porém de outro modo: a psicogenética walloniana⁶⁸ já indicara, sobejamente, o *meio* – objetos físicos, objetos de

⁶⁷ A AEE foi definida como: “um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos (as) estudantes público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas” (IFFAR, 2019c, Resolução nº 59/2019, Art. 1º).

conhecimento e relações humanas – como fator de desenvolvimento da pessoa. Ele mesmo é um *campo* sobre o qual se aplicam condutas de que se dispõe e do qual se retira recursos para sua ação. Deste modo, a estruturação do ambiente escolar – aí incluso o que geógrafos chamam de espaço – exerce um papel decisivo no desenvolvimento da pessoa ou, poderíamos falar, na formação humana, geral, do indivíduo. De nada adianta ensinar *conteúdos* sobre relações étnico-raciais, diversidade e inclusão na sala de aula enquanto o espaço escolar ou o *meio* contradizer tudo isso ao não se encontrar uma estrutura adequada. (Figuras mostrando a inexistência de espaços físico destinados aos NIs no *campus*).

Galvão (1998) aponta três elementos a serem observados no planejamento da estrutura do ambiente escolar: as oportunidades de interações oferecidas, a realização individual ou coletiva dessas interações e, nas interações coletivas, como os grupos serão compostos.

A estruturação do ambiente a fim de facilitar as interações encontra fundamento em uma psicogenética, que:

Não resulta, todavia, [em] uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. (GAVÃO, 1998, p. 99).

Há que se afirmar a importância (do espaço) do *campus* como mediador da aprendizagem, das vivências e expressão das populações, em especial em situação de vulnerabilidade, e dos NIs como espaços privilegiados segundo a pedagogia libertadora (freiriana) e a da sensibilização (ifiana). A primeira defendendo o diálogo crítico e transformador, horizontalizado e permeado pela cultura de grupos; a segunda apostando nas ações que provoquem a sensibilização das pessoas, apoiando-se nos NIs, meio e espaço que favoreçam a mediação.

Os NIs relacionam-se a essas pedagogias e a diferentes ideias de desenvolvimento para formar um “espaço público” simpático comprometido com a inclusão dos “sujeitos da diversidade” (Quadro 3).

⁶⁸ Relativo a Henri Wallon (1879-1962), estudioso francês que se dedicou às relações entre cognição e afetividade na educação, inspirando a ideia da afetividade como condição para a aprendizagem, e de que o vínculo afetivo que supre a falta de inteligência e “o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva” quando a ação cooperativa ainda não é possível (DANTAS, 2019, p. 97).

Quadro 3 – Desenvolvimento e mediação espacial



Org.: Autor (2018).

A ideia de Desenvolvimento (DSV), somada à mediação de um espaço concreto, um Núcleo Inclusivo (NI), por exemplo, pode resultar em uma espécie de Desenvolvimento Sócio-Espacial (DSVSE), compreendido como aquele em que há uma pedagogia da sensibilização por meio do – e pelo – espaço. O DSVSE ganha outro sentido com a pedagogia libertadora para formar Espaços Públicos Multiculturais (EPMs), isto é, espaços abertos, plurais e democráticos, cuja materialidade seja representada pelos NIs e cuja pedagogia, esperançosa, seja força de mudança, libertação e suleamento.

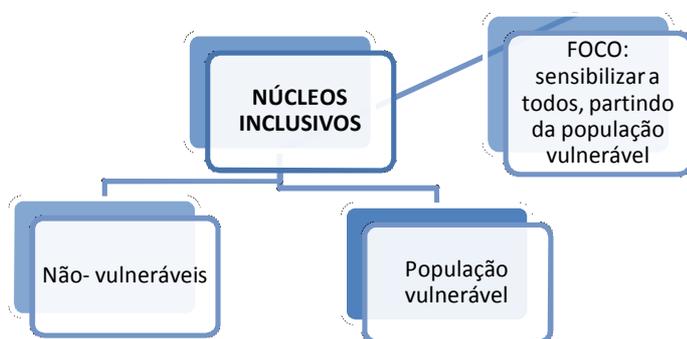
Chega-se, deste modo, a um tipo de desenvolvimento que, entendido como desenvolvimento-educação, recorre ao aspecto sócio-espacial e destaca as ações inclusivas propondo a efetuação de locais/lugares/momentos/obras/eventos/intervenções igualmente abertos, plurais e democráticos dedicados à *inclusão* (ver nota nº 39).

Trata-se de uma nova abordagem da relação entre desenvolvimento, espaço e inclusão que segue o movimento de em busca de uma espacialidade inclusiva, remetendo menos à ordem econômica capitalista (produtivista, competitiva, seletora, desigual, excludente) que ao *acolhimento de novas formas de sociabilidade e seu jeito de se (auto)organizar, confrontar e se exprimir estética, política e territorialmente*.

O conteúdo dessa espacialidade inclusiva são os inúmeros conteúdos atitudinais a serem aprendidos no curso de uma formação humana: respeito, dignidade, tolerância, liberdade... Muitos deles assentados na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) na forma de princípios como: *pluralismo* de ideias e de concepções pedagógicas; *respeito à liberdade* e apreço à *tolerância*; valorização da *experiência extraescolar*; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as *práticas sociais*; e, incluído no ano de 2013, a consideração com a *diversidade* étnico-racial (BRASIL, 1996, Art. 3º, incisos III, IV, XI, XII, grifo nosso).

As estratégias diferenciadas e as metodologias flexíveis englobam a convivência humana, afetividade, tolerância, gostos democráticos, etc. complementando o que, no IFFAR se compreende por pedagogia da sensibilização (Figura 24). Como se vê abaixo, a pedagogia da sensibilização separa o público a ser atendido em dois segmentos, utilizando um para estimular o afeto de outro. Ela difere levemente da pedagogia libertadora a respeito das relações entre os NIs e as populações vulneráveis. Já a pedagogia libertadora tem ambos os segmentos ao centro e rodeados pelos NIs, formando um círculo em que os NIs atuam juntos e tendo como foco tanto a situação de vulnerabilidade – a população vulnerável quanto a não-vulnerável (Figura 25).

Figura 24 – Pedagogia da sensibilização



Org.: Autor (2018).

Figura 25 – Pedagogia libertadora e espacialidade dos NIs



Org.: Autor (2018).

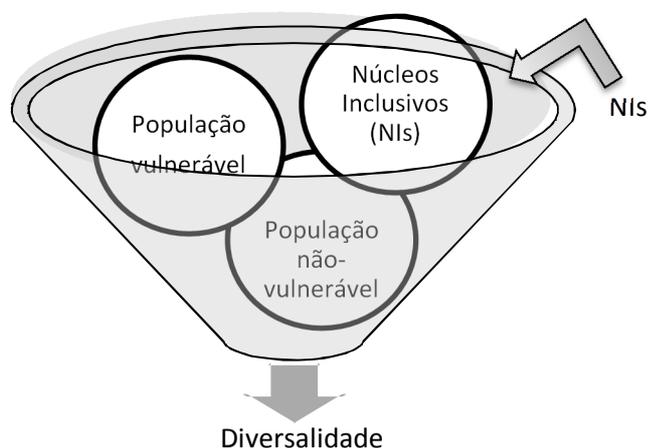
Na pedagogia libertadora pode haver sensibilização, no entanto usa-se dos NIs com vistas à formação de um Espaço Público Multicultural (EPM) onde circulem a cultura local e os valores de quem dele participa, sem expor as PCDs, os “diferentes”, “viados”, “emos”, “de fora”, “colonos”, “bugres” e outras denominações, que não precisam provar a ninguém sua capacidade de se “integrar” aos demais. Cabe à própria população vulnerável, com o auxílio da população “normal”, usar dos NIs, apoiando-se nestes órgãos institucionais para empreender sua luta.

É possível conceber a relação entre o Desenvolvimento Sócio-Espacial Inclusivo (DSVSEI) e os sujeitos desse desenvolvimento de outro modo, em se ressaltando não a pedagogia sensibilizadora relacionada a um espaço de controle, porém a pedagogia libertadora, dialógica, esperançosa. Ela implica em praticar algo além da “norma” que exige vigilância, controle, classificação e exclusão para, do contrário e diversamente, legitimar os *novos sujeitos, os Outros sujeitos e suas presenças incômodas* (ARROYO, 2014), configurando um espaço de resistência marcado pela inclusão.

Neste sentido, supera-se a educação bancária (FREIRE, 2013) que subjaz à pedagogia da sensibilização, uma vez que a pedagogia libertadora não admite depósitos, transferências e transmissão de valores e conhecimentos, mesmo que seu conteúdo seja aquele que permita avançar nos processo de inclusão.

Assim, o diálogo horizontalizado entre população vulnerável e não-vulnerável (sujeitos do desenvolvimento) mediado pelos NIs podem produzir a diversidade (Figura 26).

Figura 26 – Sujeitos do DSVSEI e NIs na pedagogia libertadora



Org.: Autor (2018).

Uma primeira situação a se considerar é que a população vulnerável não gira mais em torno da população não-vulnerável na busca por ser incluída, justificando uma atuação dos NIs com finalidades de integração. Entretanto, uma segunda situação é ter o espaço de controle que mobilizava a emoção para com a diferença e diversidade cedendo lugar à resistência, demarcação de espaços simbólicos, estímulo ao exercício territorial e à territorialidade, com a população vulnerável e não-vulnerável juntas e com os NIs encaminhando-se para a diversidade (em contraposição à universalidade, normatividade, heteronormatividade).

Se na primeira situação aceitar-se a intermediação dos NIs em função da diferença entre a situação das populações – *intervenção* exigida por um espaço de controle –, na segunda situação, ex-ordem, a diferença é acolhida e os NIs configuram-se como instâncias de exercício da cidadania na resistência, união e vivência da diversidade para fins não só de integração, mas de inclusão em – que “hoje” é inclusão escolar, de acesso, permanência e êxito, e que “amanhã” será inclusão produtiva, social e cultural como parte do desenvolvimento, esse sim, de matiz sócio-espacial com inclusão (DSVSEI).

5.2.3.1 Atividades dos Núcleos Inclusivos

As noções de desenvolvimento exibidas pelos Institutos Federais (IFs) apresentaram uma progressiva aproximação a temas importantes, dentre os quais a inclusão, o que ensejou o questionamento acerca do papel educacional que devesse assumir em relação ao desenvolvimento local e regional. Adotada as premissas de que o desenvolvimento dos IFs se faz pelo desenvolvimento-educação e que só faz sentido ao IFs falarem em desenvolvimento considerando uma dimensão humana, social e cultural, pode-se ir além, consolidando a “dimensão inclusiva”.

Deste modo, falar em Desenvolvimento Sócio-Espacial Inclusivo (DSVSEI) faz sentido à medida que os IFs passaram a adotar práticas educativas sensíveis às *populações vulneráveis*⁶⁹ por meio de estratégias visando objetivos comuns a toda concepção de

⁶⁹ O termo “vulnerável” está sendo utilizado para designar uma condição externa, provocada pelo ambiente no qual circulam valores, comportamentos, regras, etc. que tornam o cotidiano de indivíduos e grupos desfavorável às relações sociais e aos processos educativos. Portanto, reforça-se, é uma “situação” de vulnerabilidade, cuja caracterização foi feita na *Introdução* deste texto: “Considera-se como população vulnerável aquela cuja condição é dada – mas não apenas e unicamente – pela deficiência (...), orientação sexual e identidade de gênero (...), origem étnica (...), geográfica (...), familiar (...) e outras. Tais categorias são afetadas por uma vulnerabilidade produzida em diversos contextos e escalas, tempos e espaços, panoramas políticos de acirramento e movimentos da sociedade que lançam essas populações para as margens sociais, circuitos periféricos, fronteira entre classes, enfim, no domínio da invisibilidade e subalternidade, com sua existência social sob constante ameaça.”

desenvolvimento, tais como reduzir as desigualdades, trazer bem-estar, e objetivos caros ao desenvolvimento-educação, como conviver com as diferenças, combater preconceitos, eliminar a xenofobia, valorizar as culturas, grupos e muitos outros a partir de contextos educativos.

Há um caráter insurgente na atuação dos IFs, quando se a avalia pela ótica do *espaço conquistado* pelas populações em situação de vulnerabilidade ou “populações vulneráveis” dentro de um quadro de luta institucional. Insurgente porque emerge de uma dada ordem econômica e social (capitalista) e educacional (EPT) contraditória a que se chamou, acima, de ordem ifiana, e cuja existência depende da conquista de espaço em meio à luta diária e constante travada nos *campi* dos IFs.

Os IFs possuem inúmeras instâncias (comitês, conselhos, comissões, fóruns, “GTs”, “reuniões”) no *campus*, que podem ser abertas à maior participação de todos. Elas são *espaços de decisão* (STÜRMER, 2011, 2016, 2019; STÜRMER e BOTTON, 2018) com papel articulador no ambiente acadêmico, sendo um passo adiante no aprofundamento daquela segunda interface educação e comunidade (E&C) perseguida pelos IFs. Seu caráter participativo lembra a importância das Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGEDs), que são os “principais mecanismos de participação na escola, ao lado da construção em conjunto do projeto pedagógico e da eleição direta para dirigentes escolares” (STÜRMER e FERREIRA, 2010, p. 163) e, no conjunto, são:

Um espaço a ser ocupado por todos os segmentos da comunidade escolar a fim de possibilitar o debate em torno da construção em conjunto do projeto pedagógico da escola e promover a abertura democrática da escola (...) (STÜRMER e FERREIRA, 2010, p. 155).

Neste sentido, “As IGEDs cumprem papel singular no processo de democratização, uma vez que a abertura democrática da escola pública pressupõe a participação ativa, a liberdade de opinião e a livre expressão.” (STÜRMER, 2011, p. 132), sendo “o motor de uma nova relação da comunidade com a escola e, especialmente, dos professores com a construção da escola democrática na Rede de Ensino Pública” (Ibid.), ou seja, apontam para a mudança, que inclui a “liberdade, diálogo e participação” na gestão escolar (Id., 2019).

Segundo Stürmer e Garcia (2016), pela participação na gestão escolar se compartilha do poder de decidir, reavendo à comunidade uma faculdade descurada:

A escola democrática é aquela que consegue reconhecer à comunidade a parcela de poder que ela tem para decidir sobre os rumos da educação. Eu diria devolver à comunidade a parcela de poder que lhe cabe, mesmo que a desconheça ou não tenha formação para tal. (STÜRMER e GARCIA, 2016, p. 3).

Diante do prevalecimento da norma, regulação e controle nos IFs, haverá obstáculos à participação ampla, à experimentação de novas formas de ensino, aprendizagem, gestão e de convívio e construção de vínculos (sociais, territoriais, interpessoais, interculturais, interinstitucionais e outros) necessários ao DSVSEI.

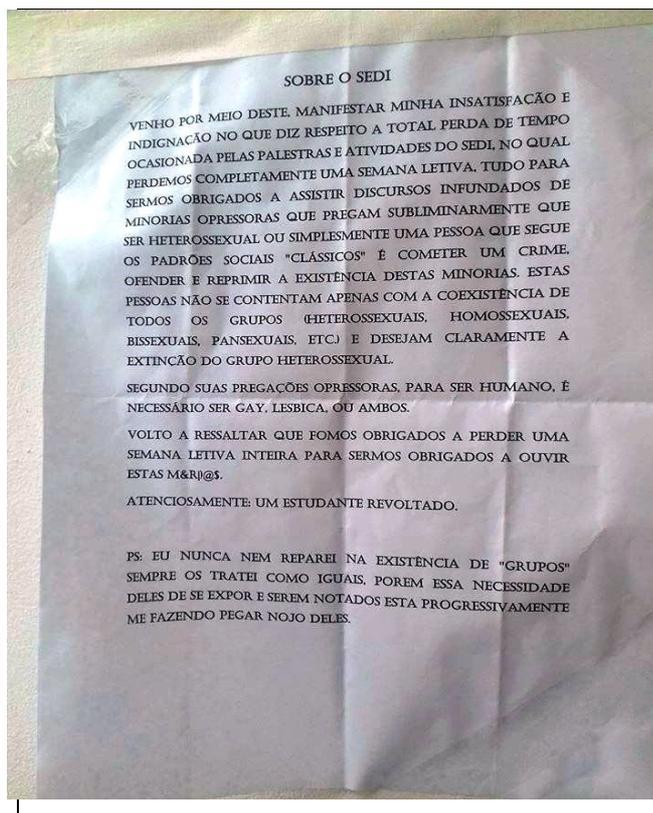
As IGEDs estão de acordo com o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1985, Art. 206, inciso VIII; BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso VIII) que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, prevê a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art. 14, inciso II) nesses que às vezes são os únicos canais de participação.

A revogação da Política Nacional de Participação Social (PNPS) pelo Decreto nº 9.759/2019 (BRASIL, 2019a) veio repercutir negativamente sobre os *espaços de decisão*, acarretando retraimento por um lado e elitização por outro, isto é, limitou o poder decisório a poucos. A medida, em efeito cascata, reforça a contenção, normalização e freios que a burocracia estatal já faz à luta institucional, movimentos e ocupações, prenunciando o ocaso da participação da sociedade civil na formulação de políticas públicas, sua fiscalização e implementação.

Ora, os NIs funcionam, na prática, como espaços de decisão sobre os assuntos que lhes são pertinentes e sobre as ações empreendidas por eles. Neste caso, são atingidos frontalmente com ataques às políticas (internas) de participação, em parte porque os NIs visam populações de um largo espectro de diferenças, acolhem as deficiências e, sem pudor, tratam de temas sobre os quais a “opinião pública” não vem a ser favorável.

O escrito “Sobre o SEDI”, evento realizado pelo IFFAR São Vicente do Sul e aberto ao público, é exemplo de opinião que se mostra contrária às atividades dos NIs de todos os *campi* e da Reitoria, que relataram suas ações e promoveram o debate em torno das temáticas relativas à inclusão. No dia 18 de outubro, último dia do evento, foi afixado pequeno cartaz em ambiente por onde circulavam os congressistas. Nele havia expressão de inconformismo com as “PALESTRAS E ATIVIDADES DO SEDI”, pelas quais se é obrigado a assistir a “DISCURSOS INFUNDADOS DE MINORIAS OPRESSORAS” (sic) (Figura 27).

Figura 27 – Escrito anônimo de "um estudante revoltado" durante o III SEDI*



*Seminário de Educação, Diversidade e Inclusão.
Fonte: Autor (2017).

As “minorias opressoras” são as populações reconhecidas como vulneráveis por documentos oficiais (IFFAR, 2013a, 2018, item 2, inciso VI) e constituem o público-alvo das ações inclusivas desde a criação desse IF. A *Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha* (2013a, item 2, grifo nosso) objetivava o “acesso, a permanência e formação qualificada dos *discentes incluídos*”, além de garantir o “espaço físico adequado” às CAIs e NIs, 1% do orçamento do *campus* para cada NI, etc. (Ibid., item 3), contribuindo para se estabelecer uma espacialidade inédita nos *campi*.

O que, aparentemente, foi o exercício da liberdade de expressão e opinião, foi uma ação de grupos no *campus* São Vivente do Sul que se sentiram – invertendo o discurso da opressão – acuados em “seu” território. Além de, durante a semana, agirem com descortesia nas Redes Sociais, presenciaram a espacialidade dos NIs sendo autorizada pela gestão do *campus*: pessoas circulando pelos corredores de laboratórios, saguões, salas, auditórios, refeitórios e pracinhas; lendo e discutindo assuntos relativos à educação, diversidade e inclusão ao longo das exposições de pôsteres e painéis em que alunos, professores e

comunidade externa também viram intervenções, participaram de dinâmicas e assistiram aos shows musicais nas portas dos prédios.

O espaço-território do *campus*, um espaço de esperança, empreendendo ações inclusivas com os NIs e as populações vulneráveis, viu-se em plena luta pela visibilidade ou “ESSA NECESSIDADE DELES [os ‘grupos’] DE SE EXPOR E SEREM NOTADOS”.

Embora a crítica contida no escrito acima tenha sido dirigida às temáticas abordadas pelos NUGEDIS, ela se dirigiu aos efeitos imediatos das atividades do SEDI no espaço-território do *campus*, como descrito acima, no qual houve ocupação de espaços, movimento de estudantes e intervenções artísticas.

Essa opressão às avessas culpabilizou a atividade culminante dos NIs pela perda de aulas: “FOMOS OBRIGADOS A PERDER UMA SEMANA LETIVA INTEIRA PARA SERMOS OBRIGADO A OUVIR ESTAS M&ERD@S”, negando a institucionalidade das atividades dos NIs, o fato de produzirem *espaços de aprendizagem*.

Por outro lado, tal manifestação anônima confirma a existência precisa de dois fatos importantes:

1. Há presenças indesejadas pelas suas diferenças que, afirmando-se por uma espacialidade inclusiva – pois que aberta, plural, democrática e visando a todos – incomodam por representar a contradição na ordem ifiana;
2. A reação às atividades dos NIs e sua espacialidade revela-se uma ameaça à ordem, mesmo sendo experiências educativas com respaldo institucional e que acontecem, em menor escala, nos *campi*.

Assim, justifica-se a existência tanto do SEDI para gerar efetuar demarcações na escala regional, fortalecer a integração das ações inclusivas e ampliar tanto o impacto educativo das ações inclusivas quanto o potencial dos NIs para dilatar a dimensão sócio-espacial e inclusiva do desenvolvimento-educação.

Não obstante a opressão e resistência *fakes* e se negarem ao diálogo, envolvimento e participação, e à liberdade para todos, a *insurgência* das ações inclusivas através dos NIs seguem, com impactos inegáveis dentro dos *campi* e com efeitos fora dele. A defesa de causas importantes para múltiplas escalas geográficas amplifica a atuação espacializada para além dos muros dos IFs, enquanto dentro dele fica evidente tratar-se de ações que concorrem para um desenvolvimento de tipo sócio-espacial e inclusivo.

A maioria das ações inclusivas depende do espaço-território do *campus* como elemento agregador, de trocas, contato, experiência e vivências (espaço social); elemento indispensável ao exercício da cidadania, dos direitos humanos, enfim, um elemento a ser transformado – (com a ação antrópica) pela convivência com as diferenças, o outro e suas marcas, culturas e identidades – e que seja transformador. Assim sendo, o desenvolvimento-educação se faz também na convivência que se vê estimulada pelos NIs (Figura 28).

Figura 28 – Atividade dos NIs do IFFAR Panambi



Fonte: Autor (2017).

Visto deste modo, o *campus* é espaço-território de esperança em que se operam libertações: a primeira é a dos indivíduos, implicando na recusa da opressão; a segunda é a libertação da prioridade que se dá ao tempo, ordem e disciplina típicas, afirma Paiva (2018), da inércia de um “poder central”; por fim, a libertação da passividade, do silêncio e da negação de si (sua cor, etnia, cultura, classe, origem geográfica, etc.), que desestimulam a participação nos processos político-pedagógicos ligados às IGEDs.

A acumulação de cooperação e solidariedade, e os rendimentos de amorosidade e empatia, por outro lado, reforçam os vínculos nesse espaço-território de gente diversa, “incomodativa” e amante da “balbúrdia” que, engrossando a participação nas ações inclusivas, é capaz de, coletivamente, insurgir-se. Em manifestações acadêmicas (Figura 29).

Figura 29 – Ações inclusivas e insurgentes dos NIs





Fonte: Stürmer et al (2018).
Org.: Autor (2017).

Embora surjam como espaço conquistado, criado, territorializado, um elemento contraditório na ordem ifiana, os NIs permanecem como enclave dentro dos IFs e com existência constantemente ameaçada. Mesmo afirmando direitos, defendendo pessoas e promovendo a inclusão, muitas de suas manifestações não contam com a simpatia de toda a sociedade. Pelo contrário, atraem demonstrações públicas de intolerância, violência e descrédito justamente onde podem fazer a diferença e de onde parte a mensagem de que outra ordem é possível. Isso acontece porque os NIs formam *territórios dissidentes* (SOUZA, 2015, p. 10) – estejam ou não conscientes a respeito – ao travar aí uma luta anti-heterônoma e emancipatória em que não negam a situação de vulnerabilidade, mas afirmam sua diferença.

Os NIs, com suas atividades, convergem para estabelecer uma espacialidade inclusiva, conquanto indesejada, com suas *presenças incômodas*, desacomodadoras e atuando numa

zona de conflitos iminentes com valores, crenças, hábitos e comportamentos onde a inclusão se depara com visões preconceituosas, antipopulares e também territorialistas.

O *espaço criado* pela luta institucional, no sentido dado por SOUZA (2015), é aquele espaço que acolhe saberes, poderes e projetos dos oprimidos, em uma luta não partidária, inserida em “instâncias participativas oficiais” (Ibid., p. 59). Esse espaço que é *aberto, plural e democrático*, que tem materialidade nos NIs e segue uma pedagogia esperançosa ligada à mudança, libertação e suleamento, que é afirmativa, resistente e crítica, também é o espaço da inclusão e da construção de uma sociedade inclusiva, logo de elevado interesse institucional.

À medida que atende tanto indivíduos quanto grupos reconhecidos em seus direitos humanos, sociais e, diga-se de passagem, direitos educacionais, trata-se de um *espaço de aprendizagem* do que seja necessário à formação humana, em especial a convivência, afetividade, tolerância e gostos democráticos – um Espaço Público Multicultural (EPM) comprometido com a dignidade, o respeito e a socialização plena.

Assim, os IFs, embora às vezes sejam reconhecidos apenas pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta integra-se a outras modalidades de educação que justificam suficientemente a existência e funções dos NIs, dentre as quais a oferta da educação especial que serviu de espelho às chamadas “ações inclusivas” – uma denominação que vem abrangendo ainda a educação das relações étnico-raciais e tratando da diversidade de gênero e orientação sexual. São temáticas que interessam às populações vulneráveis, configurando um verdadeiro *espaço de luta* que contém, inevitavelmente, o elemento de contestação. Deste modo, travam o conflito salutar no seio da comunidade acadêmica exigido pelo contraditório, pelo diferente, pelo Outro, numa *experiência educativa insurgente* (STÜRMER et al, 2018) capaz de mudar os rumos – se assim o quiserem – da sociedade e das relações sociais. Isso dentro dos marcos de uma educação dialógica e transformadora e de um desenvolvimento baseado, conforme Saquet (2017), na práxis transformadora a partir do cotidiano, sendo reflexiva, dialógica, solidária e participativa.

Fica evidente que os IFs precisam assumir a:

Inclusão, que diz respeito às populações em condição de vulnerabilidade, públicos que às vezes passam despercebido[s], invisíveis, no cotidiano da instituição, necessitando de ações que promovam seu bem-estar e proporcionem qualidade de vida – os objetivos maiores do desenvolvimento. (STÜRMER, 2018, p. 1377, grifo do autor).

Os IFs, quando receptivos ao contexto em que atuam e em não se limitando ao ponto de vista da promoção do desenvolvimento (econômico) para os Arranjos Produtivos Locais

(APLs), mostram-se sensíveis às demandas mais próximas da população – esta como indivíduo ou coletividade. Ainda que sejam uma das últimas “fronteiras” para a formação do trabalhador/a e cidadão – ao mesmo tempo – e para a concretização do direito a uma educação de qualidade, garantidora dos direitos básicos, os IFs também oferecem a oportunidade de se entrar em contato com as políticas de diversidade e inclusão através dos Núcleos Inclusivos (NIs).

As atividades dos Núcleos Inclusivos (NIs) compreendem o que os Institutos Federais (IFs) denominam genericamente de *ações inclusivas*, assim descritas:

As Ações Inclusivas no IF Farroupilha tem por fundamentos básicos, princípios e atribuições, assessorar no planejamento, na orientação, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da instituição, bem como na implementação das políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas e modalidades da educação profissional técnica e tecnológica, atendendo sempre aos princípios da legalidade e da eticidade, norteadas pelo regimento geral e estatutário da Reitoria do IF Farroupilha. (IFFAR, 2016a, p. 1).

De modo geral, as ações inclusivas são atividades pedagógicas, de estudos, ensino, pesquisa e extensão segundo diferentes temáticas: educação especial; escola inclusiva; relações étnico-raciais; gênero e diversidade sexual, dentre outras. Sua metodologia inclui desde intervenções, dramatizações, panfletagem, atos públicos, passeatas, abraço no *campus*, rodas de conversa, até eventos e projetos de alcance regional – *intercampi* e interinstitucionais.

Em meio à profusão de temáticas, há suficiente variedade de recursos pedagógicos e confluência de esforço dos diferentes segmentos – estudantes, professores, técnicos – para dar conta das atividades dos NIs, muitas delas com a marca da multidisciplinaridade e predomínio das Ciências Humanas.

O papel que os chamados NIs têm exercido entre os estudantes é exemplo marcante de estratégia de resposta a problemas de múltiplas origens e natureza, que se converteram em questões sociais da maior gravidade e urgência. Com a formação básica acrescida à qualificação profissional técnica e tecnológica nos cursos de tipo integrado, os IFs passaram a dar atenção às questões que hoje são alvo das ações inclusivas do NIs.

Para Stürmer (2017a, p. 129), é nos Núcleos Inclusivos que se evidencia “a face mais humana das relações sociais que se dão no ambiente educacional, estimulando a produção de espaços mais inclusivos nos Institutos Federais”.

No Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), cujos onze *campi* dispõem dos NIs, as populações vulneráveis são consideradas, também, em outras políticas de ações inclusivas, como as que se referem às datas comemorativas, durante as quais são trabalhadas temáticas de interesse para o local e a região, até as escalas nacional e mundial (Ver APÊNDICE A – DATAS COMEMORATIVAS INCLUSIVAS DO NUGEDIS, *CAMPUS ALEGRETE*).

O IFFAR começou com as ações inclusivas concentradas na Reitoria ou *campus* sede, em torno da Educação Especial – acesso, permanência, adequações, adaptações curriculares e de materiais, além de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos. Mais tarde veio a contemplar os dias alusivos aos negros, indígenas, pessoas com deficiência (PCD) e “LGBTTI”.

Atualmente, as *ações inclusivas* acontecem majoritariamente nos *campi* integrando-se parcialmente ao calendário acadêmico de cada *campus* e seguindo datas consagradas do calendário nacional, qual é o caso da celebração do Dia do Índio. Esse tipo de ação levada a cabo pelo NEABI configura momentos em que se interage com a etnia indígena através de convidados, como um Cacique (Figura 30), e aproveita a oportunidade para a exibição de mostras fotográficas, breves estudos e cenários alusivos à data.

Figura 30 – Palestra sobre cultura Kaingang referente ao Dia do Índio



Fonte: Ascom/IFFAR Santa Rosa - RS, 2019.
Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sr/item/13148-cacique-milton-palestra-no-iffar-sobre-cultura-kaingang>>. Acesso: 27 abr. 2019.
Elaboração: Autor (2019), modificado com máscara.

A sincronização das ações inclusivas com o calendário *nacional* não significa que haja sincronização entre as ações de todos os *campi* ou uma coordenação geral dos trabalhos que

os articule, o que, por um lado, vem em benefício da atenção à realidade de cada contexto, respeitando suas territorialidades e *temporalidades* (SAQUET, 2015b).

Os tempos são tempos desiguais, vividos em cada dialética espaço-tempo, mas dá-se também uma relação singular x universal, em diferentes velocidades, complexidades e intensidade. [...] São as temporalidades no espaço e no território. Não há uma homogeneidade no espaço nem no território, mas uma heterogeneidade de tempos e territórios em cada unidade espacial de análise, seja no lugar, nos países etc. O *novo* não chega a todos os lugares no mesmo momento temporal, nem se objetiva necessariamente ao mesmo tempo com o mesmo ritmo e com a mesma intensidade em diferentes atividades e lugares. (SAQUET, 2003 in SAQUET, 2015b, p. 82).

É comum que os NIs executem atividades alusivas às datas em mais de um dia ou por longos períodos, como no caso do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996, Art. 26-A), que culmina com o Dia Nacional da Consciência Negra – uma exigência da LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 79-B), razão pela qual se lança mão de metodologias diversificadas para tratar da temática: performances, *slams*, palestras, roda de capoeira, degustação da culinária afro-brasileira e, no exemplo abaixo, a exposição de materiais produzidos em oficinas de projeto de extensão, na entrada de um dos prédios do IF (Figura 31).

Figura 31 – Exposição no Dia da Consciência Negra



Fonte: Ascom/IFFAR São Vicente do Sul - RS, 2018.
Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-svs/item/11403-atividades-do-m%C3%AAs-da-consci%C3%Aancia-negra>>. Acesso: 26 nov. 2018.
Elaboração: Autor (2018).

A ancoragem das ações inclusivas no calendário das “datas nacionais” é algo corriqueiro nas escolas públicas. A tradição ligada às “festas cívicas”, conforme Bittencourt (2009), remonta ao contexto político do nacionalismo, ao qual se associam obrigações e valores atinentes à formação do cidadão. Contudo, as ações inclusivas nos IFs apresentam inovações ao se afinarem parcialmente a um contexto histórico e cultural, ao conceberem a cidadania em uma versão mais contemporânea, bem como por usarem largamente a linguagem artística e as mídias digitais segundo formas de interação condizentes com o público estudantil⁷⁰.

Há preocupação frequente com datas internacionais de luta e mobilização das “minorias” em especial quando tratam da questão de gênero. Elas se refletem nos espaços dos *campi* de modo afirmativo da diferença (Figura 32).

Figura 32 – Intervenção no Dia do Orgulho Gay



Fonte: Ascom/IFFAR Panambi - RS, 2017.
Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-pb/item/5240-nugedis-em-a%C3%A7%C3%A3o-dia-do-orgulho-lgbti>>. Acesso: 27 jun. 2017.
Elaboração: Autor (2017).

Verifica-se, ainda, a adesão a campanhas pela “igualdade de gênero” e “empoderamento feminino” deflagradas pela Reitoria e levadas até aos *campi*, mas que lá tomam diferentes feições a partir das atividades dos NUGEDISs (Figura 33).

⁷⁰ A variedade nas atividades pode ser atribuída ao trabalho pedagógico dos integrantes *docentes* dos NIs. Pelo Regulamento da CAI (IFFAR, 2014a, cap. II, Art. 16), cada NI contaria com dois (2) docentes, um (1) membro da CAE, um (1) do NPI e um (1) técnico-administrativo, ou seja, não há exigência explícita de que os membros sejam licenciados ou tenham formação pedagógica, o que viria a dar consistência à fundamentação pretendida na *pedagogia da sensibilização*.

Figura 33 – “Movimento” *HeforShe*, da ONU Mulheres

* Mostra de Educação Profissional e Tecnológica do IFFar, 2017.

Fonte: Ascom/IFFAR J. de Castilhos, 2017. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/6429-campanha-eles-por-elas-vai-ser-lan%C3%A7ada-na-reitoria-com-cinedebate>>.

Acesso: 9 out. 2017; Ascom/IFFAR Panambi - RS, 2017. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-pb/item/6449-campanha-%E2%80%99Celes-por-elas%E2%80%9D-foi-lan%C3%A7ada-no-iffar-%E2%80%93-campus-panambi>>. Acesso: 9 out. 2017; Ascom/IFFAR Santo Augusto, 2017. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sau/item/6377-iffar-%E2%80%93-campus-santo-augusto-realiza-atividade-do-movimento-heforsh>>.

Acesso: 4 out. 2017.

Elaboração: Autor (2017), modificado com máscara.

As atividades acima exemplificam ações dos NUGEDISs, que são os NIs mais recentes dos IFs. Não apareceram na primeira versão da *Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha* (PDInc) (BRASIL, 2013a), no entanto a sua implementação gradual, nos *campi*, mostrou a força de contestação ao abordarem temas ligados ao gênero, diversidade sexual, feminismo, violência doméstica, abuso, assédio sexual e outros.

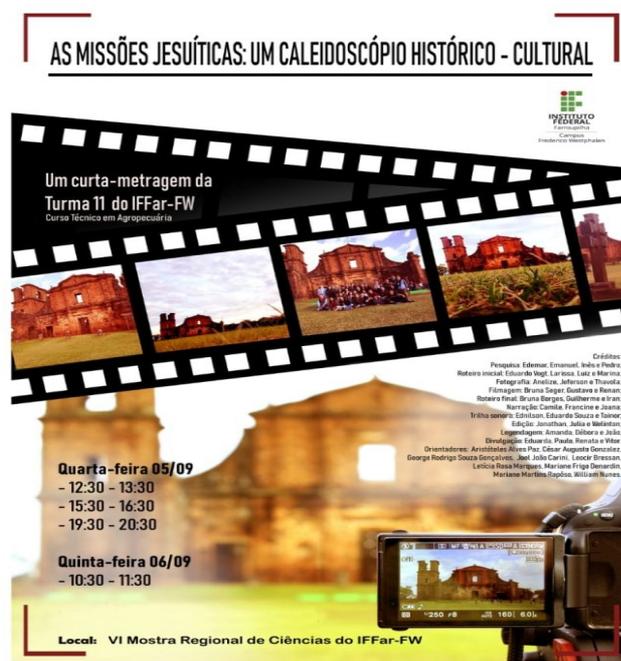
Apesar de ganhar espaço nos IFs, intensificado suas ações desde 2016 e, consolidando-se, passaram a constar (serem citados) na atualização da PDInc (IFFAR, 2018), esta revela-se conflagrada pelo momento político atual. Então recua na descrição do que são os NIs, como atuam e quais são suas formas/modalidades de ação inclusiva, limitando-se a

explicitar “conceitos e pressupostos legais”, “princípios e objetivos” “diretrizes de implementação” e “avaliação” da PDInc.

O encolhimento da participação dos NIs no texto da PDInc, no entanto, é minimizado pelo acréscimo das definições antes ausentes na PDInc quanto: ao *gênero*, o “sexo social”, construído histórica e socialmente; à *diversidade sexual*, as expressões da sexualidade; e à *identidade de gênero*, a dimensão da identidade relacionada às representações da masculinidade e feminilidade, e sua tradução na prática social, conforme embasamento no Decreto nº 8.727/2016, sobre o uso do nome social (BRASIL, 2016).

Um aspecto, ainda, sobre a atuação dos NIs, é a mescla de ações que tratam genericamente da questão indígena na Semana do Indígena, no IFAR São Borja, em 2018, ligadas ao Núcleo Inclusivo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), ou a fatos históricos pontuais, a exemplo das Missões Jesuíticas (Figura 34).

Figura 34 – Curta Missões Jesuíticas



Fonte: Ascom/IFFAR Frederico W., 2018.

Disponível

em:

<<https://www.facebook.com/pages/category/Movie/Festival-de-curtas-document%C3%A1rios-sobre-as-Miss%C3%B5es-Jesu%C3%ADticas-1988174204566271/>>. Acesso: 24 ago. 2018.

Elaboração: Autor (2018).

Tais ações se ligam, em muitos casos, aos projetos de ensino, que abordam além da etnia, a cultura, identidade e território. Vê-se, então, o destaque aos indígenas, quilombolas, mas também aos imigrantes europeus e o gaúcho, com sua cultura e tradição, o que remete a uma pluralidade cultural do sul do Brasil. Assim, o foco da instituição, quanto às ações inclusivas contempla matrizes étnicas, que são alvo de momentos de estudo (Figura 35).

Figura 35 – Reunião do NEABI em Frederico W.



Fonte: IFFAR, 2020.

O ponto fora da curva, a seguir, mostra dois exemplos de que as ações inclusivas não destacam exclusivamente as populações vulneráveis. Como exemplo, o IFFAR-FW, em 2017, encabeçou a última edição de encontro que promovia a integração regional Brasil-Argentina e congregava instituições educacionais culturalmente próximas (Figura 36).

Figura 36 – Chimarrão Filosófico



Fonte: Ascom/IFFAR Frederico W., 2017.

Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-fw/item/5397-iffar-fw-recebe-a-12%C2%BA-edi%C3%A7%C3%A3o-do-chimarr%C3%A3o-filos%C3%B3fico>>. Acesso: 6 jul. 2017.

Elaboração: Autor (2017).

No mesmo sentido, o IFFAR Júlio de Castilhos apoiou um evento de mesma natureza, em que o IF e a prefeitura municipal somaram esforços para divulgar a tradição gaúcha e a bebida preferida dos tradicionalistas (Figura 37).

Figura 37 – Charla Gaúcha⁷¹



Fonte: Ascom/IFFAR J. de Castilhos, 2018.
Disponível em: <<http://www.alcir61.net/no-mes-do-gaicho-julio-de-castilhos-recebe-charla-gauchano-campus-iffar/>>. Acesso: 6 ago. 2018.
Elaboração: Autor (2019), modificado com máscara.

Mesmo nos dois exemplos acima, as ações (pouco) inclusivas parecem se justificar plenamente na forma que as atividades tomam: há o diálogo aberto, o envolvimento e certa participação, que são aspectos relevantes para fazerem-se presentes nas demais atividades dos NIs. Ao invés da fala *para*, contemplar-se a fala *ao/do/com* o índio, negro, mulher, “LGBTTI”, PCDs e outras “minorias”, ainda que as falas por vezes soem a lugares-comuns e remetendo às datas fixadas em calendário.

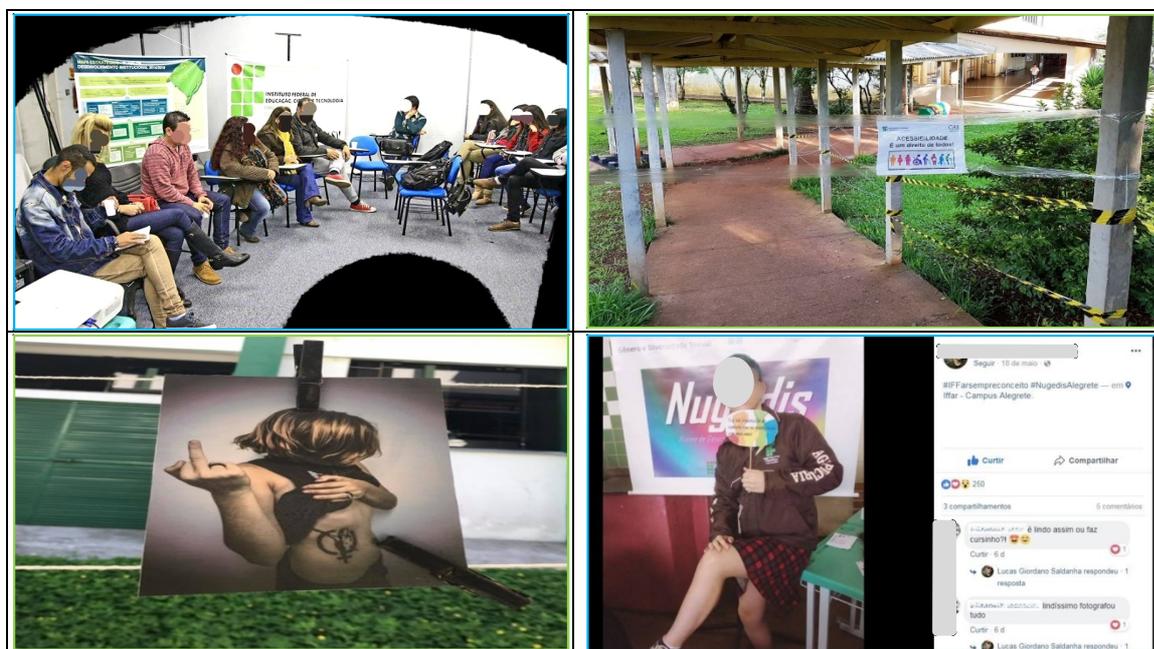
Lira et al (2018) chamam a atenção para o risco de se incorrer na superficialidade e estereotipia ao assentar o planejamento em datas comemorativas, dado que há a necessidade de reflexão e enfrentamento dessa questão, especialmente quando as comemorações nas

⁷¹ Charla Gaúcha: conversa informal sobre assunto de interesse dos gaúchos, assemelha-se ao bate-papo à roda de chimarrão.

instituições educativas executam “atividades repetitivas, destituídas de significado e participação efetiva” dos estudantes (LIRA et al, 2018, p. 142).

O que se percebe no Instituto Federal Farroupilha, contudo, é um movimento que tendo ao contrário, salvaguardando-se por modelos de atividades inclusivas que evitam os problemas acima. Isso porque recorrem às metodologias participativas e interativas, incentivadoras do diálogo e da comunicação em rede (Figura 38).

Figura 38 – Atividades interativas dos NIs (Alegrete, Frederico W., S. Vicente do Sul)



Fontes: Autor (2017, 2018); Fan page do NUGEDIS - IFFAR Alegrete, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/nugedis.ifalegrete/photos/a.320463908378650/320469985044709/?type=3&theater>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

Elaboração: Autor (2018), modificado com máscara.

Somam-se à diversificação de atividades dos NIs: mostras, exposições, sessões de cinema, festival de curtas-metragens, dramatizações, intervenções artísticas, atos públicos, passeatas, *blitz*, círculos de debate, cine debate, mesas-redondas, rodas de conversa, chimarrão filosófico e outros, além do *Café com Inclusão*, que tomou forma de mesa-redonda através da CAI da Reitoria (Figura 39).

Figura 39 – Café com Inclusão



Fonte: Ascom/IFFAR Reitoria, S. Maria, 2019.

Disponível

em:

<<https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/13036-autodeclara%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9tnico-racial-%C3%A9tema-de-mesa-redonda-na-reitoria>>. Acesso: 27 abr. 2019.

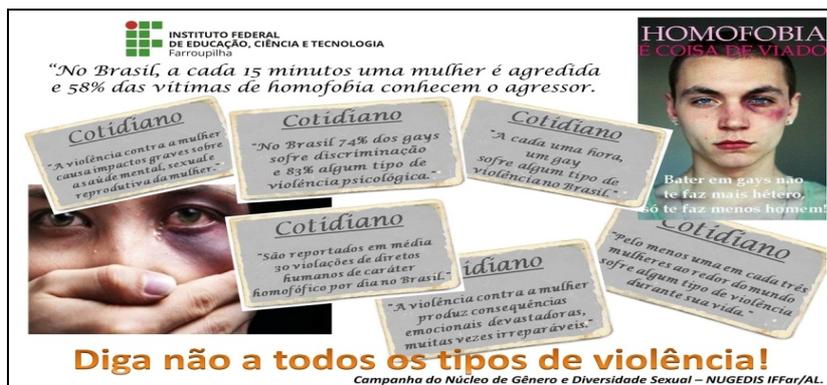
Elaboração: Autor (2019).

Em resumo, as características das ações inclusivas a oposição entre o caráter insurgente, com uma inegável face humana, e a tradição das datas comemorativas e a ancoragem no calendário. Esta sofre uma flexibilização quando as ações inclusivas acontecem nos *campi*, oportunizando a atenção às territorialidades e temporalidades diversas, bem como a abordagem transescalar – conjugando datas nacionais e internacionais. Entretanto, destaque-se a diversificação das atividades dos NIs ou ações inclusivas pelo elemento participativo/interativo entre os sujeitos, estendendo-se à integração interinstitucional.

O enfrentamento da exclusão que afeta e identifica a situação das populações como *vulneráveis* no contexto acadêmico (e, antes, fora dele), por vezes é tratada abertamente, forçando uma ruptura com o silêncio que domina o tema no meio escolar e acadêmico, conforme se viu em atividade alusiva ao Dia Internacional Contra a Homofobia, em Alegrete (Figura 40). Isto se faz em diferentes espaços – físico, virtual, ciberespacial⁷², etc. – dos IFs, aliás, reservando-se espaços de atendimento institucional às populações vulneráveis e, principalmente, abrindo novos espaços à luta institucional dessas populações.

⁷² Lévy (2010, p. 93) definiu o ciberespaço como: “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. (...) [tem] caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.”.

Figura 40 – Campanha contra violência de gênero



Fonte: Fan page do NUGEDIS - IFFAR Alegrete, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/nugedis.ifalegrete/photos/a.320463908378650/320841695007538/?type=3&theater>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
Elaboração: Autor (2018).

De um modo relativamente ousado, os mecanismos de ação inclusiva evoluíram para um enfrentamento das questões mais evidentes de exclusão das populações vulneráveis, quando foram para o *campus*. As primeiras lutas travadas no ambiente acadêmico foram em torno das necessidades especiais e das PCD nos IFs. Então surgiram os NAPNEs, que seguem cruzando as fronteiras da normalização dos espaços de controle. Suas atividades evoluíram no sentido da diversificação, como se viu num evento do IF em São Borja (Figura 41).

Figura 41 – Festa da Inclusão



Fonte: Ascom/IFFAR S. Borja, 2018.
Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sb/item/11642-balada-todozuns-a-festa-da-inclus%C3%A3o>>. Acesso: 14 dez. 2018.
Elaboração: Autor (2018).

Na esteira das ações inclusivas, os Institutos Federais passaram a abordar as questões étnico-raciais vinculadas à efetivação dos preceitos da Lei 10.639/2003, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003). Estiveram atentos também às ações afirmativas exigidas pela Lei 12.711/2012, que reserva cotas em processos seletivos de ingresso nas Universidades e Institutos Federais. Viram-se também fortalecidas – e fortaleceram – as mudanças no cenário nacional, as quais vinham acontecendo desde a promulgação da Lei nº 8.213/1991 com o estabelecimento de vagas de emprego às pessoas com deficiência⁷³, até a chegada da Lei 12.990/2014, ou Lei de Cotas para o Serviço Público, beneficiando a etnia negra.

Com os NIs acumularam-se estudos, experiências e conhecimento sobre as populações (socialmente) vulneráveis, criando maiores possibilidades de auxiliá-las; conforme Stürmer e Costa (2017a), na sua luta pela emancipação no meio acadêmico e comunitário.

Ao final de um ciclo intenso de atividades a partir de 2009, em que os NIs estabeleceram sua espacialidade nos *singulares territórios de esperança* (os *campi* dos IFs) ao longo de uma década, salientaram-se sete (7) pontos críticos das metodologias a serem observados nas ações inclusivas, tendo-se em vista meios, mecanismos e estratégias observados até aqui.

Os pontos críticos podem ser tomados como valiosas contribuições para a reflexão e aperfeiçoamento das ações inclusivas efetivadas pelos NIs e CAIs:

- a) a abordagem das temáticas inclusivas poderia ser realizada de modo temporalmente desconcentrado, ao longo do ano letivo, e não segundo “dadas comemorativas”, pois, inevitavelmente, geram descontinuidades e fragmentação dos debates, impossibilitando a compreensão profunda de temas complexos e mesmo a mudança de comportamentos;
- b) a integração dos conteúdos das ações inclusivas é um procedimento desejável que pode estimular as conexões entre eventos que tratem da mesma temática, por exemplo, do Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio), Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial (3 de julho) e Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro);

⁷³ Esta lei vem sendo discutida na Câmara Federal através do Projeto de Lei nº 6.159/2019, que busca flexibilizá-la, com impactos sobre a demanda pela educação especial integrada à educação profissional e tecnológica, haja vista interferir na colocação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Em determinada ocasião, se questionou nos seguintes termos: “Como um país quer se desenvolver deixando os mais vulneráveis ainda mais vulneráveis?”.

- c) a sincronização das ações inclusivas dos diferentes *campi* viria a fortalecê-las enquanto movimento social, sociopolítico e acadêmico de relevância para a educação e estabelecer marcos históricos de ação institucionalmente referendada;
- d) a contextualização das ações inclusivas, tomando por base a inserção de cada unidade ou *campus* da instituição em territórios que se diferenciam histórica e socialmente contribui para os processos de desenvolvimento local/regional e comunitário;
- e) o destaque às referências locais e regionais de resistência e luta no âmbito das populações-alvo das ações inclusivas, sejam individuais ou coletivas ampliam o repertório identitário que sirva de espelho a outras ações e movimentos;
- f) a construção de conexões entre as ações inclusivas da instituição e atividades e eventos externos, criando pontes interinstitucionais e multidisciplinares para elevar seu impacto e lhes conferir maior visibilidade;
- g) o envolvimento com entidades externas à instituição, para ações inclusivas conjuntas e para a troca de experiências e formação continuada aos diferentes segmentos da comunidade acadêmica é sempre uma medida que beneficia a todas as instituições participantes.

Ainda que o trabalho dos Institutos Federais com as populações vulneráveis eventualmente apresente avanços consideráveis em relação às instituições de outras redes de ensino, o sucesso de seus mecanismos de ação inclusiva depende, fundamentalmente, do investimento em qualificação permanente de seu corpo docente e técnico-administrativo.

Não obstante a atuação de NIs tenha completado uma década na Rede Federal, cumpre abri-los cada vez mais à participação de todos, integrar os esforços em torno das ações inclusivas, sem olvidar do corpo discente. Em se tratando do IFFAR, estreitar a agenda de ações entre seus onze *campi*, articulando-se através das CAI e outras IGEDs, conferindo maior peso à sua atuação como suporte à luta institucional de grupos, vem a ser algo fundamental, ao menos por duas razões:

a) os mecanismos de ação inclusiva do IFFAR apontam para um tipo de desenvolvimento em que se reconhecem as necessidades das populações vulneráveis desde o acesso e permanência na educação básica, técnica e tecnológica, até seu êxito ao longo da formação profissional, porém a participação dos NIs deve estar bem clara e seu papel bem definido para a comunidade acadêmica e em destaque quando se falar de inclusão;

b) as ações inclusivas dos NIs, cumprem grande papel informativo e formativo dentro do *campus* (são espaços de aprendizagem) e fora dele, daí a necessidade de suas ações

ganharem corpo, experiência e extrapolarem o circuito desse espaço-território, estendendo a luta institucional para obter apoio e empatia da comunidade local. Pactuando com escolas, entidades da sociedade civil organizada, meios de comunicação e mídias sociais, abrem-se outras escalas de atuação, mas a partir do *campus*.

Os NIs atuando dentro ou fora dos *campi*, todavia, miram a sociedade inclusiva, na qual o mercado de trabalho também precisará entrar no debate sobre a inclusão da mão de obra negra, indígena, migrante, feminina, de diferentes orientações sexuais e da PCD. Necessita-se chamar *todos* a conhecer, de um lado, as populações vulneráveis em suas demandas reais e, de outro, atendê-las na perspectiva da cidadania, dos direitos humanos e da inclusão social.

Mesmo que isso pareça algo secundário para muitos, obra de caridade ou solidariedade, a tarefa de reduzir as desigualdades humanas nas expressões local ou regional compete a todo educador e à sua instituição de ensino. O Brasil é um país historicamente desigual e que ainda busca meios para se desenvolver enquanto nação soberana, livre e justa.

A problemática que motiva as ações inclusivas e seus mecanismos vários existe de forma tão viva que falar de qualquer superação neste campo é atrair um grande e verdadeiro desafio para a gestão educacional – escolar e dos sistemas de ensino –, pois se lida com as contradições da própria sociedade. Por isso as ações inclusivas são tão lembradas nas falas, discursos e documentos normativos: é uma exigência quando se trata de atuar para promover o desenvolvimento nas dimensões humana, social e cidadã. Esquecê-las é retroceder.

5.3.4 Por um desenvolvimento sócio-espacial inclusivo nos Institutos Federais

Eles também falharam em construir estruturas sociais alternativas que poderiam se auto-organizar e defender um projeto distinto do capitalista, razão pela qual agora pagam um alto preço.

Tariq Ali, 2017, sobre a política econômica brasileira⁷⁴

David Harvey utiliza o termo *ajuste espacial* para tratar da economia capitalista, quando expõe a lógica contraditória da busca pela mitigação de uma crise ao mesmo tempo em que há a reprodução das condições que a geraram. O ajuste espacial é uma solução para a superacumulação capitalista ao estimular a “intensificação da atividade social” e realizar “expansões geográficas” (HARVEY, 2006, p. 48).

⁷⁴ Jornalista, escritor e documentarista paquistanês, um dos dezenove signatários do *Manifesto de Porto Alegre* no Fórum Social Mundial (FSM) de 2005, em entrevista a PARANÁ e CAPELA (2017) sobre o agravamento da crise política no Brasil e outros assuntos.

Ora, transpondo essas ideias para a discussão do desenvolvimento possível para os Institutos Federais (IFs), percebe-se que a questão espacial assume importância vital quando há uma “superacumulação” ou muita produção para consumo insuficiente. A produção de ideias sobre o desenvolvimento, a geração de discursos sobre o que e como desenvolver, além do acúmulo de camadas de documentos nos IFs sedimentando noções fadadas a permanecer em um nível abstrato para fins de planejamento, planos, regimentos, projetos, políticas, etc. Há pouco reflexo disso em práticas espaciais que tornem o desenvolvimento pela educação algo espacializado, territorializado e destinado a desencadear processos de mudança.

Chegados os 110 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), já não restam dúvidas do papel estratégico dos IFs para o desenvolvimento, mas, pelas reações frequentes de parte da comunidade acadêmica às ações inclusivas, abre-se mão de todo o potencial dos IFs para tratar das questões sócio-espaciais e inclusivas e configurar novas formas de encarar o desenvolvimento.

A atuação dos IFs continua a territorializar-se, ganhar espaço e se expandir, adotando os melhores recursos pedagógicos. O caso dos NIs é exemplo claro de uma espacialidade que precisa ser estimulada e, quando esgotada a capacidade de transformação no âmbito do *campus*, pode visar outras escalas.

Pela quantidade incomensurável de ações inclusivas nos IFs, todas comprometidas com uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que vai além do ensino técnico e da profissionalização, optando por uma formação humana e enveredando pelo caminho do desenvolvimento segundo as dimensões humana, social e cidadã, é inevitável aceitá-los como verdadeiros singulares territórios de esperança que promovem o “vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento” (CONIF, 2013a) e, ainda, representam “o combate às desigualdades estruturais de toda ordem” (Ibid.). Pontos de discussão importantes para a redução das desigualdades, pobreza, fome e miséria.

Esse desenvolvimento multidimensional, transescalar, que, esperançoso, promove o desenvolvimento através da educação mira o longe; tem em vista a (auto)libertação dos homens entre si. Esse desenvolvimento-educação tem nos Núcleos Inclusivos (NIs) uma possibilidade de emancipação inspirada num “ajuste espacial” imprescindível à articulação entre educação, território e desenvolvimento buscada pelos IFs.

Adjetivar o Desenvolvimento de Sócio-Espacial Inclusivo (DSVSEI) visa ressaltar a ligação umbilical do desenvolvimento com a diversidade e inclusão, diferenciando-o do “desenvolvimento econômico” que abomina o *investimento* nos campos social, cultural, artístico e popular, e considera a educação um *gasto*.

Pois esse outro desenvolvimento é ousado; um ponto de ruptura com o passado e a instauração de um novo modelo de EPT capaz de diluir um pouco a dualidade educacional⁷⁵, dando oportunidade (e esperança) a sujeitos geograficamente distantes dos grandes centros e, principalmente, em sua condição de sujeitos diversos étnica, física, psicológica, cultural, sexual e religiosamente, com diferentes origens, idades, classes, uma história e uma geografia vivida; condições que não deveriam se reverter em prejuízo ao respaldar uma situação de vulnerabilidade.

É um modelo que admite a descentralização da gestão, o fortalecimento dos laços com as comunidades locais/regionais e a valorização do conhecimento técnico e tecnológico que sirva ao desenvolvimento inclusivo das pessoas, com suas diferenças, saberes e vivências. Para isso há os NIs de 661 IFs espalhados pelo país, todos atentos às populações vulneráveis e ao público em geral, o qual tem dificuldades em transitar da condição de espectador que se toca e é sensibilizado (por uma pedagogia da sensibilização) pelas condições de vulnerabilidade geradas em uma sociedade só parcialmente inclusiva. Nesta, parece que todo o esforço em torno dos NIs é pouco, porque há baixa assimilação (e “consumo”) do sentido e importância que as ações inclusivas têm para sociedades marcadas pela desigualdade, pobreza, violência e outros males.

Em uma sociedade que produz direitos humanos e sociais, que se ampara em ampla legislação educacional, e que conta com ações inclusivas na maioria das escolas, institutos, universidades, mas ainda assim não é uma sociedade inclusiva, os NIs têm uma função humanizadora e conscientizadora, por um lado, e emancipadora e voltada à ação de formar sujeitos (que agem), por outro.

Pode-se notar uma produção intelectual expressa nos documentos normatizadores em descompasso com a capacidade de ser assimilada e posta em prática. O descompasso revela-se na inadequação do que se acumula em demasia. Em outras, palavras, o excedente que não é assimilado pelo entorno imediato, o local e o regional, torna-se obsoleto e precisará ser constantemente revisto e atualizado, assim cumprindo sua funcionalidade ao sistema ao qual se subordina. Por isso tantas diferentes concepções de desenvolvimento se sucedendo nos documentos oficiais dos IFs, ao longo do tempo.

Não se está tratando de mercadorias, mas produtos do pensamento humano, da pesquisa e reflexão sobre a sociedade, bem como do movimento geral das sociedades, que

⁷⁵ A dualidade educacional aludida correspondente à concepção de Kuenzer (2007a).

requer – dada a natureza dos IFs – um esforço por incluir a diferença e resguardar a diversidade.

Em havendo uma ordem sociometabólica do capital:

Os princípios orientadores adotados que podem ser usados para regular o metabolismo social da reprodução. (...) os princípios orientadores adotados para o controle metabólico exigem um quadro geral de referência social para adquirir seu significado apropriado. Certamente nós somos limitados pelo grau de avanço produtivo historicamente. Mas não somos menos limitados – ao contrário, somos mais limitados e, potencialmente, até mesmo mutilados – se não elaborarmos e adotarmos os princípios orientadores apropriados de controle sociometabólico (...) (MÉSZARÓS, 2015, p. 100-101).

Quando se afirma a necessidade de pensar relações possíveis entre a educação promovida pelos IFs e o desenvolvimento local/regional, sugerindo destaque aos NIs e sua espacialidade, é porque se observa na natureza desta instituição o papel proeminente que têm, no processo de expansão e interiorização da Rede Federal (RFEPCT), a diversidade e a inclusão, quando associadas ao compromisso declarado de promoção do desenvolvimento.

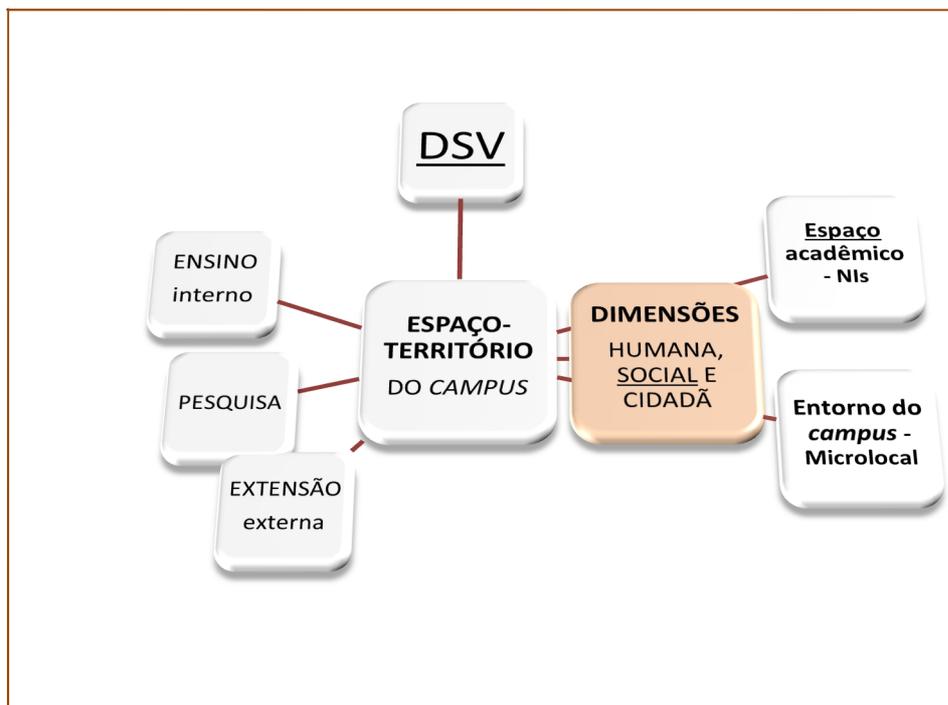
Ao se tomar como ponto de partida a ideia de desenvolvimento presente nas leis e normativas que regem os IFs, aparecem as ambiguidades e variações ao longo de uma década (2008-2018). Ao se estabelecer o foco sobre o IFFAR, foi julgado oportuno tomá-lo como ponto de observação e espelho do que sucede e se repete dentro da RFEPCT, com a vantagem de se poder acompanhar o *campus* de Frederico Westphalen-RS em suas etapas iniciais de implantação (2014) e consolidação (2016).

Percebeu-se ser mais apropriado falar em desenvolvimento-educação como a maior contribuição que os IFs podem dar aos territórios onde se instalam. É sua forma de interferir e exercer determinado controle sobre a formação de quem o mercado aguarda como mão de obra qualificada e que os IFs “de educação” consideram desde já, também, como agentes territoriais e sujeitos do desenvolvimento no *campus*.

Como se disse anteriormente, os IFs são instituições de educação e os novos sujeitos trazem novas demandas, particularmente a necessidade maior de apoio institucional – acesso, permanência, êxito –, bem como a possibilidade de existir territorialmente, obterem visibilidade, acolhimento e serem-mais.

Os NIs, como espaços de aprendizagem, empreendem ações no *campus* para atender os novos sujeitos em suas peculiaridades e sua experiência fornece subsídios à elaboração e concretização do desenvolvimento sócio-espacial inclusivo (Figura 42).

Figura 42 – Desenvolvimento Sócio-Espacial Inclusivo (DSVSEI)



Org.: Autor (2018).

O DSVSEI depende das atividades dos NIs aconteçam no espaço-território do *campus* e se estendam, à medida do possível, ao entorno do *campus*. Além de toda sorte de estratégias das ações inclusivas, as práticas educativas sensíveis às *populações vulneráveis* podem usar do ensino, pesquisa e extensão para trazer à luz as dimensões esquecidas do desenvolvimento. A formação humana, comprometida com o social e com vista ao exercício da cidadania, em amplo espectro, colocam muito dos “documentos institucionais” à prova, no cotidiano do *campus*.

Dos objetivos mais comuns já fixados para o “desenvolvimento”, a redução das desigualdades (de tratamento, oportunidades, aprendizagem, etc.) e o bem-estar social (pelo respeito, convívio, etc.), o DSVSEI destaca aqueles que estão ao alcance dos IFs, mas sua construção – a construção do DSVSEI – exige conviver com as diferenças, combater preconceitos, eliminar a xenofobia, valorizar as culturas, grupos e muitos outros a partir de contextos educativos na educação formal – caso dos IFs – mas também informal e não-formalmente.

Uma vez que o desenvolvimento é considerado a partir o *campus* (espaço-território), sua preocupação volta-se para o espaço acadêmico e seu entorno imediato, fazendo uso de atividades de ensino, pesquisa e extensão através das CAIs e NIs. É um processo de uso e

ocupação de espaço nos territórios de inserção do IFs em que, especialmente naqueles mais afastados dos grandes centros, logo em uma condição periférica, se cumpre os objetivos de um desenvolvimento não restrito à dimensão econômica, mas conjugando a ela questões sociais, culturais e educacionais que afetam as populações.

Buscando *evidenciar que concepção de desenvolvimento se afina com o intuito de desenvolver, em especial, as populações vulneráveis*, e segundo uma concepção de desenvolvimento que contempla a estrutura de atendimento dos IFs às pessoas em situação de vulnerabilidade⁷⁶, vejamos a decomposição do DSVSEI (Figura 43).

Figura 43 – Desenvolvimento Sócio-Espacial e os Núcleos Inclusivos



Org.: Autor (2018).

A preocupação inicial é que se pressuponha a socioespacialidade como fundamental para a concepção de DSV. Assim, o desenvolvimento sócio-espacial (DSVSE) tem, acima dele, o foco nas ações que visam o desenvolvimento dos territórios, para depois chegar como contribuição ao desenvolvimento local/regional. Junto, os vários NIs criam Espaços Públicos Multiculturais (EPMs) como a base da nova proposta de DSVSEI. Historicamente em lados

⁷⁶ Pessoas em situação de vulnerabilidade, por essa condição, não perdem automaticamente sua capacidade produtiva, de interação em sociedade ou de aprendizagem, em razão de suas eventuais limitações físicas, psíquicas, sociais, intelectuais, etc., apesar sofrerem diferentes formas de preconceito, violência e/ou segregação, dentre outros.

opostos, o DSV e a inclusão precisam estabelecer um espaço comum (público) que evidencie o apreço às culturas.

À medida que, gradativamente, se continue a descentralizar as ações inclusivas, há a possibilidade da autogestão e livre associação nos NIs, continuando processos que representem *experiências insurgentes* (STÜRMER et al, 2018), as quais cabem nos NIs. Eles abrem canais de diálogo com todos – público interno e externo – especialmente com as populações em situação de vulnerabilidade. Sabe-se que esta pode ser minimizada com ações institucionais que fortaleçam os vínculos com as comunidades e os sujeitos que buscam se territorializar. Isso demanda muito diálogo, certa estrutura, organização e conhecimento das identidades e culturas em jogo.

Os NIs são o vetor dessas ações institucionais/lizadas que reforçam a perspectiva do desenvolvimento como liberdade – ou desenvolvimento-educação, tal como foi discutido acima: como força de mudança, libertação e suleamento. É uma via possível para pensar novos focos para o desenvolvimento e para guiar o questionamento acerca de qual desenvolvimento acolhe as ações específicas voltadas às populações vulneráveis.

A espacialidade gerada pelos NIs traz o sentido da sócio-espacialidade ou a dimensão espacial do desenvolvimento requerida por uma visão geográfica, confluindo para uma nova forma de encarar a problemática do desenvolvimento. Embora os IFs guardem a peculiaridade de estarem inseridos em um contexto que, se é limitado sob o ponto de vista do desenvolvimento (econômico), da geração de emprego e renda, tem a seu favor o contato próximo às realidades sociais e suas respectivas populações, muitas delas em situação de vulnerabilidade.

O público que se encontra invisibilizado na sociedade, necessitando de políticas e ações que lhe facilitem o acesso à EPT, a permanência e êxito nos IFs, é o mesmo que, fora dos muros dos IFs, sofre de insegurança, sociabilidade incompleta, *apartheid* social, discriminação, preconceitos, *bullying* e/ou outras violências. A este público é que o DSVSEI se dirige, mas que só se efetivará, beneficiando as populações vulneráveis dentro de uma cultura da mudança, pois:

Desenvolvimento pressupõe mudança, transformação – e uma transformação positiva, desejada ou desejável. Clamar por desenvolvimento (seja a partir de que ângulo for) só é concebível, portanto, no seio de uma cultura que busque a mudança ou que esteja conscientemente aberta a essa possibilidade como um valor social. (SOUZA, 1996, p. 5).

Mesmo que os IFs tenham adotado concepções de DSV cada vez mais complexas e abrangentes, o que dá esperanças à adesão a um DSVSEI é a cultura da mudança. Os IFs falam bastante em inovação, denotando apreço institucional às transformações que sejam vistas como positivas. Assim, a pluralidade de significados que os IFs já conferiram ao DSV revela-se um aspecto positivo para que se percebam as demandas das populações vulneráveis. O IFFAR segue a tendência de valorização *e desenvolvimento inclusivo* das populações com necessidades especiais, afrodescendentes, indígenas, de diversos gêneros e orientações sexuais. Isso é fruto dos estudos e debates ocorridos, fundamentalmente, no âmbito do NAPNE, NEABI e NUGEDIS – seus núcleos mais expressivos em termos de ações inclusivas.

Se o desenvolvimento for encarado como o “processo de efetivação do virtual, da passagem da *dunamis* à *énergéia*, da *potentia* ao *actus*” (CASTORIADIS, 1987, p. 142), há boas perspectivas de os IFs caminharem para um DSVSEI. Cabe, portanto, vislumbrarem as novas demandas dos novos sujeitos e abraçar direitos humanos, sociais e políticos condizentes com uma formação pautada pela convivência, afetividade, tolerância e gostos democráticos exigidos pela diversidade humana.

Em plena expansão da globalização, o choque de culturas e civilizações veio à tona, deixando à mostra níveis e concepções de desenvolvimento divergentes, com a diversidade cultural sendo colocada como necessária para a humanidade, assim como a *biodiversidade* o é para a natureza. Foi quando a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconheceu a diversidade cultural como elemento fundante do desenvolvimento – diversidade entendida como atributo dos povos, da coletividade e também do indivíduo.

Na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, em seu Art. 3º, a diversidade cultural é afirmada como sendo um fator de desenvolvimento:

A diversidade cultural amplia o leque de opções em aberto para todos; é uma das raízes do desenvolvimento, não entendido simplesmente em termos de crescimento econômico, mas também como um meio para alcançar uma existência intelectual, emocional, moral e espiritual satisfatória. (UN, 2001, p. 3).

As disparidades de desenvolvimento entre as regiões do globo e as enormes barreiras culturais e civilizatórias ensejam um novo olhar sobre os atores territoriais em cena. Um novo olhar se faz necessário a *outros* atores para os quais a sua inclusão –além do elemento cultural – representa um avanço das sociedades, um desenvolvimento efetivo. Então, à diversidade

(étnica, cultural, de gênero...) soma-se a diferença (física, mental, auditiva...), ambas mirando o desenvolvimento.

A Organização das Nações Unidas (UN), através da Mobilidade Internacional E.U.A. (MIUSA), acede ao uso do termo *desenvolvimento inclusivo* para se referir à inclusão de pessoas com deficiência nos processos de desenvolvimento, salientando sua participação e contribuição ativas neles: “to bring people with disabilities into the development process, as policy makers, implementers and beneficiaries” (HEINICKE-MOTSCH e SYGALL, 2003, p. 3).

Relaciona o desenvolvimento inclusivo, ainda, com o aproveitamento dos recursos que as pessoas com deficiência oferecem ao desenvolvimento, tendo em vista o *know-how* a respeito do trabalho sobre a igualdade de gênero. Conclui tomando a relação entre desenvolvimento e inclusão como modelo exitoso ao afirmar que “inclusive development is effective development” (Ibid, p. 3). Pretende-se que as pessoas com deficiência também sejam incluídas nos programas de desenvolvimento internacional.

A Mobilidade Internacional E.U.A. (MIUSA) orienta-se por princípios como:

- a) Desenvolvimento inclusivo utilizando os pontos fortes e o potencial de TODOS os membros das comunidades;
- b) Divulgação é essencial, com TODOS programas e projetos sendo direcionadas às pessoas com deficiência.
- c) Design universal beneficiando toda a comunidade, com todos os programas incluindo desde o início TODOS os membros das comunidades - incluindo pessoas com deficiência.
- d) Inclusão de mulheres e meninas com deficiência na divulgação, design e implementação de programas. (Ibid., p. 239).

A mesma ainda sugere e descreve estratégias para incluir pessoas com deficiência no desenvolvimento. São medidas simples para promover o desenvolvimento inclusivo, que envolvem o espaço físico, o espaço social e as atitudes de abordagem pessoal.

Dentre as medidas para promover o desenvolvimento inclusivo estão, em primeiro plano, o envolvimento de todos, o poder de iniciativa, a visibilidade da pessoa com deficiência, sua consideração no planejamento, na divulgação das ações e no protagonismo da pessoa com deficiência.

Resumidamente: fazer seus próprios projetos acessíveis; ir até as pessoas com deficiência; apoiar abordagens de financiamento criativo para pagar por custos relacionados à deficiência; fornecer financiamento e suporte técnico para projetos por e para pessoas com

deficiência; apoiar a capacitação de organizações lideradas por deficientes; *fazer sua própria organização inclusiva*; incluir pessoas com deficiência em diálogos globais sobre desenvolvimento e direitos humanos; ser um mentor; incluir mulheres e meninas com deficiência em todos os níveis. (Ibid., p. 239-243).

Já a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CRPD), ratificada e aderida pelo Brasil, tem em seu Art. 32 a garantia de que haja inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência na cooperação internacional e programas internacionais de desenvolvimento (UN, 2006, p. 19).

A Organização das Nações Unidas, através do seu Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (UN DESA), em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborou uma versão de *desenvolvimento inclusivo* através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O documento *TIC e deficiência: procurando o desenvolvimento inclusivo pela tecnologia* afirma:

A tecnologia está no cerne da maioria dos aspectos do desenvolvimento inclusivo e do cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência. Sem tecnologia, os direitos básicos como o acesso à educação e ao emprego e a participação nos aspectos sociais, culturais e políticos da sociedade não podem ser realizados para pessoas com deficiência. (UN, 2014, p. 1).

Chama-se a atenção para os direitos básicos, que o são também para as pessoas com deficiência. O desenvolvimento, de per si, toma o direcionamento que lhes dão os governantes – de regra o rumo do crescimento econômico –, mas as dimensões social e cultural, as noções de espacialidade e territorialidade, bem como de diferença, diversidade e pluralidade também podem ganhar força entre as instituições dedicadas à educação profissional e tecnológica, especialmente se quiserem promover o desenvolvimento com equidade.

6 REVISITANDO O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO: INCAPACIDADES E ALTERNATIVAS

O *desenvolvimento* é termo polissêmico, multifacetado, multiescalar, pluri e multidimensional que serve para definir níveis, estágios e processos em andamento. Contemporaneamente, é utilizado com referência a escalas diversas – do local ao global –, e aos diferentes domínios de ação, seja uma área industrial, arranjo produtivo ou mesmo um bloco econômico e de poder. Assim, defini-lo é tarefa complexa que leva muitos autores a tomar o desenvolvimento uma noção em permanente construção.

No geral, um primeiro aspecto que se destaca é o desenvolvimento ser entendido como *crescimento econômico* e sua relação com o Produto Interno Bruto (PIB). Refere-se ao grau de acumulação de capital aplicado ao processo produtivo e também à medida do acesso aos bens finais, isto é, o padrão de consumo da população. A limitação a esses aspectos reduziria o termo “desenvolvimento” à sua dimensão eminentemente econômica.

Entretanto, há uma questão de escala. Mesmo na definição de desenvolvimento (econômico) comparecem referências à nação, país, continente, região, sub-região e ao local, acrescentando os rudimentos de uma interface espacial capaz de fornecer um campo de visão que se dirige à realidade territorial. Só esta dá o sentido de modificação positiva e desejável que faz o desenvolvimento estar ligado ao moderno.

A *modernização* é o segundo aspecto associado à noção de desenvolvimento, pois implica em mudança e transformação, sendo responsável pelas alterações mais significativas na paisagem, incremento de objetos técnicos e tecnológicos, e redefinição da hierarquia dos lugares, dentre outros.

Somando o crescimento econômico e a modernização ao processo de industrialização e urbanização ao longo do século XX, a segunda metade foi a época áurea do desenvolvimento, especialmente após a Segunda Grande Guerra. A emergência das novas potências veio acompanhada do delineamento da ordem bipolar para o cenário mundial, que se estendeu por mais de quatro décadas. Com ela, a divisão do mundo em áreas de influência, cada qual sendo instada a alinhar-se a um dos modelos em disputa – capitalista ou socialista –, foi solo propício à ideia de desenvolvimento. Seu húmus foram o determinismo, otimismo e crença no progresso, na técnica, ciência e poder da razão.

Não faltaram receitas às nações “não-desenvolvidas” sobre *como* se desenvolver ou que caminhos seguir para fugir ao “subdesenvolvimento” via industrialização e urbanização.

A nova divisão internacional do poder por si só já tinha, nas prescrições de desenvolvimento, estratégias que garantissem a adesão ao modelo ocidental.

O “Terceiro Mundo” foi o alvo prioritário e constante das investidas que visavam a modernização por uma das duas vias possíveis para se chegar ao desenvolvimento (econômico), progresso social e bem-estar. Foram precisos ao menos duas intensas décadas de bipolaridade e trabalho dos organismos supranacionais para que o capitalismo fosse declarado vitorioso e, ao final dos anos 1990, pudesse exibir sua nova roupagem, neoliberal e globalizante.

O desenvolvimento seria agora anunciado com a globalização, acompanhado de acordos e negociações em torno do discurso renovado de promessas para reabilitar as economias nacionais para se internacionalizarem e competirem no mercado internacional já dominado pelas grandes nações. Antes, porém, era preciso combater a inflação, fortalecer a moeda, sanar a dívida pública e honrar a externa.

O desenvolvimento, então, cobrava seu preço através de reformas, dentre elas o enxugamento do Estado que sempre fora um ator fundamental nas políticas de desenvolvimento na periferia do sistema. Torná-lo “mínimo” passou a alimentar um paradoxo: desenvolver o país sem seu principal ator. Ainda mais que tal desenvolvimento pressupunha esforços à escala nacional, mas visando atender à escala mundial. Desnudava-se a desigualdade quanto ao estado das técnicas e da política entre as diferentes nações.

A globalização como o ápice da internacionalização do mundo capitalista traz ao primeiro plano as ideias de aldeia global, encurtamento das distâncias, mercado homogeneizador, uniformidade, consumo, e não a cidadania universal, o respeito às regras do comércio mundial, das culturas e interesses locais e regionais; o pleno emprego, qualidade de vida, erradicação da fome, miséria, pobreza, desabrigo, doenças endêmicas e mortalidade infantil, que poderiam vir como as novas promessas de um desenvolvimento renovado e dirigido aos países periféricos.

Na primeira década do século XXI, e na contramão das tendências à sujeição completa dos países do Sul, a temática que envolve o desenvolvimento ressurgiu, no Brasil, dividida entre questões econômicas e sociais. Inicialmente, o (neo)desenvolvimento foi via necessária à superação da fome, miséria, pobreza e analfabetismo, vindo associado à redução das desigualdades regionais e à distribuição de renda. Entretanto e decididamente, o compromisso assumido invariavelmente tentou estabilizar a moeda, controlar a inflação e garantir a governabilidade. De modo inusitado, o desenvolvimento retornou à cena mais apenas como meta imposta, mas a forma almejada de fortalecer a economia e promover o bem-estar social.

Não se superou, porém, a atual fadiga teórica e as divergências conceituais a respeito do desenvolvimento. Questionam-se seus pressupostos, os métodos empregados e, principalmente seus resultados para a maioria dos países e suas respectivas populações. Daí a razão de se propor o desenvolvimento em novas bases teóricas, considerando as múltiplas escalas inter-relacionadas e novos atores territoriais e sujeitos do desenvolvimento.

Em não havendo uma concepção unívoca acerca do que seja o *desenvolvimento*, admite-se, ao menos, que ele se relaciona, em qualquer medida, ao progresso (cf. SOUZA, 1996; CASTORIADIS, 1983) e a uma evolução para a qual concorrem diferentes atores.

Os Institutos Federais (IFs) mantêm relações diretas, imediatas, com a noção de desenvolvimento acima, uma vez que as sociedades progridem na dependência direta da educação, sua funcionalidade à economia e a busca do bem-estar social. Se se fosse considerar os IFs apenas pela sua expressão material, já se perceberia que, desde o momento em que se instalam, passam a alterar o espaço urbano/rural pela ocupação dos territórios, construção de benfeitorias e compromisso com autoridades locais. A contratação de serviços, acordos de cooperação, “pactuações” e convênios diversos constituem a formalização de intenções para, posteriormente, intervirem ainda mais em um contexto e escala específicos.

Em se tratando dos IFs localizados no interior dos Estados da Federação, os imóveis lindeiros se valorizam logo a partir da chegada da primeira unidade (campus). O comércio se aquece, o mercado se movimenta e pode resultar em geração de emprego e renda. O mesmo se dá com os serviços de transporte, hospedagem, alimentação, comunicação (internet, telefonia), papelaria e outros. O que se vê é desenvolvimento sendo impulsionado pela presença dos IFs, cuja atuação representa um acréscimo positivo à economia local, identificada, ao menos, pelo aumento da demanda por bens e serviços diversos, como se verificou em estudo sobre as mudanças socioespaciais provocadas pelos IFs (SILVA e GONÇALVES, 2018).

Não há dúvidas de que o desenvolvimento aqui representa uma perspectiva para além de uma visão circunscrita à dimensão econômica do desenvolvimento e ao que é a sua faceta mais visível no espaço. O senso comum já o faz associando o desenvolvimento ao crescimento das cidades, à modernização técnica, da indústria e do campo, na produção ou quando há geração de postos de trabalho e “aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade” (FURTADO, 1961, p. 115-116).

A tradição brasileira é a de associar o desenvolvimento ao planejamento governamental, do que são exemplos os inúmeros Planos de Desenvolvimento, que,

invariavelmente dizem respeito infraestrutura e à industrialização em escala nacional. Esse planejamento, em termos conceituais, pautou-se por forte viés econômico, muitas vezes associado a práticas de intervenção estatizante e autoritária, de onde vem a noção precária que se tem acerca do desenvolvimento como decorrente de medidas exteriores, alheias ao local, aos territórios, enfim, o desenvolvimento no que Etges e Degrandi (2013) chamaram a dimensão *vertical* do desenvolvimento.

Os IFs, entretanto, miram o desenvolvimento nacional agindo sobre o *regional e local*, o que implica abandonar algumas teorias e abstrações para deixar eclodir outras dimensões a ele associadas (social, ambiental, política e cultural), especialmente admitindo o caráter socioeconômico e cultural defendido por Amartya Sen (2000), cujo desenvolvimento *humano* só se alcança por meio da saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento social.

O caráter predominante do desenvolvimento “dos IFs” é *educacional*. Investe-se em ciência e tecnologia, no ensino, pesquisa e extensão, fator que os coloca na condição de estimular o desenvolvimento num sentido mais amplo, com impactos de médio e longo prazo. Todavia a *educação* que se propõem a realizar acontece ao longo das atividades de ensino, pesquisa e ações de extensão de cunho universitário, técnico e tecnológico. Estas últimas aproximam o mundo acadêmico do espaço vivido pelos sujeitos, seu território, seu cotidiano, seu lugar de vida, podendo reconhecê-los como atores, no sentido dado por Di Méo e Burleón (2007), ou seja, aqueles que agem: constroem uma casa, caminham pelas ruas, ocupam parques e praças e protestam no espaço público, enfim, agem intencionalmente, logo, reflexivamente, a partir de motivações diversas. Quer dizer, narram histórias e protagonizam práticas onde adquirem um papel central.

Os IFs estão em situação privilegiada para, a partir desse desenvolvimento pela educação encontrar parceiros comprometidos com o desenvolvimento do território, para além do econômico. Parceiros situados fora ou à margem do mercado, mas integrados em comunidade(s), às vezes concentrando-se nas bordas do desenvolvimento e que, dali, nem sempre capazes de desenvolver a si e ao seu território por conta da exclusão socioeconômica e cultural, falta de qualificação, apoio técnico, dentre outros.

São exemplos de uma concepção de desenvolvimento afinada com os Institutos Federais: o estímulo às atividades de extensão, pesquisa aplicada e uso de tecnologias *sociais* direcionadas à geração de emprego, renda e promoção da inclusão social – e sócio-produtiva – nos territórios. Estes entendidos como território *usado*, isto é, que compõe “nosso quadro de vida” e inclui não apenas as formas, mas os “objetos e ações, [sendo] sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1998, p. 15-16). Nessa acepção, o território é o chão, a

população e sua identidade com o território, constituindo-se o lugar da vida, da residência, das trocas materiais e espirituais, além de fundamento e base do trabalho (SANTOS, 2002, p. 10; 2008a, p. 96).

Dessa perspectiva, o desenvolvimento abarca “os de baixo” e, em muitos casos, inicia suas ações partindo dos “de baixo”, onde o espaço, o território e o lugar são percorridos horizontalmente, na perspectiva dos atores – com seus percursos e passos delineando o cotidiano do espaço vivido. Assim, o desenvolvimento deste tipo sugere um olhar diferente do comum sobre o território.

Especialmente em se tratando de órgãos públicos dedicados à educação, ciência e tecnologia, os IFs podem admitir diferentes dimensões do desenvolvimento que se complementam e contemplam o social, o político, o econômico e o cultural, sem se esquecer da questão territorial como intrínseca à própria natureza da instituição. Esse caminho vem sendo traçado desde a criação dos Institutos Federais e confirmado de tempos em tempos, ainda enquanto fruto das políticas de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) *na perspectiva da ocupação e desenvolvimento* (BRASIL, 2010b).

Assim, a expansão apresentou o território como uma instância de realização de suas ações, já que o território ajudaria a explicar “o papel do contexto e do espaço social como fator de desenvolvimento” (SCHNEIDER e TARTARUGA, 2004, p. 2) – uma noção fundamental em concepções de desenvolvimento local como a do Sistema Local Territorial (Slot)⁷⁷.

Os IFs, cumprindo o papel mais nobre dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), buscam *enraizar* as ações “no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião)” (BRASIL, 2007d, p. 30) a fim de consolidar sua política de integração da educação profissional e tecnológica ao ensino médio e de articular-se com os sistemas de ensino, considerando “as necessidades e aspirações do território em que [essas instituições] estão inseridas” (BRASIL, 2010b, p. 12).

A opção por adotar uma abordagem territorial de desenvolvimento torna o território um referente importante para as políticas e ações dos Institutos. Isso ficou evidente enquanto se concebeu o novo modelo de instituição durante a reorganização das instituições de educação profissional e tecnológica, pelo Decreto nº 6.095/07. Por ele, a educação profissional e tecnológica seria ofertada “em estreita articulação com os setores produtivos [locais] e a sociedade” (BRASIL, 2007c).

⁷⁷ Tal sistema repercutiu significativamente no meio acadêmico espanhol, francês e brasileiro, podendo ser encontrado em SAQUET e SPÓSITO (2008).

Ao se criar os IFs, a Lei 11.892/08 selou, definitivamente, o viés territorial de sua atuação exigido pela tarefa de apoiar o “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, dar suporte à “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”, bem como “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”, como se observa no art. 6º, IV, seção II - Das Finalidades e Características dos Institutos Federais (BRASIL, 2008b).

Essa multiplicidade de atribuições conferidas aos IFs abre campo para o questionamento permanente sobre o desenvolvimento e o território, quem e quais são os agentes territoriais envolvidos, o sistema estabelecido com e a partir desses agentes – negociações, acordos, consensos, conflitos. Inclusive os inconvenientes dos acordos, parcerias e flertes com a iniciativa privada – oficializados em prestação de serviços sem contrapartidas, convênios de estágio desvantajosos, “pesquisas de demanda” para justificar abertura de novos cursos e a ocupação estratégica de vagas em conselhos superiores. (Sobre as relações entre educação e desenvolvimento nos Institutos Federais considerando outros sujeitos e a necessidade de ressignificar o conceito de desenvolvimento, consultar o APÊNDICE B – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO).

Tudo isso pode ter explicação na concepção de desenvolvimento que adotam, da qual deriva e na qual se apoiam os IFs para escolher quem senta à mesa de negociações, selecionar os sujeitos atendidos, os espaços ocupados, as demandas que serão prioritárias. Em poucas palavras, interessa saber o tipo de desenvolvimento em que se assentam os esforços institucionais e que documentos portam as respectivas intenções de promover o desenvolvimento.

6.1 DESENVOLVIMENTO DESCONECTADO DA CIDADANIA

As concepções de desenvolvimento elaboradas ao longo do século XX e que ainda circulam no imaginário da sociedade capitalista ocidental alinham-se, no geral, às promessas de um futuro inevitável e “fatalmente melhor”, pleno de prosperidade e bem-estar. O termo tem servido para medir as diferenças de crescimento e modernização entre os países de industrialização antiga e os que tardiamente se industrializavam, passando a representar mais que desníveis no campo da economia, para adentrar no domínio das (im)possibilidades de levar adiante projetos de autonomia das sociedades nacionais.

Criaram-se, também, no domínio do imaginário, ideias sobre o desenvolvimento criadas no Pós-Guerra e sobreviveram intactos ao fim dos oitenta.

O que ajuda o “desenvolvimento” de um território, de uma cidade, de uma população, deve ser bom. Opor-se ou pretender obstaculizar o “desenvolvimento” é visto como uma espécie de absurdo, algo sem sentido, um erro crasso. No século xx, não havia quem se opusesse ao “desenvolvimento” – este tinha hegemonia absoluta. (...) Não havia contradição entre o conceito de “desenvolvimento” e a concepção cientificista, tecnicista, positivista e linear do progresso (LANG, 2016, p. 26).

A partir da Conferência de Bandung (1955), os países não alinhados subscreveram o “desenvolvimento”, ansiando participar de um ranking em que “desenvolvimento” era um referente positivo.

Havia uma falsa ideia de que “obstáculos ao desenvolvimento” retardavam-no. Ela perdurou até se perceber que “para o Terceiro Mundo pudesse ‘desenvolver-se’, era preciso se modificarem as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica dos seres humanos” (CASTORIADIS, 1987, p. 142).

Para isso não seriam suficientes os inúmeros programas de desenvolvimento, planos nacionais setoriais de desenvolvimento com ou sem ajuda externa. Para completar a tragicomédia do “desenvolvimento”, ainda hoje se alimenta o imaginário social brasileiro com promessas, no campo da educação, de que a saída seja “futurar-se”⁷⁸ para chegar aos níveis de desenvolvimento (nacional) almejados e referenciados em relação aos países desenvolvidos.

Nosso andar entre políticas de desenvolvimento também sugere que as preocupações com problemas sociais é relativamente recente e que ainda há desafios a serem equacionados, todavia em outras escalas e com o auxílio de outros atores. Há quem vislumbre nos novos padrões de crescimento da renda o resultado da associação entre desenvolvimento “econômico” e inclusão social, especialmente nas políticas de combate à pobreza e desigualdade, configurando um desenvolvimento *inclusivo* (CALIXTRE e FAGNANI, 2017). Por que não desenvolvimento *cidadão*? Em que a cidadania seja processo que faz sentido enquanto movimento, expansão, construção de um horizonte que se alarga diante da incorporação de desejos e carências, e que também sofre contração frente às limitações, resistências e obstáculos a sua institucionalização (GUSTIN e VIEIRA, 1995).

A *cidadania* figura como termo estranho às discussões sobre o desenvolvimento. Encontra-se lá na mesma Constituição *Cidadã* de 1988, em expansão e institucionalização:

⁷⁸ Referência ao programa Future-se, do Governo Federal, que *promete* colocar o Brasil “no mesmo patamar de países desenvolvidos” com base em prescrições aos Institutos e Universidades Federais. Seu sucesso depende da *crença em promessas* de um futuro com maior autonomia financeira.

De toda maneira, apesar dos desafios enormes para a efetiva concretização do projeto constitucional no período histórico seguinte a 1988, não há como negar que *a nova Constituição da República Federativa do Brasil despontou como singular momento e mecanismo de afirmação e institucionalização da cidadania, da democracia e dos direitos sociais* na História da República. (DELGADO, 2017, p. 65-66, grifo nosso).

Desenvolver-se enquanto país, povo, nação, alcançar níveis desejados não só de renda, mas níveis de menor desigualdade no acesso aos bens, aos serviços e à liberdade, depende de condições de um ambiente propício ao exercício da cidadania. Não a cidadania ausente, aliada ao precário espírito associativo e sujeita às elites antidemocráticas (CARVALHO, 1987); não a cidadania dentro de uma sociedade civil que não dialoga com o Estado e nem é protagonista da História (MATTA, 2003); não a *cidadania regulada* quando da participação na política e na vida em sociedade (W. G. SANTOS, 1979), mas a cidadania como processo histórico, forjada na luta social e política, no vaivém dos direitos e pelas “vivências diferenciadas de direitos, maiores para uns e menores para outros” (VIEIRA, 1995, p. 251).

Segundo Lopes (2016), a concepção de desenvolvimento (elaborada pela CEPAL/ONU) no Pós-Segunda Guerra pressupunha a inclusão social no setor moderno da economia, bem como direitos sociais à população, porém hoje a visão de desenvolvimento é estreita, produtivista, com exclusão e destruição de direitos sociais que se tinha. Hoje, há interesse em novos territórios, mas o desenvolvimento (capitalista) é expropriatório de territórios das populações originárias, indígenas, da agricultura familiar, e de forma violenta, atingindo populações trabalhadoras, autônomas, artesanais, camponesas, tradicionais.

A perspectiva do desenvolvimento como liberdade (SEN, 2010) é uma via possível para pensar novos focos para o desenvolvimento, bem como a concepção de desenvolvimento que subjaz à obra de Paulo Freire (2014). São exemplos do pensamento terceiro-mundista que se tornou divisor de águas na literatura sobre o (sub)desenvolvimento. Elas podem guiar o questionamento acerca do que é desenvolvimento, o que pode o Estado desenvolver além da economia e se há como promover o desenvolvimento visando a qualidade de vida e o bem-estar das populações.

Amartya Sen (2010) participou de uma inflexão nas políticas de desenvolvimento depois que sua obra *Desenvolvimento como liberdade* propunha outras variáveis para mensurar o desenvolvimento dos países, como, por exemplo, o grau de escolaridade e a expectativa de vida, associadas à renda *per capita*, quando antes se utilizava apenas o Produto Interno Bruto (PIB) para comparar o nível de desenvolvimento dos países.

Sen (Ibid.) explicou a razão de se desejar mais renda ou riqueza: elas são meios para se obter mais liberdade para levar o tipo de vida que se tem:

Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele.

(...)

O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo. (SEN, 2010, p. 28).

Quando Sen (2001), em *Desigualdade reexaminada*, aponta as dificuldades de pessoas e grupos converterem bens primários (incluindo a renda) em bem-estar e em liberdades, traz as *diversidades pessoais* como uma variável dependente do espaço a que nos referimos, além de trazer a problemática do desenvolvimento para a escala do indivíduo:

Somos diferentes não somente em nossas riquezas herdadas, mas também em nossas características pessoais. Ao lado das variações puramente individuais (...) há contrastes sistemáticos entre grupos (...). Com o mesmo pacote de bens primários, uma grávida ou uma mulher com crianças para cuidar tem muito menos liberdade para buscar suas metas do que um homem sem tais incumbências. A relação entre *bens primários*, de um lado, e *liberdades* assim como *bem-estar*, de outro, pode variar com as variações interpessoais e intergrupais de características específicas. (SEN, 2001, p. 58-59).

Por isso, o desenvolvimento que tenha por intenção reduzir as desigualdades (locais/regionais) e pretenda que isso chegue às pessoas de modo concreto, necessita considerar que “As desigualdades em diferentes ‘espaços’ (...) podem ser bastante diferentes umas das outras, dependendo das variações interpessoais nas *relações* entre variáveis distintas mas interconectadas.” (Ibid., p. 59). O machismo com traços regionais (gaúcho, sertanejo...), religiosos frente à homofobia; a *neoeugenia* terapêutica ou reprodutiva juntamente com a xenofobia interna ou externa; a intolerância de matiz religiosa, partidária e civilizatória, dentre outros, são variáveis tão marcantes no cenário contemporâneo que constituem obstáculos ao desenvolvimento quanto se o relaciona ou se tenta estendê-lo a todos seguindo o princípio da igualdade.

Assim, pode-se estar subestimando a extensão da privação em muitos países, pois geralmente se desconsidera o que Sen (Ibid., p. 177) chamou de a “‘conjugação’ da insuficiência para *obter* uma renda com a deficiência para *usar* a renda na geração de

capacidade”. O autor menciona *aspectos cruciais* da privação que podem ficar obscurecidos, como o sexismo, necessidades específicas de algumas populações, desproteção e insegurança urbana, doenças endêmicas, dentre outros.

No Brasil se verifica a gravidade da falta de saneamento básico, serviços de saúde, educação e segurança, bem como aspectos cruciais ligados à fome, pobreza, miséria, violência, drogas, insegurança, desemprego, prostituição, sexismo, homofobia, além da descrença na capacidade das instituições jurídicas de fazer justiça reparadora e redistributiva.

Há, porém, movimentos frontalmente avessos às pressões do sistema. Eles podem ser compreendidos como alternativos à ideia de desenvolvimento, cumprindo um papel desviacionista, mas extremamente comprometidos com a construção de novas relações sociais e produtivas que podem ser consideradas nas discussões sobre a educação e desenvolvimento, desenvolvimento pela educação, desenvolvimento-educação ou desenvolvimento como prática da liberdade.

6.2 PARA ALÉM DO “DESENVOLVIMENTO”

A teorização sobre desenvolvimento enquanto assunto atinente às Teorias do Desenvolvimento sofreu alguns revezes desde a ampla produção científica verificada a partir da segunda metade do século XX. Chegou-se a falar no seu esgotamento, não obstante ressurgisse com força durante o processo de globalização, ao final da década de 1990.

De qualquer modo, o conhecimento acumulado serviu para, também, ser questionado em seus pressupostos, principalmente quando se falam dos reflexos do desenvolvimento sobre o meio ambiente, a produção de desigualdades regionais e a concentração de riquezas.

Se quanto aos resultados do desenvolvimento não restam dúvidas que foram e estão sendo relativamente negativos, ao menos nas escalas global, subcontinental e macrorregional, quanto às possibilidades e alternativas ao desenvolvimento a questão ainda está em aberto. Por isso é de interesse de inúmeras Ciências Humanas e Sociais discuti-las.

Aqui se priorizou uma vertente aproximada à Geografia, procurando entrelaçar conceitos comuns tanto à Geografia como à Sociologia e Economia a fim de interpretar o desenvolvimento na condição de tema transdisciplinar presente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sabendo-se das divergências presentes no debates e do viés político por onde facilmente se envereda. É assim que discutir o desenvolvimento se tornou, há muito, algo incômodo até à Geografia.

Parte-se de uma primeira definição que gera confusões conceituais. O desenvolvimento é questionado por ser tomado como sinônimo quase exclusivo de crescimento econômico, isto é, um processo voltado quase que exclusivamente à produção de valor, de espaços para o capital, além de responsável pela expansão dos não lugares de consumo, criação de mercadorias e mercadorização das relações sociais, das relações com a natureza e da própria vida.

Aqui se apresentam formas diversas para se pensar o desenvolvimento e sua superação. São visões alternativas ao desenvolvimento para libertar-se dele, ou seja, trata-se de algo distinto, sem negá-lo, mas percorrendo outros caminhos e seguindo outras lógicas. Ao invés da razão econômica, instrumental, capitalista, têm-se concepções alternativas ao desenvolvimento, contrapostas ao senso comum e que, não por acaso, podem ser alvo dos esforços educacionais.

Embora pouco conhecidas, as alternativas para libertar-se do desenvolvimento constituem-se num rico material para reflexão, estímulo à crítica da educação e, sobretudo, como impulso às ações “contra-hegemônicas” e anticapitalistas. Estas afinadas à “Concepção político-pedagógica do IFFAR” (IFFAR, 2019a, p. 49, item 4.2.4), quando cita Pacheco (2011b) ao falar de currículo e formação integral:

Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista (PACHECO, 2011b, p. 7).

As alternativas podem ser entendidas como ações – e reflexões – que promovem o humano, a natureza, enfatizando a inventividade; concepções que denunciam a irracionalidade do crescimento infinito e advogam relações sociais marcadas mais pelo convívio que pelo consumo. Assim, “desenvolvem-se” tomando por base novas formas de relacionamento do homem com a natureza e dos homens entre si; apontam para um novo estilo de vida, de pensamento e de ação onde haja menos exploração e predação. Pelo contrário, assentam-se no que muitos chamam mesmo de utopias.

São elas a *nowtopia*, decrescimento e convivialidade. A primeira antecipa muitos elementos do que seriam as alternativas ao desenvolvimento, na prática, ao passo que, ao se falar da sociedade do decrescimento, trata-se da convivialidade. É oportuno mencionar a *recusa*, como uma maneira de ruptura com as imposições que o indivíduo sofre diante dos apelos da sociedade mercantil, de consumo; ela pode ser tomada como uma das alternativas

de libertação do desenvolvimento. Antes, porém, convém aclarar algumas relações entre geografia e desenvolvimento.

Na ciência geográfica, a questão do desenvolvimento figura como uma ideia enraizada no solo cultural da modernidade, trazendo dela a *mudança* como valor social. O *desenvolvimento* estaria embutido no projeto da modernidade, com sua crença no caráter emancipador da razão e da ciência, com suas verdades (SOUZA, 1996).

Derivada da modernidade, a modernização como processo ligado ao avanço capitalista, está associada, segundo Santos (2000), à desigualdade, em que há países ativos de onde irradiam grandes mudanças que os beneficiam, e países passivos, onde a maioria vive na pobreza. Isso forma o lado perverso do progresso difundido pela modernidade *imitativa* e repetidora de *modelos exógenos*.

Construíram-se, apoiadas em ideologias, grandes expectativas de emancipação e bem-estar, além de cátedras, instituições de cooperação, livros, artigos, todos com o *desenvolvimento* tendo o mundo social como referência, mas o adjetivo “econômico” por conteúdo. Assim, o desenvolvimento continua correspondendo ao desenvolvimento *econômico* (SOUZA, 2006, 2008).

Segundo o autor acima, para definir o desenvolvimento não basta referir-se aos “benefícios dele esperáveis”, como a melhoria dos “indicadores sociais”, neles subsumindo as dimensões política e cultural. Desenvolvimento *econômico* “engloba o *crescimento do produto* (que é um aspecto quantitativo) e a *modernização tecnológica*, ou progresso técnico (que é um aspecto mais qualitativo e estrutural).” (SOUZA, 1995, 1997, 2005, 2006, p. 95). Por isso, o desenvolvimento considerado como fenômeno social expressa um processo de “mudança para melhor” (SOUZA, 2005, 2006), podendo ser um substituto para a “*transformação social para melhor, propiciadora de melhor qualidade de vida e maior justiça social*” (Id., 2006, p. 105). Neste sentido, crescimento e modernização complementam-se para alcançar uma sociedade que se desenvolva.

Enfim, o que vier no encaço do desenvolvimento pode não ser medido em cifras, mas em percepções, sensações, serviços e “políticas”; senão em liberdade, que, por outras palavras, implica deixar para trás a dependência e exclusão próprias do *subdesenvolvimento*.

Para sair do subdesenvolvimento é necessário eliminar – ou pelo menos diminuir – a dependência e, para isso, não serve as políticas assistencialistas, mas aquelas que objetivam a inclusão. E, na perspectiva territorialista, inclusão significa capacidade de reconhecer, controlar e transformar em valores, a potencialidade dos diversos sistemas territoriais, significa fazer reconhecer, também no exterior, esses valores,

de modo que possam entrar e circular nas redes globais. (DEMATTEIS, 2013, p. 10).

Embora o desenvolvimento na sua dimensão econômica tenha sido amenizado por algumas correntes de pensamento – em que pesem as contribuições do “ecodesenvolvimento”, do “desenvolvimento de baixo para cima” e do etnodesenvolvimento” – a *ideologia capitalista do desenvolvimento* é reforçada pela “feticização” do crescimento por ele mesmo” (CASTORIADIS, 2006, p. 20), pelo “imaginário do PIB *per capita*” (LATOUCHE, 2012, p. 4) e, sobretudo, pelo caráter de ideologia fatalista (FREIRE, 2000, p. 96) ou “força econômica independente e imutável” (UN, 2017, p. 23).

O que sobra às populações de países subdesenvolvidos, “inferiores”, em relação aos países do Centro, quando o critério para se definir o desenvolvimento é o alto desempenho da economia? Nem mesmo as frustrações advindas da “globalização” foram capazes de levar a uma reflexão mais ampla acerca do que poderia existir para além dos modelos atuais de desenvolvimento.

6.2.1 Alternativas ao desenvolvimento: a *nowtopia* pela ação coletiva

Paralelamente às críticas sobre o desenvolvimento, emerge o pessimismo quanto às possibilidades do desenvolvimento através de uma vertente denominada pós-desenvolvimento, que é um ponto de vista crítico sobre do desenvolvimento e seus efeitos sociais. Sem ser um programa homogêneo ou uma teoria precisa e delimitada, surge como uma vertente cética a respeito dos benefícios do processo de desenvolvimento (FREITAS et al, 2016).

Com essa perspectiva, visa-se analisar e visibilizar diferentes modos de viver coletivamente, práticas sociais que não se vinculam aos valores culturais oriundos da modernidade europeia e da ideologia desenvolvimentista. Ademais, o pós-desenvolvimento alcançou algum destaque entre os pesquisadores ao demonstrar os impactos negativos das políticas de desenvolvimento, focando as resistências alternativas levantadas por movimentos sociais ou atores locais ao se depararem com projetos de intervenção. (FREITAS et al, 2016, p. 93).

Há uma proposta bem aceita hoje em dia, de autoria de Chris Carlsson: a *nowtopia*. Ela explora as possibilidades de ação coletiva que afrontam o já estabelecido e se soma aos movimentos de resistência ativa, propositiva e anticapitalista, alguns dos quais ganharam a mídia e se tornaram famosos, como: Massa Crítica (Bicicletada), Vaga Viva, *Slow food* e

Frente de Libertação Animal. São propostas humanizantes daqueles a quem chamou de “refugiados da ‘vida normal’” ou *nowtópicos*.

A *Nowtopia* critica o “desenvolvimento controlado por corporações e governos”, com a lúcida observação de que:

Hoje, a maioria das pessoas trabalha mais e mais arduamente do que há trinta anos, para manter o *mesmo padrão de vida*. A vida fácil da abundância também foi arruinada pela realidade do ‘avanço’ tecnológico, o qual, dado que os avanços nunca são adequadamente avaliados, é rotulado como ‘progresso’ (CARLSSON, 2014, p. 285, grifo do autor).

A essência do movimento *nowtópico* reside na luta pela emancipação dos trabalhadores de sua condição de meros trabalhadores, com excesso de trabalho e visando acessar bens de consumo num estilo consumista. Carlsson considera a *nowtopia* como “uma nova política de ação criativa”, uma “política de classe autoemancipatória” que utiliza a tecnologia disponível para, de forma criativa e experimental, retomar as rédeas de seu tempo e se libertar da vida dominada pela lógica do mercado.

É um ato de liberdade frente ao verdadeiro “êxodo em relação à sociedade capitalista” que, apoiado nas comunidades, redes, circuitos humanos e novas iniciativas, não dispensa o envolvimento “na ajuda e na dependência mútuas” de inspiração kropotkiniana. Por depender da *atitude* individual, parece fazer a atualização da ideia reclusiana de decisão soberana do indivíduo, quando este responde ao meio.

A *atitude nowtópica* visa a autoemancipação do homem comum. Tal *atitude* também faz recordar as *artimanhas*, de Michel de Certeau, que são “táticas desviacionistas [que] não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este” (CERTEAU, 1998, p. 92). Elas usam, manipulam e alteram os espaços, articulando-se sobre os *detalhes* do cotidiano e introduzem maneiras de tirar partido de um campo de intervenção, como contrapartida às *estratégias* tecnocráticas. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Ibid., p. 41).

As táticas do homem comum, ordinário, configuram um jogo territorial em que o uso, manipulação e alteração dos espaços se dão de forma sub-reptícia, furtiva, desviante. Enquanto as estratégias produzem, mapeiam e impõem espaços, as táticas criam *espaços de jogo*: “Sem sair do lugar onde tem que viver [trabalhar, estudar...] e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos.” (Ibid., p. 93).

Em moldes mais explícitos e na forma de ativismo, Carlsson (2014) aposta na capacidade de autoemancipação do homem comum, ordinário, com suas “maneiras pequenas e ‘invisíveis’”, conquanto acrescente ao seu perfil o ser *atuante, criativo, fuçador e com espírito improvisador*. A pluralidade e criatividade do sujeito comum se veem na infinidade de comportamentos, maneiras pequenas e ‘invisíveis’ que ajudam na retomada do próprio tempo, ao passo que utilizam conhecimentos tecnológicos para tornar a vida melhor no presente e no futuro, pensando adiante, em favor “de um movimento de libertação em relação à vida dominada pela lógica do mercado.” (CARLSSON, 2014, p. 16-17).

É um movimento que depende – como disse – de *atitude, atos práticos*, no tom do que chamou de *nova política de ação criativa* que se dá no âmbito individual e coletivo, onde o jogo sutil de táticas se amplia para encontrar o terreno de luta pelo controle não só do tempo, mas – penso eu – do espaço, dos territórios e das oportunidades, não sem se apropriar de suportes tecnológicos, transmutá-los em tecnologias sociais, socializando a ciência e tecnologia.

Ao tecer comentários a respeito da abertura de “espaços de imprevisibilidade”, da ação direta do “faça você mesmo” e sobre a valorização do que vem “das margens”, o mesmo autor se refere e caminha em direção à utilização da tecnologia disponível – de ponta ou não, que é uma das bases do desenvolvimento das sociedades, dos países – dentro de *propostas humanizantes e humanizadoras*.

Há uma defesa elogiável do humano como possibilidade, e não como determinação – como é frequente a partir do processo de “globalização”. Com esse olhar se reconhece “a significativa oposição política ao ‘desenvolvimento’ desenfreado”, “a insatisfação com os resultados do desenvolvimento controlado por corporações e governos” (CARLSSON, 2014, p. 93; p. 282) e se identifica um voto de apreço às antimercadorias e à antieconomia.

Este posicionamento o coloca em afinidade com outro grande autor preocupado com o desenvolvimento, embora de outra forma, complementar, ao rol de interpretações sobre os rumos que se pode tomar enquanto atitude interpretativa.

6.2.2 Crescimento econômico se passando por “desenvolvimento”

Carlos Taibo (2009) também vê o crescimento econômico como problema, e não a solução, ainda que assim nos seja apresentado pelas sociedades desenvolvidas do Norte, ou seja, como a panaceia de todos os males. Ele elenca as inúmeras promessas do crescimento

econômico, que se coloca como o único capaz de gerir e desenvolver todos os âmbitos da sociedade, economia e meio ambiente:

A su amparo – se nos disse – se garantiza la cohesión social, los servicios públicos mantienen un nivel razonable, el desempleo no se extiende y, en fin, la desigualdade tampoco gana terreno. Hay quienes agregan, más aún, que el crecimiento económico es la clave afortunada que permite resolver los propios problemas medioambientales, y recuerdan al respecto que sólo las sociedades desarrolladas pueden permitirse conservar el hábitat y salvaguardar recursos, preservar una agricultura sostenible y tratar de forma responsable los desechos. (TAIBO, 2009, p. 28).

Quando se fala em “crescimento econômico”, as prioridades ficam claras, especialmente entre os governos. Elas situam-se no campo das finanças, dos investimentos, da produção; envolvem a proteção ao capital, garantia de estabilidade econômica e controle da inflação. Entretanto, é cada vez mais frequente o uso de outro conceito muito próximo do crescimento econômico, com o fim de ocultá-lo.

Aparentemente mais suave e benigno, menos impregnado pelo quantitativo, o *desenvolvimento* é adornado de vários adjetivos (autocentrado, endógeno, participativo, territorial, comunitário, integrado, autêntico, autônomo, popular, equitativo, duradouro) e derivações (desenvolvimento local, microdesenvolvimento, endodesenvolvimento, ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento social, desenvolvimento humano, etc.).

Segundo Taibo (2009, p. 31), por meio deles não se consegue ocultar muito o conteúdo do desenvolvimento e o vigor de termos duros, como: acumulação de capital, exploração da força de trabalho, imperialismo, dominação planetária.

Mesmo assim, o efeito de termos amplamente utilizados carrega consigo a missão de iludir, manipular, fazer crer. Cumpre problematizá-los para encontrar saídas afirmativas em outro campo e para outro tipo de sociedade.

6.2.3 Decrescimento e convivialidade: o caminho da ruptura, da reforma e da recusa

Para Serge Latouche (2007), “desenvolvimento” seria uma palavra doce, mas venenosa; uma *palavra tóxica*, derivada da *ideologia do crescimento*. Em *Convivialidade e decrescimento*, afirma:

É preciso sair do imaginário do desenvolvimento e do crescimento e reinserir o campo econômico no social por uma *Aufhebung* (abolição/superação). Sair do

imaginário econômico, contudo, implica rupturas bem concretas. (LATOUCHE, 2012, p. 13).

Para que isso aconteça, é preciso estabelecer regras e compromissos para a ação, no sentido reformista. Dentre elas, estão:

- a) a ‘desmercantilização’ do trabalho, da terra e da moeda (mercadorias *fictícias*);
- b) os empreendimentos mistos que atenuem a aspereza do mercado do dom e a busca da justiça (luta contra o espírito do capitalismo).

Para o autor, “A concepção da utopia concreta da construção de uma sociedade de decrescimento é revolucionária, mas o programa de transição para chegar a ela é necessariamente reformista.” (Ibid., p. 14).

Pensando na *sociedade do decrescimento* em contraposição à *sociedade mercantil*, o autor tem em vista a instauração da “utopia concreta da sociedade autônoma”, apoiada em seus 8 Rs (reavaliar, reconceitualizar, reestruturar, realocar, redistribuir, reduzir, reutilizar, reciclar). Não é oportuno discutir aqui cada “R”, mas reconhecer sua importância para o decrescimento, pois todos estão vinculados não ao desenvolvimento, mas ao “futuro sustentável da vida”, cuja proposta é a autolimitação e simplicidade voluntárias, abundância frugal, reabilitação do espírito da doação e promoção da convivialidade.

Ora, a sociedade que se vislumbra é, sem sombra de dúvidas, altamente inclusiva. Como se nota a partir da relevância dada à *convivialidade*, a preocupação é em se tecer novamente o laço social desfeito pelo “horror econômico” (Rimbaud) e reintroduzir o espírito do dom nas relações sociais.

Latouche refere-se à convivialidade como elemento-chave de uma *saída afirmativa* ou *alternativa* do legado do desenvolvimento – e do crescimento econômico –, esse filho da modernidade. E o decrescimento é, antes de tudo, o modelo oposto, que pode levar a uma sociedade includente:

Um elemento importante para sair das aporias da superação da modernidade é a convivialidade. Do mesmo modo que ataca a reciclagem dos resíduos materiais, o decrescimento deve interessar-se pela reabilitação dos rejeitados. Se o melhor resíduo é aquele que não é produzido, o melhor rejeitado é aquele que a sociedade não rejeita. Uma sociedade decente ou convivial não produz excluídos. (LATOUCHE, 2012, p. 14).

As perspectivas do decrescimento, deseconomia, descolonização do imaginário, do anarquismo e do imaginário *anticolonial* (ANDERSON, 2014) abrem caminhos para se pensar o desenvolvimento segundo visões heterodoxas, sejam elas profanas, inconformistas,

insubmissas ou radicalmente democráticas, porém ao mesmo tempo sendo autênticas, tolerantes e explicitamente mais humanas.

Nenhuma destas perspectivas dispensa o trabalho ou esforço individual capaz de romper com o estabelecido, gerar novas atitudes ou produzir mudanças interiores. Neste sentido, é oportuno observar o plano de fundo das críticas às sociedades ocidentais modernas, sob a lógica percolante do capital: há uma repressão continente e que impregna o indivíduo até que ele proceda à recusa marcusiana.

Em *Eros e Civilização*, Herbert Marcuse retoma o conceito de Grande Recusa, definindo-a como “o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade – ‘viver sem angústia’” (MARCUSE, 1975, p. 139).

Segundo C. L. da Silva (2015), a Grande Recusa trata-se da:

Rejeição dos valores repressivos do princípio do desempenho que moldam o ethos conformista da sociedade industrial avançada. (...) [que] se encontra manietada por um poderoso aparelho ideológico, que coloca habilmente em estado de letargia quaisquer argumentos conducentes à subversão da sociedade industrial. (...) A recusa, como o *ato radical* (...), aparece como uma decisão existencial, individual, talvez a única forma de resistência a um ethos repressivo a que as massas subscrevem alegremente. (C. L. da SILVA, 2015, p. 99).

A recusa, assim, depende da transcendência de um “princípio de realidade” que informa sobre a atual satisfação ligada à destruição e não à preservação e proteção das coisas vivas, cuja possibilidade, para Marcuse, se abriu no final dos anos 1960 com a bandeira contra a produtividade destrutiva da sociedade e contra a repressão e frustração intensificadas, a ela vinculadas. A Grande Recusa, aos poucos, concretiza-se em ação nas ruas e aparece na interação dos “renegados de toda a terra” unidos contra a sociedade que os serviliza: a contracultura, então, se espacializa na forma de movimentos que permitem vislumbrar a superação das “satisfações compensatórias” dadas pelo consumo e destruição de recursos, pelas “necessidades emancipatórias” (L. de M. e SILVA, 2013).

Uma dessas necessidades questiona a relação homem-natureza na modernidade e suas consequências para a vida cotidiana e a degradação ecológica:

Repensar e superar a forma como se dá a relação “homem-natureza” na modernidade, visto que esta – orientada pelos paradigmas da “dualidade” e da “dominação” – embasa o desenvolvimento técnico-científico alienante e totalitário que levou à ascensão da *tecnocracia*, considerada não somente como uma das grandes responsáveis pelo esvaziamento e fragmentação da vida cotidiana, como também pelo aumento da degradação ecológica. (L. de M. e SILVA, 2013, p. 81).

Se a modernidade trouxe em seu bojo uma modalidade específica de desenvolvimento técnico-científico, bem se poderia orientá-lo no sentido inverso. Ao invés da destruição da existência, poderia ser orientado à pacificação da mesma. Foi o que, em comentário sobre Marcuse, Isabel Loureiro (2005) veio a afirmar: “criticar o progresso não significa rejeitar a técnica e retornar à vida selvagem e sim pensar numa nova técnica e numa nova ciência, voltadas para a ‘pacificação da existência’” (LOUREIRO, 2005, p. 15).

Pensar a técnica e a ciência pelos reflexos que têm na vida e comportamento do indivíduo, especialmente pelo seu papel na repressão e distorção das necessidades de emancipação, caminha no sentido da busca por, conforme palavras de Marcuse (Ibid., p. 15), “uma inversão no rumo do progresso” e por “um novo ponto de partida”.

Enquanto o tão propalado “desenvolvimento” não traz os benefícios prometidos às sociedades (ainda) modernas e seus espaços sob modernizações constantes, surge uma série de alternativas ao que, na verdade, são esforços destinados a mobilizar recursos de toda espécie a fim de efetivar o bem-estar e prosperidade.

As alternativas a tal “desenvolvimento” são verdadeiras propostas de ação buscando mais liberdade ao indivíduo e maior satisfação de suas necessidades de emancipação, as quais dificilmente estarão entre as metas de qualquer modelo de desenvolvimento capitalista.

A *nowtopia* joga com a tática do fazer criativo no cotidiano, sobrelevando os condicionamentos da sociedade do consumo, mormente pouco criativa e apassivada pelas atrações de uma *Black Friday* e entusiasmada pelo lançamento de quaisquer novos produtos no mercado. O decrescimento advoga a redução das metas de crescimento como uma das soluções para os problemas sociais, econômicos e ambientais que o próprio desenvolvimento traz em seu bojo. Nisso complementa as críticas do movimento *nowtópico* ao consumo desenfreado, o qual alimenta as expectativas sempre crescentes dos níveis de consumo. Já a convivialidade trata, também, de uma lógica diferente da lógica do mercado, em que o campo econômico se reinsere no campo social, imaginando a sociedade do decrescimento. Ao contrário da sociedade mercantil, os pressupostos são outros. Então, paga-se tributo à utopia *concreta* em função do futuro sustentável da vida quando propõe mudanças profundas de atitude, como a autolimitação e simplicidade voluntárias, por exemplo, que conduzam ao desejo de conviver mais e consumir menos.

Não são essas as únicas alternativas ao desenvolvimento. No entanto, elas sugerem outras lógicas praticamente ignoradas, ressaltando o potencial que as sociedades têm de se reinventarem, buscando novos modos de ser, pensar, agir, fazer, conviver, organizar-se e também produzir.

7 VISÃO GEOGRÁFICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO

El desarrollo no solo es crecimiento, sino crecimiento más cambio.

José Luis Sampedro

Na ciência geográfica, Souza (1996) colocou a questão do desenvolvimento como uma ideia enraizada no solo cultural da modernidade, trazendo dela a *mudança* como valor social. O *desenvolvimento* estaria embutido no projeto da modernidade, com sua crença no caráter emancipador da razão e da ciência e suas verdades.

Com a ajuda de ideologias foram construídas grandes expectativas de emancipação e bem-estar, além de cátedras, instituições de cooperação, livros, artigos, com o desenvolvimento tendo o mundo social como referência, mas o adjetivo econômico como seu conteúdo. Por isso o *desenvolvimento econômico* continua sendo tomado, frequentemente, por *desenvolvimento* (SOUZA, 2006, p. 95; 2008b, p. 101).

Segundo o autor, para defini-lo não basta referir-se aos “benefícios dele esperáveis”, como a melhoria dos “indicadores sociais”, neles subsumindo as dimensões política e cultural. Desenvolvimento *econômico* “engloba o *crecimento do produto* (que é um aspecto quantitativo) e a *modernização tecnológica*, ou progresso técnico (que é um aspecto mais qualitativo e estrutural).” (SOUZA, 1995, 1997, p. 14; 2005, p. 19; 2006, p. 95).

De modo geral, o desenvolvimento como fenômeno social expressa um processo de “mudança para melhor” (SOUZA, 2005, p. 18; 2006), podendo ser um substituto para a “*transformação social para melhor, propiciadora de melhor qualidade de vida e maior justiça social*” (Id., 2006, p. 105).

O que venha no encaixo do *desenvolvimento* pode não ser medido em cifras, mas em percepções, sensações, serviços e “políticas”, senão em liberdade, que, por outras palavras, implica deixar a dependência e exclusão próprias do “subdesenvolvimento”.

Para sair do subdesenvolvimento é necessário eliminar – ou pelo menos diminuir – a dependência e, para isso, não serve as políticas assistencialistas, mas aquelas que objetivam a inclusão. E, na perspectiva territorialista, inclusão significa capacidade de reconhecer, controlar e transformar em valores, a potencialidade dos diversos sistemas territoriais, significa fazer reconhecer, também no exterior, esses valores, de modo que possam entrar e circular nas redes globais. (DEMATTEIS, 2013, p. 10).

Embora o desenvolvimento em sua dimensão econômica tenha sido amenizado por algumas correntes de pensamento – com destaque para o “ecodesenvolvimento”, o

“desenvolvimento de baixo para cima” e o etnodesenvolvimento” – a *ideologia capitalista do desenvolvimento* é reforçada pela “‘fetichização’ do crescimento por ele mesmo” (CASTORIADIS, 2006, p. 20), o “imaginário do PIB *per capita*” (LATOUCHE, 2012, p. 4) e o caráter de ideologia fatalista (FREIRE, 2016, p. 96) ou “força econômica independente e imutável” (ONU, 2017, p. 23).

Uma visão geográfica do desenvolvimento tem o mérito de apontar a dimensão espacial do desenvolvimento, cuja marca teórica é “a *negligência com a dimensão espacial* [da própria] *sociedade*” desconsiderando o espaço social como *condicionador* das relações sociais (SOUZA, 2006, p. 108); às vezes um *actante* (LUSSAULT, 2007, p. 149), mas sempre uma instância da sociedade (SANTOS, 1986, p. 3).

O que está em jogo é, de um lado, reconhecer as várias facetas do espaço, que é social e que se quer e pretende *desenvolver*, isto é, admitir o condicionamento e referenciamento das relações sociais, espacializando o desenvolvimento ou *territorializando-o* (DALLABRIDA et al, 2004a, 2004b).

A “ação sobre o espaço e a mudança das relações sociais nele existentes” são pressupostos da abordagem territorial do desenvolvimento (DALLABRIDA, 2017, p. 136), que, no Brasil, veio acompanhada de descentralização política – para Municípios e Estados – e de mecanismos de participação social, quer dizer: valorizaram-se os atores da sociedade civil. Não sem uma posterior crise do Estado e a perda crescente de seu poder regulador, o esgotamento do modelo fordista e a reestruturação capitalista ao final do século XX.

Se levarmos em conta o *contexto* em que se realiza o desenvolvimento econômico de tipo capitalista, sua utilidade para a promoção do desenvolvimento é muito questionável, assim como a promessa de se alçar níveis de desenvolvimento econômico de países “desenvolvidos”.

Há inúmeros enfoques e abordagens teóricas sobre o desenvolvimento. Dallabrida (2017) lista 42 segundo a respectiva concepção ideológica, agrupando-os em quatro grandes blocos:

- 1º) Teorias liberais e ideologicamente conservadoras;
- 2º) Teorias de cunho liberal-conservador, precursoras de formas de regulação;
- 3º) Teorias de caráter regulacionista e intervencionista, semi-conservadoras;
- 4º) Teorias marxistas ou de vanguarda intelectual.

Em termos mais específicos, o autor reconhece a abordagem territorial como que permeando as diferentes teorias, com destaque para oito enfoques recentes sobre desenvolvimento local, regional ou territorial e outros seis enfoques sistêmicos sobre

desenvolvimento territorializado. Cada qual merece atenção nos pontos em que se alinham com o desenvolvimento em uma visão geográfica e, em especial, quando suas perspectivas se cruzem com as atividades dos Institutos Federais.

A seguir, alguns desses enfoques auxiliarão a entender o quanto o desenvolvimento está inextricavelmente ligado ao espaço, ao território, à sociedade e enfim, aspectos que vão além do crescimento econômico, do produto interno bruto ou das desigualdades macrorregionais, embora com proposições tributárias, na quase totalidade, de abordagens em que a dimensão econômica do desenvolvimento sobressair-se.

A *Escola Californiana* (Storper, Walter, Salais, Scott) toma o território como ponto de partida para encontrar e criar uma economia regional competitiva, pois o território integraria os interesses do entorno. Convenções, normas e regras seriam ativos ou patrimônio relacional. Os Institutos Federais, inter-relacionando agentes regionais, estaria ligado ao mundo da produção intelectual, combinando produção em pequena escala, atendimento à demanda genérica como inovações passíveis de reprodução em grande escala. Havendo uma interdependência não mercantil como linha de estratégia, espera-se que o padrão de desenvolvimento abranja as dimensões social, política ambiental e cultural, caso em que se formam redes de atores sociais, institucionais e econômicos. Em determinado âmbito territorial, a força de trabalho, governos e “organismos técnicos encarregados da geração de conhecimentos específicos e aplicados (institutos técnicos)” (DALLABRIDA, 2017, p. 109) respondem por este campo de inter-relações que é insumo para a construção do patrimônio relacional da região.

Pelas *vantagens competitivas* de Porter, localidades, regiões e territórios podem utilizar vantagens que o meio oferece para atrair investimento, agregar valor aos produtos e, estimulando vantagens competitivas locais ou regionais se pode favorecer o desenvolvimento regional. Já a prosperidade é fruto do esforço criativo humano, onde a competitividade depende da capacidade de inovação e aperfeiçoamento de processos e serviços, ou seja, de fatores internos.

Os *clusters* ou sistemas produtivos locais/regionais são formas de organização da produção em que há divisão do trabalho entre empresas e um sistema local de intercâmbios. O resultado esperado é aumento da produtividade e crescimento da economia. A concentração de empresas colaborando entre si é sinônimo de maior eficiência. Alguns autores veem, ainda, como características do *cluster*: empresas altamente especializadas, disputa entre elas, uniformidade tecnológica e cultura de adaptação na sociedade, dentre outras; área geográfica

delimitada, setores industriais reduzidos, pequenas e médias empresas, interação entre empresas e instituições.

Os *Arranjos Produtivos Locais* (APLs) também se referem à aglomeração de empresas em torno de uma atividade principal em um mesmo espaço geográfico, com a diferença de que elas possuem:

Identidade cultural e vínculo de articulação e interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros autores [sic] locais e instituições, tais como, *escolas técnicas, universidades, empresas de prestação de serviços e instituições de pesquisa e desenvolvimento* (DALLABRIDA, 2017, p. 113, grifo nosso).

Esta concepção de organização da produção é bastante citada pelos Institutos Federais em seus documentos oficiais, pois se encontram na condição tanto de formar profissionais quanto fazer pesquisa e desenvolvimento, senão integrar-se territorialmente a um meio para estimular suas potencialidades e conceber a formação de novos APLs.

A *Nova Geografia Econômica* (NGE) de Krugman é uma teoria econômica do espaço que se ocupa da localização da produção. Esta depende de rendimentos crescentes, custo de transporte, bem como da condição de proximidade de produtores, fornecedores e cliente. Além disso, a localização orienta-se pela tensão entre forças centrífugas (recursos, terra, força de trabalho) e forças centrípetas (aglomeração) que modelam a evolução da estrutura espacial da economia. O desenvolvimento, então, está ligado à aglomeração de empresas que, ao cabo, optam por investir em determinado local. Nesta situação, o papel dos Institutos Federais é o de suprir demandas variadas, quiçá ajustando sua oferta de cursos na condição de coadjuvante de forças centrípetas.

O enfoque teórico voltado à *Sociedade ou Economia em Rede*, baseado em Castells, admite que a era da informação tem no fluxo e troca de informação, capital e comunicação cultural as características principais, pois regulam e condicionam consumo e produção. A questão é que esse tráfego passa ao largo das regulamentações nacionais, provoca dependência, concentração de poder na rede e sujeição a controles. Segundo essa concepção, o movimento de difusão industrial em todas as escalas relativiza a importância da posição que ocupa cada território, região ou lugar na divisão internacional do trabalho. “Os espaços/territórios tornam-se emergentes pelo seu padrão de competitividade global e pela capacidade de cada âmbito em conectar-se aos principais fluxos e inserir-se nas redes.” (DALLABRIDA, 2017, p. 116). Os controladores ganham destaque nessa economia à medida que estão em melhores condições de competir com vantagem na economia-mundo.

Em se considerando que os Institutos Federais exercem uma função complementar à economia(-mundo), sua organização via Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) admite a tendência de mobilizar esforços para atender demandas instáveis, flexíveis e dispersas no espaço. Reage a isso com fatores como conectividade, inovação, flexibilidade institucional, articulação com atores locais/regionais/globais e programas de cooperação, intercâmbio e internacionalização da instituição. Trata-se de uma atividade que vai a reboque da economia interligada mundialmente, pelo que está submetida às flutuações de interesses do capital, políticas econômicas (inter)nacionais e riscos inerentes ao tipo de investimento que representa. Seu compromisso com o desenvolvimento territorial apresenta-se, deste modo, fortemente condicionado pelas decisões tomadas por quem controla – os “controladores” – da economia-mundo, dos espaço/territórios emergentes e da própria RFEPCT.

Na *Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual*, Harvey valoriza a dimensão espacial do desenvolvimento ao analisar a dinâmica de acumulação do capital, que, em termos gerais, se explica pela forma de exploração incidente sobre os países subdesenvolvidos: “o desenvolvimento geográfico desigual é causado pela forma com que o desenvolvimento político-econômico dos países centrais penetra nos território, na economia, na política e na cultura dos países periféricos.” (DALLABRIDA, 2017, p. 118). Esta teoria abre a perspectiva de entendimento a respeito das assimetrias no desenvolvimento, a partir da alteração do espaço e das formas de espacialidade, motivadas pela acumulação do capital, ação sobre a natureza, aceleração no giro do capital e conflitos territoriais em diferentes escalas.

Em analogia com o território/espaço dos Institutos Federais, como se mencionou acima, pertencente a uma rede e integrada ao sistema econômico que, em grande parte, tem justificado sua existência, é inevitável perceber o uso do espaço institucional de acordo com um esquema de desenvolvimento desigual. Seria mais preciso dizer desenvolvimento *sócio-espacial* desigual à semelhança do que sucede a outros espaços eminentemente sociais de formação profissional. O aspecto social não é menos importante ao desenvolvimento na comparação que se pode fazer entre as formas de organização do espaço que são funcionais ao sistema capitalista e o modo como os Institutos Federais ordenam os espaços que produz, cria, ocupa e organiza.

A escassez de espaços de convivência, o excesso mediação das relações sociais pela mercadoria (de cantina, livraria, “xérox”... ou trazida pelos estudantes) e a inexistência de locais – específicos ou não – para, intencionalmente, valorizar a diferença, a identidade ou a diversidade, sugerem o desenvolvimento desigual e sua naturalização, eventualmente como

resultado de normatizações. Estas, representando a vontade geral, podem ser cumpridas sem atentar-se à alteração do espaço e às formas de espacialidade típicas que conduzem ao desenvolvimento sócio-espacial (geográfico) desigual.

Em suma, tal situação equivale à reprodução dos padrões de assimetria no desenvolvimento, transposta para um campo de aplicação (e ensaio?) institucional. Este é um ponto pacífico. O que nem sempre se percebe são os reflexos da sua dinâmica para o desenvolvimento territorial na escala local e sub-local. O fato é que os Institutos Federais, como órgão (parte) do Estado – e como ele –, negligenciam a relevância do espaço em suas várias escalas, dentre elas a microescala. Não fosse isso, haveria de se pensar se a criação de espaços/territórios em função de particularidades de nosso contexto brasileiro, inclusive sendo levadas em conta na organização do espaço acadêmico. Contexto cada vez mais marcado pela presença pela gente cotista, “carente”, “deficiente”; populações indígena, negra, migrante, LGBT; “refugiados da violência” (urbana e rural), expulsos do campo (êxodo), pessoas vitimadas pelo abuso, machismo, abandono familiar; população de comunidades surda, camponesa, assentada, quilombola, libertária, sustentável, dentre outras.

Populações que não são vistas não importam ao desenvolvimento? O que é preciso para algo tornar-se visível? O espaço acadêmico é um caminho para esta visibilidade. Quantas demandas não são reprimidas pela carência de espaços e dificuldades de territorializar-se? O que não se vê já não estaria sendo excluídos, descartado, apartado, barrado?

Mesmo considerando o ser humano unilateralmente, um “*homo faber*, criador do artifício humano”, ligado à fabricação, à produtividade (ARENDR, 2007, p. 152), merecedor da qualificação profissional que lhe habilite a disputar vagas no mercado de trabalho, garantir a construção de padrões de convivência com a diferença em espaços (públicos, multiculturais, abertos, acolhedores) é uma primeira forma de promoção do humano, de sua dignidade e, sem dúvida, uma forma de inclusão que antecede a inclusão produtiva. Se isso não tiver relação alguma com o desenvolvimento, é porque opera desconsiderando o fator humano da força de trabalho.

Daí a necessidade, em instituições educacionais como os Institutos Federais, atentar-se ao desenvolvimento sócio-espacial em conjunto com uma noção clara do tipo de desenvolvimento no qual se está investindo – se é um desenvolvimento estritamente econômico ou outro, humano, inclusivo, libertador, menos impositivo e fatalista e portador de esperanças, quiçá solidário. Uma solidariedade que se concretize no espaço, mais prática do que aquela esperada “solidariedade entre os povos e nações”, privilegiando somente algumas

escalas. Este remete a um desenvolvimento desigual – como se viu – ou ainda ilusório, imaginário, e até teatralizado através de campanhas, discursos e *slogans*.

É um desenvolvimento ancorado nas ações de Estado, que as centraliza e dificulta a emergência de outras formas de gestão e desenvolvimento territorial. O Estado é, para Mészáros (2015), *a montanha que devemos conquistar*, e com ela o campo político e a totalidade da sociabilidade capitalista. Enquanto o Estado permanece como o espaço de disputa pela dominação, aponta para o lado oposto ao da liberdade, situando o desenvolvimento num quadro de concorrência onde vigora a lei do mais forte. Uma saída é usar da luta institucional a fim de promover o desenvolvimento.

Para Souza (2015, p. 56), “a *luta institucional* significa o uso de canais, instâncias e recursos estatais, tais como conselhos gestores, orçamentos participativos ou fundos públicos”, em uma atuação de modo não-partidário, isto é, sem criação de partidos políticos ou filiação a eles. Assim, exploram-se pontos vulneráveis e potencialidades de mudança.

Os dois próximos enfoques teóricos sobre o desenvolvimento têm em vista uma problemática assemelhada quanto à consideração da realidade brasileira e latino-americana.

A *Economia Popular e Solidária* em Paul Singer “é um modo de produção em que os meios de produção são propriedades coletivas daqueles que trabalham com esses meios” (SINGER *et al*, 2014. p. 426). Segundo o autor, apresenta-se em dois tipos, um caracterizado pela autonomia individual ou familiar, associação e formas democráticas, que afirma serem autogestão; outro pela pertencente a todos, bem como a receita das vendas sendo repartida entre os trabalhadores, com decisões em assembleias.

No primeiro caso, para Faria (2017), não seria correto falar em autogestão por conter formas de resistência ou modelos alternativos aos do sistema de capital e se utilizar da gestão coletivista de trabalho. Empreendimento de economia solidária (EES) assim “não observam completamente todos os elementos constitutivos essenciais de uma autogestão, ou seja, não se constituem em negação absoluta da heterogestão, em sua oposição” (FARIA, 2017, p. 630).

Tratar-se-iam de organizações coletivistas de produção associada (OCPA), que não seriam uma nova forma de produção; no máximo uma contradição da forma capitalista de trabalho e produção. Isso explica por que, a concepção de economia solidária (também socioeconomia solidária, economia popular e solidária, nova economia social e novo cooperativismo), no Brasil, foi adotada pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) em 2003, institucionalizando a expressão “economia solidária” para se referir ao desenvolvimento por meio da geração de trabalho e renda com – usando o jargão – inclusão social.

A economia solidária não seria um novo modo de produção, mas sim

Um conjunto de empreendimentos que, em sua maioria, constituem resposta ao desemprego e uma forma alternativa de trabalho e renda. Em outros termos, trata-se de empreendimentos constituídos por sócios trabalhadores no interior do sistema de capital ou paralelo a ele, desenvolvendo atividades complementares às das empresas capitalistas. (FARIA, 2017, p. 642).

É razoável que se discorde assim, quando há razões de sobra para se desconfiar de um “modo de produção” não-hegemônico que, sendo apoiado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), oferecesse ameaças ao sistema.

Por sua vez, os enfoques sobre desenvolvimento econômico local e desenvolvimento endógeno, também muito populares entre nós, são evocados em nome das políticas alternativas de desenvolvimento regional. O desenvolvimento endógeno apoia-se na capacidade de uso que as comunidades locais possam fazer do potencial de desenvolvimento do território, o que às vezes é encarado como “recurso” a ser explorado, conforme o contexto histórico e geográfico em que estejam localizados.

Em se considerando o contexto latino-americano, há que se ressaltar as características evidentes que resultaram das políticas de desenvolvimento, apontadas por Boisier (2007): a) *concentração territorial do aparato produtivo*, com hiperconcentração territorial da produção e da população, disparidades territoriais de renda, bem-estar e oportunidades; b) *cultura centralista*, cuja resposta do Estado são as políticas de desconcentração e/ou descentralização administrativa, política e territorial.

Os Institutos Federais (IFs), dez anos após iniciada a recente desconcentração industrial no Brasil, propuseram-se interiorizar e expandir a oferta de educação profissional e tecnológica, sem romper com a lógica da desconcentração industrial, mas, ao menos no setor de educação (profissional técnica de nível médio, e profissional e tecnológica), isso ocorreu. O embasamento para essa tentativa de desenvolvimento, conforme o documento *Institutos Federais – 5 anos de singularidades Territórios de Esperanças*, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) estava na sua atuação territorial, dirigida ao território nacional, mas a partir do regional e local, tomando cada Instituto como ele próprio um território constituído como “núcleo para irradiação das ações para o desenvolvimento local e regional”. Território “como espaço de relações vivas, situado e datado por pessoas, que constroem a cultura de seu tempo; território que influencia e é influenciado pelos atores ali presentes e pelas interações que dele emergem”. (CONIF, 2013, s/p).

O desenvolvimento local, não obstante exiba inúmeros pontos positivos para o território, tem como limites impostos pela cultura centralista – mencionada acima –, em que o Estado não estabelece marcos legais adequados, não dá autonomia para a ação local, nem se investe na qualificação de agentes para a gestão local, verificando-se a “falta de massas críticas nas unidades territoriais”, isto é, carecem de:

Centros de empresas, institutos tecnológicos e centros de formação, demandados para a qualificação dos serviços e produtos, eficazes e eficientes para atingir a escala necessária ao padrão de competição exigido pelo mercado nacional e internacional. (DALLABRIDA, 2017, p. 122)

A esse problema se somam outros em estreita relação com a qualificação dos agentes territoriais, como a insuficiente coordenação entre agentes na sua relação com as potencialidades locais; e a falta de visão para além das atuais formas de organização do Estado (tal como propõe o desenvolvimento endógeno), que dificulta a participação, inclusive financeiras de alguns agentes, ou seja, sem repartição do poder, reforça-se o centralismo institucional característico das políticas de desenvolvimento não apenas da escala nacional voltada à macro-regional, mas no próprio local.

Tentando dar novas respostas à problemática do desenvolvimento, há seis enfoques que abordam o desenvolvimento territorializado e relacionam sociedade, economia e meio ambiente. Podem ser considerados, conforme o contexto, enfoques de vanguarda entre aqueles que pensam o desenvolvimento, muito embora se não constituam novidade, exceto pela atualização da crítica que lhes vem embutida. Seu embasamento teórico associado a uma visão sistêmica aponta para novos entendimentos acerca da relação entre o desenvolvimento almejado e as políticas macroeconômicas⁷⁹, demandando mudanças na estrutura produtiva, nas técnicas de cultivo e na orientação da produção (por objetivos, finalidades, alteração da relação homem x meio, dentre outros).

Destaquemos, com Dallabrida (2017), o Ecomarxismo, Ecofeminismo, Descolonialidade, Pós-Desenvolvimento, Economia Circular, Sistema Agroalimentar e Sistema Agroflorestal, todos tendo em comum a crítica aos impactos gerados pelo desenvolvimento dentro do modo de produção capitalista. Dois destes enfoques destacam-se pela preocupação com os sujeitos do desenvolvimento.

⁷⁹ Política macroeconômica é o conjunto de medidas adotadas que um governo federal para afetar agregados econômicos: crescimento da economia, inflação, taxa de desemprego, balanço de pagamentos e distribuição de renda (BRASIL, 2018d).

A perspectiva decolonial reivindica o diálogo técnico-científico, político e cultural a partir dos países do Sul, reconhecendo neles a presença de uma parcela populacional historicamente explorada, representada por *sujeitos e grupos oprimidos e vulneráveis* (Ibid., p. 124, grifo nosso). São as “vítimas irracionais da modernidade”, do racionalismo, liberalismo, progresso e do conhecimento científico como instrumento de colonização.

A perspectiva pós-desenvolvimentista alerta para o mito do progresso e da concepção linear de história, com o desenvolvimento sendo feito de cima para baixo, com características etnocêntricas e tecnocráticas, figurando mais como uma máquina antipolítica, cujos efeitos são a expansão do poder do Estado e a despolitização dos sujeitos.

Não obstante todos os inúmeros enfoques e abordagens teóricas sobre o desenvolvimento apresentadas acima, convém aprofundar a compreensão do desenvolvimento segundo seu conteúdo ideológico, veiculado inclusive como palavra de ordem sem antídoto, nutrida, segundo Ferguson et al (2011), pelo “*agnosticismo antropológico*, que chamo de ser muito crente, ter muita fé, em projetos desenvolvimentistas” (FERGUSON et al, 2011, p. 176, grifo do autor).

Entretanto, tal crença difundiu-se como *slogan*, tema da ideologia oficial e profissional, além de estar presente nas políticas de governo (CASTORIADIS, 1987, p. 135), hoje com novas adjetivações: autocentrado, endógeno, participativo, comunitário, integrado, autêntico, autônomo, popular, equitativo, duradouro; desenvolvimento local, microdesenvolvimento, endodesenvolvimento, desenvolvimento social, desenvolvimento humano, etc.

Segundo Taibo (2009, p. 31), por meio deles não se consegue ocultar muito o conteúdo do desenvolvimento e o vigor de termos duros, como acumulação de capital, exploração da força de trabalho, imperialismo, dominação planetária.

A ocidentalização do mundo e a modernização capitalista em escala planetária frequentemente são evocados, fazendo-nos recordar que, em nome do desenvolvimento, já se transformou (mudou) um país – o Brasil – investindo-se pesadamente em infraestrutura, transportes e energia para receber de braços abertos o capital externo, as empresas transnacionais e aumentando o endividamento. Falando em desenvolvimento, estimulou-se o caráter predatório das políticas voltadas ao aproveitamento dos recursos naturais, da mão de obra e dos espaços urbanos, com prejuízos ao ambiente, à etnodiversidade, à “aproximação” entre regiões, dentre outros, que foram a marca deixada do passado. Tivemos um desenvolvimento à base de investimentos e endividamentos externos. Apesar do tripé Estado -

capital privado nacional - capital estrangeiro, continua-se a ver altos investimentos em projetos de infraestrutura, exploração de recursos minerais e controle do território nacional, como a Rodovia Transamazônica, o Projeto Grande Carajás e o Projeto Calha Norte, respectivamente.

Tal caráter se verifica atualmente com a extinção da Reserva Nacional de Cobre e Associados (Renca), a expansão do agronegócio “pop” e a construção de grandes hidrelétricas na Amazônia (Santo Antônio, Estreito, Belo Monte⁸⁰, São Luiz do Tapajós, Marabá, Jatobá), ao lado da atuação questionável de órgãos federais como Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Em qualquer desses exemplos de promoção do desenvolvimento se pode observar o desenvolvimento como uma necessidade, um valor social que justifica a degradação ambiental, o ataque aos direitos dos povos originários e a canalização de recursos públicos para servir predominantemente ao interesse privado – nacional e estrangeiro. Criou-se, assim, uma noção de desenvolvimento que diz respeito a grandes aportes, com grande impacto, vindo de instância “maiores”, exógeno e dependente. A terminologia associada ao desenvolvimento (progresso/atraso, modernização/tradição, automatização/mecanização, informatização...) ainda serve para caracterizar e comparar países entre si, dispensando maiores discussões sobre o que, historicamente, represente a vontade coletiva dos países alvo de ações que visam a elevar o patamar ou nível de desenvolvimento, sejam quais forem os mecanismos adotados: sugestão de modelos econômicos, imposição de “medidas de austeridade”, prescrição de reformas educacionais, trabalhistas, previdenciárias, políticas e ajustes de toda ordem, bem como alinhamento/padronização cultural.

No imaginário social, o desenvolvimento figura como um derivado do progresso, que, segundo Castoriadis (1987), foi celebrado no século XIX, entrou em crise nos anos trinta, e cedeu lugar, no mundo pós-guerra, ao crescimento econômico como a chave dos problemas humanos. Países “atrasados”, “subdesenvolvidos”, “menos desenvolvidos” ou “em vias de desenvolvimento” eram aqueles que não cresciam porque não se desenvolviam. Para que isso acontecesse, era necessário torná-los capazes de avançar até um “crescimento autossustentado”. O que se viu foi a incapacidade de assegurar o desenvolvimento, a desigualdade na distribuição dos “frutos do crescimento” e a preocupação unicamente com o

⁸⁰ Para Silva e Santos (2017, p. 272), os procedimentos que antecederam a construção da Usina de Belo Monte, no Estado do Pará, afrontaram os direitos das etnias autóctones e feriram o desenvolvimento humano dos povos indígenas ao negar-lhes a garantia de “liberdade de auto-organização e autodeterminação. Ambas são condição para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas dos grupos indígenas”.

crescimento, mesmo à custa das consequências humanas e sociais (CASTORIADIS, 1987, p. 135-136).

Além de configurar uma nova ideologia que vinha implícita nas políticas internacionais, o desenvolvimento foi termo utilizado para comparar países com tradições políticas, econômicas e culturais distintas, que serviu para justificar a expansão capitalista durante a Guerra Fria e até hoje fundamenta a intervenção de organismos supranacionais nos países da América Latina, Ásia e África. E dos quais provêm a regulação, controle e pressão da “mão invisível” – a versão ampliada e sofisticada do *Big Stick*.

Só que em tempos de globalização, do mito da “globalização”, em si “um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma ‘ideia-força’, uma ideia que tem força social que realiza a crença” (BOURDIEU, 1998) ou tempo da *modernidade leve*, que é mais para o Norte e menos para o Sul, ou da fuga da *modernidade pesada/sólida/condensada/sistêmica*⁸¹ para onde ela possa se reproduzir – Sudeste Asiático, África e América Latina.

O desenvolvimento integra o rol de promessas da modernidade, que o século XX tentou realizar através de um tipo de sociedade que pode ser assim descrita:

A sociedade totalitária da homogeneidade compulsória, imposta e onipresente, estava constante e ameaçadoramente no horizonte - como destino último, como uma bomba nunca inteiramente desarmada ou um fantasma nunca inteiramente exorcizado. Essa modernidade era inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambiguidade, da instabilidade, da idiosincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas essas "anomalias"; e esperava-se que a liberdade e a autonomia individuais fossem as primeiras vítimas da cruzada. (BAUMAN, 2000, p. 34).

O desenvolvimento, porém, imprimiu-se de tal maneira como um alvo a ser alcançado, que se procurou conformar as sociedades para a eternamente busca dele. O desenvolvimento instalou-se, então, como algo indiscutivelmente desejado, sempre associado ao progresso humano, que, apesar dos esforços, nunca se mostra pleno. Sabe-se que não há prazo para um país se tornar desenvolvido e nem para sua sociedade se equiparar à dos países do Norte, porque não há garantias de que isso irá ocorrer. Não obstante:

A conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. (...) explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. (CAMPOS, 1997, p. 42).

⁸¹ Os termos *modernidade leve* e *modernidade pesada* foram tomados de Bauman (2001 [2000]).

Tais termos geográficos estão impregnados da ideologia dominante, ocultando a causa da dominação e seus efeitos justificados de antemão como parte necessária de um processo evolutivo.

Nesse processo, há “externalidades” evidentes, como: o aumento das desigualdades entre países e regiões do globo; as altas taxas de desemprego e insegurança previdenciária; perpetuação de endemias, fome, pobreza e miséria; avanço da empresa capitalista no campo, disputa por terras, conflitos agrários e chacinas; escalada da violência urbana entre grupos armados; tráfico de armas e drogas; racismo, homofobia, xenofobia; intolerância religiosa, ideológica e cultural; atentados terroristas; bloqueios econômicos, protecionismo e arbitrariedades na condução das políticas econômicas globais.

Agora, em pleno século XXI ainda se fala em desenvolvimento como algo indiscutivelmente positivo, ainda que associado à industrialização – modernidade *heavy* ao “inevitável” preço que se paga com o desequilíbrio e a degradação ambiental, o avanço das doenças ocupacionais, a precarização das condições de trabalho e a pauperização das massas iludidas com a promessa de que seu país um dia alçará níveis melhores de desenvolvimento, e que isso será bom para todos, em “um país [supostamente] de todos”⁸².

Quem clama por desenvolvimento é a iniciativa privada, o investidor nacional ou estrangeiro; não é necessariamente a população que *seria* a maior beneficiária – conforme o discurso do Estado e das empresas –, de modo que cabe nos questionarmos, com Pochmman (2012), se *o que se produz é a necessidade do Brasil ou as necessidades individuais?* Isto é, necessidades e desejos de consumo, necessidades criadas a todo momento, e que não guardam relação com um projeto de nação soberana e livre.

O desenvolvimento, progresso e modernização que levam à emancipação, no entanto, ficaram a cargo das próprias populações menos favorecidas:

Las esperanzas de progreso, en vez de transformarse en dinero a lo grande en las arcas del gobierno, se han focalizado en câmbios menores en el bolsillo de los contribuyentes. Si la modernidad original era pesada en la cima, la modernidade actual es liviana en la cima, luego de liberarse de sus deberes ‘emancipadores’ salvo el de delegar el trabajo de la emancipación en las capas medianas y bajas, sobre las que há recaído la mayor parte de la carga de la contínua modernización. (BAUMAN, 2003, p. 35).

É o momento de se fazer uma leitura do que ainda é possível falar sobre desenvolvimento sem produzir o contrário do que ele poderia significar: progresso, evolução, melhoria das condições de vida, liberdade e emancipação. Fora disso, não há instituição –

⁸² Slogan utilizado pelo Governo Federal em 2003.

educacional ou não – que resista por muito tempo sem cair no descrédito, reduzir-se ao fazer burocrático e anular-se enquanto *força de mudança e liberdade*.

Uma visão geográfica do desenvolvimento primeiramente reconhece-o como parte de uma problemática territorial (1º) (SAQUET, 2015b, p. 126). O desenvolvimento não deixa de ser pensado como assunto pertinente às discussões que remontam aos programas supranacionais que visam desenvolver áreas deprimidas do planeta, mas lhe acrescenta componentes mais palpáveis, reais, cotidianos. Ele mesmo não dispensa tratar das questões econômicas, embora admita situá-las em contextos específicos que revelam as relações entre sujeitos que geralmente não têm importância no cenário nacional ou global, mas são por estes influenciados, senão subjugados, no local, no lugar. Por essa visão de desenvolvimento se retoma a possibilidade de afirmar culturas, identidades, territorialidades, sem abrir mão de sua historicidade e respeitando processos de busca pela autonomia e por ideais de liberdade, justiça, igualdade, sustentabilidade, dentre outros.

Isso requer uma aproximação às necessidades e aspirações presentes no local, ou seja, menos um olhar explorador de oportunidades, vedado aos atores e valores locais, e mais como um elemento catalisador de possibilidades já existentes no território. Nele, as diferentes dimensões do desenvolvimento (cultural, social, econômica, ambiental...) apresentarão configurações tais que não é possível avaliá-las segundo hierarquia prévia, exceto com o auxílio de atores locais, uma vez que o interesse coletivo pode se sobrepor à determinante econômica.

É fundamental reconhecer que não se faz *desenvolvimento* sem produzir a inclusão/exclusão de pessoas, costumes, hábitos e comportamentos, tanto quanto de paisagens, ecossistemas, arquiteturas, ou seja, o desenvolvimento *interfere* (assim, intransitivamente). Antes da indagação *quem não quer o desenvolvimento?*, seria oportuno perguntar *o que se garante de melhor à população local em médio e longo prazos que justifique uma intervenção (externa) para o desenvolvimento protagonizado por x ou y?*

Em contraposição à concepção redentora que paira sobre o desenvolvimento, encontra-se em Dematteis (2008) a ideia de *territorialidade ativa*, em que os sujeitos locais configuram estratégias de resposta/resistência e assim contribuem para realizar mudanças e inovações.

Os povos do nosso continente conseguem manter seus modos de vida não hegemônicos porque resistiram e resistem à dominação, sustentando e criando territórios, onde a diferença sociocultural e os territórios são construções cotidianas. “Tratam-se de criações e recriações permanentes.” (ZIBECHI, 2015).

Essa posição é frontalmente diversa daquela que vislumbra a estagnação em comunidades tradicionais, camponesas, assentadas, em formas pré-capitalistas de produção no campo, ou na cidade, com os “novos territórios de guetificação e segregação social” ligados ao local de moradia (ROLNIK, 2014, p. 3), segregação espacial associada à condição de imigrante (SPINELLI et al, 2017, p. 144) ou na *guetificação* LGBT (MALERBA, 2017, p. 194).

O binômio dominação/estagnação são potencialmente devastadoras para a (bio)diversidade, (multi)cultura(lidade), pluralidade de saberes e diferentes formas de organização social, além de bloquearem os caminhos para a emancipação humana.

Por isso Dematteis (2013, p. 10-11) advoga em favor de “uma geografia dos conhecimentos científicos e tecnológicos apropriados aos diversos contextos territoriais”, assentadas na “adaptação das técnicas aos lugares”, ao invés do contrário, como ocorre atualmente.

Fazendo parte de uma abordagem territorial, cabe explicar antes a noção de território que lhe corresponde dentro de uma *Geografia histórico-crítica*, na qual ganha centralidade em relação ao conceito de espaço.

O território, conforme Dematteis (1970), é compreendido como uma construção societária, com desigualdades sociais e características naturais (clima, solo...); com relações *horizontais* realizadas entre as pessoas, na produção e na circulação, envolvendo níveis territoriais que variam do local ao planetário, e *verticais* (clima, tipos de culturas, distribuição do habitat...), isto é, uma complexa combinação de reações territoriais que podem ser apreendidas coerentemente através de uma abordagem crítica que reconhece a processualidade histórica (...). (SAQUET, 2015b, p. 54-55).

Dematteis reconhece a complexidade inerente à metodologia da geografia por esta lidar com a heterogeneidade dos fenômenos territoriais e a complexidade das ações dirigidas à transformação do território. Por isso, é pioneiro em enaltecer a atuação dos sujeitos que atuam na reorganização do território, de onde vem a sua concepção relacional, crítica, plural e transescalar. Por ela, “o conceito de território é compreendido como produto social, lugar de vida e de relações sociais. Estas determinam econômica, política e culturalmente as características do território.” (SAQUET, 2015b, p. 55). O território, assim, é “o espaço ocupado, apropriado e controlado; produto de relações sociais de produção que se reproduzem cotidianamente.” (Id. Ibid., p. 59).

O segundo pressuposto (2º) é que “o desenvolvimento é uma problemática territorial” (SAQUET, 2015b, p. 126) e, se qualificado de *territorial*, **o desenvolvimento deve ser**

pensado a partir do território, isto é, dos sujeitos que nele têm lugar. Estes na condição de sujeitos ativos e em movimento são capazes de desenvolver o “território enquanto resultado de um processo de produção” e a “territorialidade enquanto sistema de relações” (RAFFESTIN, 2015, p. 13).

Ação, movimento, luta e transformação entram na conta para definir o território como algo dinâmico e mutável, aberto à realização de necessidades e aspirações humanas em vários campos:

O território é compreendido como espaço de mobilização, organização, luta e resistência política. A territorialidade com práxis de transformação do território, na tentativa de conseguir autonomia, justiça social, repartição da riqueza, proteção ambiental etc. (SAQUET, 2015b, p. 103, grifo do autor).

Para Saquet (2015b, p. 31) “O território [também] é resultado do processo de territorialização e das territorialidades vividas por cada grupo social em cada relação espaço-tempo.” Quer dizer, o território está envolto em um contexto espaço-temporal cuja escala faz ressaltar a importância de grupos e não apenas de comunidades, sociedade e nações.

7.1 CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA DE TERRITÓRIO

*No horizonte, vislumbravam-se mais muros do que estradas.
Nessa altura, algo me sugeriu o seguinte: que há neste mundo
mais medo de coisas más, do que coisas más propriamente ditas.
(...) O medo foi afinal o que mais me ensinou a desapegar.
Mia Couto, 2011, em Conferência sobre desafios globais.*

A questão territorial tem ganhado relevo na Geografia e demais Ciências Humanas e Sociais a ponto de, na virada do século, se falar no *retorno do território* (SANTOS, 1998) e mesmo na sua *descoberta recente* pela Geografia Humana (CLAVAL, 1999). Outra novidade é o acréscimo à noção de Estado Territorial a ideia de transnacionalização do território, quando “a interdependência universal dos lugares é a nova realidade dos territórios” (SANTOS, 1998, p. 255).

Criou-se uma tendência à homogeneização sociocultural, econômica e espacial que supostamente dissolveria identidades locais, tanto econômicas quanto culturais. Entretanto, surge a exclusão, o reforço das desigualdades, enfim, o que é expressão concreta da “fragmentação excludente ou desintegradora, que pode ser ao mesmo tempo um produto da globalização (...) ou uma resistência a ela” (HAESBAERT, 2007 p. 40).

Pensar o território no que ele representa em diversidade, singularidade e permanência, isto é, pensar para além da concepção de território fixo, estável, imutável, do Estado-Nação, do capital e das forças hegemônicas, é um desafio. Se voltarmos a atenção à velha ciência geográfica dos viajantes, revolucionários e gente de ação, podemos obter algumas respostas do porquê essa geografia foi barrada às portas da academia nos limiares do século XX, permanecendo tanto tempo latente, com um vigor por ser descortinado.

A Geografia Moderna originou-se da ânsia expansionista alemã e do imperialismo francês, não sendo nela, portanto, que se deve buscar uma concepção alternativa para o tratamento da questão territorial. Essa geografia de fundamentação positivista, neopositivista e marxista tiveram seu auge ao longo do século XX, sem realizar a devida atualização do conceito de território ou questionar a noção de território nacional. Já o pensamento libertário, embora relegado a uma Geografia Marginal (SOUZA, 2010), continuou discutindo alternativas ao capitalismo e ao socialismo burocrático, ao contrário das correntes dominantes do pensamento geográfico.

No Brasil, a menção ao pensamento libertário é praticamente nula até em obras que se tornaram referência no meio acadêmico, como *Geografia: pequena história crítica*⁸³ⁱ, na qual o único geógrafo libertário lembrado foi Reclus, e é citado somente em função de ter sido discípulo de Karl Ritter. A omissão da historiografia da Geografia e do pensamento geográfico em relação aos geógrafos libertários vem tendo seu contraponto através da publicação de obras e realização de eventos de divulgação do pensamento libertário.

Os principais escritos libertários têm sido publicados regularmente, permitindo o avanço na redescoberta do seu valor epistemológico e não meramente historiográfico. Baseado na análise do momento vivido pela Geografia no Brasil e no mundo, Souza (2008a, 2011) anunciou *a hora e a vez do pensamento libertário*.

Dentre os inúmeros fatores apontados para essa emergência está a necessidade de os geógrafos terem:

Uma base metateórica (filosófica) que lhes propicie uma leitura do mundo, da práxis e da própria pesquisa adequada à tarefa de valorizar as diferentes dimensões da realidade, sem hierarquizações apriorísticas (“economicismo” versus “culturalismo”, estruturas versus agentes, “conhecimento teórico” versus “conhecimento empírico”, “conhecimento teórico” versus ativismo...) e, também, sem arrogância (seja a cientificista, que leva a rejeitar um diálogo com o senso comum, o “saber local” e os protagonistas das lutas concretas, seja aquela de, ao advogar a historicização da visão sobre a natureza, incorrer no exagero de negligenciar o conhecimento dos processos geoecológicos). (SOUZA, 2011, p. 20).

⁸³ A obra *Geografia: pequena história crítica* (Ver MORAES, 2005) se tornou referência em muitos cursos de graduação em Geografia no Brasil.

Percebe-se o momento propício a essa renovação pelas contradições e limitações da perspectiva marxista e a redescoberta da visão crítica dos libertários na Geografia.

Eventos sobre o pensamento libertário, atualizando-o, tornam-se marcos de sua renovação, como o *Primeiro Colóquio Território Autônomo* (2010), *Colóquio Internacional Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo* (2011), *I Seminário Internacional: temas transversais em Sociologia – Estudos Anarquistas* (2013), *Colóquio Internacional Mikhail Bakunin e AIT* (2014), e da *1ª Conferência Internacional de Geografias e Geógrafos Anarquistas* (ICAGG) (2017).

Do mesmo modo, as atividades dos grupos de pesquisa sobre o pensamento libertário registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁸⁴ revelam uma preocupação com o reconhecimento da força do pensamento libertário, que se desenvolve também através de periódicos avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸⁵, revistas nacionais e internacionais⁸⁶, *fan pages* e bibliotecas digitais⁸⁷, grupos de estudo, coletivos, federações e outros.

Muitas contribuições teóricas trouxeram à tona elementos de uma Geografia Libertária (SOUZA, 2010; MACHADO, 2012; CASTRO e ALVES, 2013; CASTRO *et al.*, 2014; PAULA, 2015; PELLETIER, 2016; CIRQUEIRA, 2012, 2014, 2017⁸⁸), mas poucas se prestaram a desenvolver o método libertário que servisse às análises territoriais.

Citem-se as produções de Nogueira (2013), Zaar (2015) e Pelletier (2016), que tratam da teoria, método e metodologia libertária e suas interseções com a Geografia, mas consistem apenas na aproximação entre Geografia e Anarquismo, e não na construção de uma Geografia Libertária.

⁸⁴ Através dos termos de busca *anarquia*, *anarquismo*, *libertário* e *libertária*, é possível localizar oito grupos de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq). Eles estão em atividade e se dedicam ao pensamento libertário, com destaque para o NU-SOL Núcleo de Sociabilidade Libertária (PUC/SP, 1996), o GEPAn – Grupo de Estudos e Pesquisas Anarquistas (UFPB, 2011) e, secundariamente: NEP – Núcleo de Estudos do Poder (UFRRJ, 2010) e Mundos do Trabalho: pensamento político-social heterodoxo (UFSC, 2014).

⁸⁵ *Élisée*, Política & Trabalho, Terra Brasilis.

⁸⁶ *Verve*, *Libertárias*, *Espiritualidade Libertária*, *Aurora Obreira*, *A ideia*, *Socialismo Libertário*, *Réseau des Géographes Libétaires* (RGL).

⁸⁷ *Biblioteca Terra Livre*: <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/>; Biblioteca Virtual Anarquista: <http://www.anarquista.net/biblioteca-virtual-anarquista/>; Biblioteca do Coletivo Libertário Évora: <https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/livros-digitais/>; Biblioteca do Grupo de Estudos Anarquistas do Piauí – GEAPI: <http://anarquistas-pi.blogspot.com.br/p/biblioteca.html>; Biblioteca Anarquista d'A Casa de Vidro.com: <https://acasadevidro.com/2014/08/01/biblioteca-anarquista-baixar-duzias-de-e-books-gratuitos/>; Livros Anarquistas: <https://livrosanarquistas.wordpress.com/2013/06/26/livros-e-artigos-anarquistas-e-afins/>; Biblioteca Libertária do Cordel Anarquista: <https://cordelanarquista.milharal.org/livros-inteiros/>.

⁸⁸ Pinto (2016, p. 8) entende que a geografia libertária não chega a formar escola, embora reconheça “um corpo embrionário de ideias” referenciadas em Élisée Reclus.

A Geografia acadêmica, por sua vez, em universidades, institutos e fundações só veio tardiamente a incluir temáticas como autonomia territorial, território autônomo e autogestão territorial como parte das abordagens da questão territorial. Isso porque o território assim concebido tem algo de problemático, de ameaça à ordem. Não apenas por resultar da apropriação por alguém em função de seus recursos (naturais, demográficos, espaciais...) ou, como em Santos (2002; 2008a), ser o chão, a população e sua identidade com o território, constituindo-se o lugar da vida, da residência, das trocas materiais e espirituais, além de fundamento e base do trabalho.

O território e a questão territorial são assuntos sensíveis à Geografia porque tocam em assuntos estruturantes da sociedade, como as formas de apropriação, domínio e exploração, bem como os tipos de relações sociais, políticas e econômicas entre sujeitos, classes e Estados.

O território é o recorte espacial a partir do qual os sujeitos/categorias dos fenômenos se posicionam diante dos termos da hegemonia ou coabitação determinados pela dialética da localização. Pode ser o território de um sujeito, como ocorre no espaço da alteridade. E pode ser o território de um sujeito hegemônico, quando sobreposto aos territórios dos sujeitos hegemonzados, como no espaço da centralidade. (MOREIRA, 2007, p. 90-91).

Em determinadas circunstâncias, o território aparece como recorte de domínio sobre o espaço, carregando consigo o conteúdo simbólico de poder inscrito num sistema de domínio e hegemonia de classe. Assim, “o território é sempre uma dimensão do espaço político ou ao espaço tomado como ação política” (ibid.), como já o entendiam Reclus e Kropotkin. Em outras palavras, o território traz em sua definição um elemento de conflito que expressa relações sociais, que envolvem relações de poder na sociedade e no espaço, como disse Souza (2005; 2008b; 2013, p. 78): “[o território] é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”.

Conforme Raffestin (1993), o território é formado por diferentes atores e em níveis variáveis de poder, que tomarão parte na apropriação do espaço. Quer dizer, atores individuais ou coletivos, além de realizarem essa apropriação de modo simbólico ou concretamente.

Logo, qualquer questão territorial que venha a ser objeto de pesquisa remete à sociedade, como seus sujeitos individuais ou coletivos e as relações que estabelecem entre si e com o espaço. Sujeitos que são atores e não simplesmente elementos da paisagem ou se reduzam a dados populacionais, estatísticos, mas agentes territoriais como indivíduo ou coletividade.

Assim, o território, ao lado dos conceitos de região, paisagem, lugar e espaço, tenta dar conta de explicar uma realidade que, invariavelmente, encontra atores territoriais em disputa. O território ajuda na compreensão das diferentes formas de apropriação do espaço, seu uso e ocupação, e por ele se compreende as implicações da delimitação do espaço por e a partir das relações de poder em dada sociedade e certo momento histórico.

Mesmo sendo um dos conceitos mais importantes para a Geografia, por auxiliar na interpretação a análise do mundo contemporâneo, foi pouco utilizado entre os geógrafos, sendo retomado na virada do século passado. Destaca-se a contribuição de Milton Santos (1998; 1999; 2000; 2005), no âmbito da Geografia Crítica, alçando-o como conceito-chave no movimento de permanente renovação dessa ciência, que ora se abre a outras perspectivas, tal qual a da corrente de pensamento libertária, fundante de uma Geografia mais à margem das teorias “oficiais”.

À constituição da Geografia Moderna, a corrente libertária adotou opções teórico-metodológicas não dominantes na academia, do que resultou na negação do *valor epistemológico* à Geografia Libertária, como se tivesse apenas um *valor histórico* (SOUZA, 2010).

No âmbito da Geografia brasileira, é comum ocultar por completo a importância do pensamento libertário. Por exemplo, Sposito (2001) reconheceu somente dois grandes paradigmas na Geografia – neopositivismo e materialismo histórico –, aos quais se seguiriam “orientações temáticas” e o método fenomenológico-hermenêutico, que, segundo o autor, tem força para ser o terceiro paradigma.

A Geografia Libertária, entretanto, permanece sendo uma vertente ignorada pela Geografia do Estado, das Universidades e das Associações de profissionais, e indevidamente “esquecida”, pois tradicionalmente se suavizaram os prováveis impactos que uma proposta de “Geografia social” reclusiana ou kropotkiniana poderia causar, porque carregada de crítica social e ideais revolucionários.

Além disso, uma Geografia que vislumbrasse espaços pensados e gestados “de baixo e de diversos pontos”, que falasse de *liberdade, justiça, igualdade, autonomia e autogestão* não poderia ser aceita dentro dos paradigmas dominantes. Hoje pode ser aceita?

Cattaneo (*apud* SUERTEGARAY, 2005, p. 39) diria que a Geografia Anarquista (aqui, Libertária) estaria ligada às “‘novas’ formas de pensar, agir, produzir e contestar o mundo ocidental”, particularmente a “contestação da ordem político-econômica global” e a proposição de “uma sociedade livre da exploração e da opressão”.

Deste modo, fornece razões que justificam a utilização da perspectiva libertária para pensar o espaço, a sociedade e readequar a noção de território a esta época de mudanças aceleradas na vida social, política, econômica e tecnológica que exige uma releitura das ferramentas de conhecimento: métodos, técnicas de pesquisa... e conceitos, como o de território. Conceitos entendidos como em Deleuze e Guatarri (1991, p. 13): algo inacabado, em movimento, que precisam ser “inventados, fabricados ou antes criados”.

Aqui está subentendida a preocupação com a proposição de um novo conceito de território, mas com o esboço da concepção libertária do território que seja uma ferramenta a mais para se pensar o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. Com isso é inevitável distanciar-se da polarização estabelecida entre os modos estruturantes de se pensar os paradigmas “da Geografia”.

A perspectiva libertária não se furta a contestá-los quando necessário, especialmente a neutralidade científica que acompanha e marca muitas produções na Geografia. Esse incômodo se verifica quando se adentra em temáticas como a luta de classes e os processos mais amplos de evolução e revolução.

Escritos de autores libertários deixam clara sua relevância para (re)fundar novos entendimentos a respeito da questão territorial e do desenvolvimento dos territórios. Ao alimentar as tentativas de superação das visões teóricas demasiado comprometidas com um pensamento único, totalizante, a perspectiva libertária caminha na direção da pluralidade de concepções teóricas e epistemológicas sem, necessariamente ser “anárquica” ou ao estilo “tudo vale”.

A seguir se retoma os elementos básicos para definir o conceito de território, acrescentando-lhes o elemento de conflito, que o atualiza e permite antever os problemas que envolvem o território desde a sua gênese. Depois, o caminho é o análise e discussão da concepção libertária de território a partir de excertos de escritos libertários.

Ficará evidente que, quando se fala de *espaço* (mundial, latino-americano, terceiro-mundista...), *ator* (global, regional, público, privado...) e do *poder* (bélico, econômico, cultural...), é preciso se tomar como referência os espaços de atuação dos países – centrais e periféricos – isolados ou em blocos, seus governos – nacionais e supranacionais – e as sociedades, nações, povos nas relações que mantêm entre si. A partir daí é possível “ver” com o olhar libertário, o território.

Às vezes é necessário voltar atrás para entender como se dá a construção da ideia de território, para se chegar ao seu conceito.

Para existir *território*, os elementos básicos seriam: espaço, ator e poder. *Espaço* do qual se originará uma forma de relação específica que um ator manterá com ele; o *ator* propriamente dito (individual, coletivo, social) que se relacionará com o espaço, apropriando-se dele. O *poder* desse ator, representando o domínio do ator sobre o espaço.

As características do território, resumidamente, seriam: possuir área, recursos, povo, poder, limites e fronteiras. É assim que se percebe o território quando ao se recordar de conflitos agrários, lutas por demarcação de terras, bem como no zoneamento urbano, criação de corredores ecológicos ou estabelecimento de áreas verdes nos grandes centros e assim por diante. Área, recursos, povo, poder, limites e fronteiras entram em jogo para definir o território, uma vez que são alvos diretos e indiretos dos atores e seus poderes.

O território já foi definido como contendo características relativas ao território *nacional*, com linhas, limites, faixas e fronteiras; povo e nação; mais o controle sobre determinada área e sobre ela exercendo os poderes militar, político e simbólico. Nestes moldes, o território, para Raffestin (1993), seria:

É um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Assim, há território onde se materializaram ações humanas no espaço, quer dizer, onde “se projetou um trabalho” na forma de “energia e informação”, sempre marcadas pelo exercício do poder. Se o espaço está na origem do território, este foi gerado a partir de uma construção em que o sentido conotativo de prisão é bem oportuno: seus limites podem ser lembrados pelos muros, cercas e obstáculos/barreiras físicas ou pela sua representação nos contornos gráficos contidos em um mapa, carta, croqui ou simples folheto informativo e publicitário. O território como “prisão que os homens constroem para si” remete à noção de ordenamento e regulação que distingue os de dentro e os de fora. O “nós” do território e os “outros” não pertencentes a ele.

A formação, manutenção ou perda de um território estão implicadas em algo além do espaço, ator e poder. Sem o elemento *conflito*, territórios seriam fruto de (des)apropriações consensuais, invasões sem força opositora ou guerras sem mortos e feridos. Assim, não há território sem conflito permanente, manifesto ou em latência, devido às assimetrias de poder na disputa por territórios, que, por isso, podem, sim, ser desconstruídos, deformados, transfigurados, extintos.

A dimensão conflituosa consta na definição de território em Souza (2005; 2008b; 2018, p. 78): “é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”. Tal definição, segundo Schneider e Tartaruga (2005, p. 104-105), comporta ao mesmo tempo uma face restritiva dada pela ênfase na ideia de poder e uma face ampla, dada pela aceitação das dimensões social, política, cultural e econômica.

A face restritiva corresponde a um limite (alteridade) nem sempre amigável. É o outro que, além da área do território, é detentor de um poder. A face ampla dá a ideia de um território que resulta de múltiplas determinações (social, política, cultural, econômica) e em diferentes escalas, pois as relações de poder que delimitam o espaço para formar um território as perpassam em vários sentidos e direções.

O conceito de território é concebido tendo um plano de fundo com dada ordem social, política e econômica. Quando o território é compreendido a partir dos pressupostos da teoria econômica capitalista ou socialista, há uma preocupação central com o governo e a autoridade.

Se a concepção de território implica, necessariamente, a presença de um senhor, um soberano, um ‘presidente’ ou uma autoridade forte, é porque o território está sendo pensado, concebido dentro de parâmetros que admitem pretensões de dominação. Ignorar a capacidade de autogestão, autonomia e organização fora dos esquemas de governo tradicionais pode ser ameaçador. Na concepção libertária, há um comprometimento com um tipo de sociedade que ser projetada e se quer construir. Manter o foco na justiça, igualdade e liberdade pode parecer utopia o pensamento liberal e demasiado ideal para para o socialista. No entanto, para o pensamento libertário, essa seria a meta sem rodeios.

Ainda que o próprio pai do pensamento libertário não tenha deixado uma teoria sobre o território, o conjunto dos princípios libertários tornaram-se a base de apoio para se construir a concepção libertária do território. Souza (2008a) colocou Pierre Proudhon entre os três autores clássicos “talvez mais importantes” do anarquismo clássico, ao lado de Bakunin, Kropotkin, reservando a Reclus o caráter de ativista e mais geógrafo que anarquista, como opinara Andrade (1985), para dar os contornos de uma Geografia marginal (SOUZA, 2010).

Proudhon, como um bom novecentista, cria na razão e vontade individuais para se atingir a liberdade e livrar-se do jugo autoritário. Afirmava:

À medida que a sociedade fica mais esclarecida a autoridade real diminui: este é o fato de que toda a História dá testemunho. No nascimento das nações, é vão aos homens refletir e raciocinar: sem métodos, sem princípios, não sabendo mesmo fazer uso de sua razão, não sabem se veem justo ou se enganam; então a autoridade

dos reis é imensa, nenhum conhecimento adquirido chega a contradizê-la. (PROUDHON, 1997a, p. 28)⁸⁹.

Isso nos leva a refletir sobre a criação do território correspondente aos Estados-Nação, na centralização do poder, na supressão de direitos coletivos e individuais. O território desses, se oriundo de “um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*” (SOUZA, 2018, p. 78), pertence aos governantes, juntamente com os recursos naturais e a mão de obra disponíveis.

Em uma concepção libertária, essa forma de construção do território atenta contra a liberdade, posto que:

A liberdade é igualdade, porque a liberdade não existe senão no estado social, e fora da igualdade não há sociedade. (...) A liberdade é variedade infinita, porque ela respeita todas as vontades, nos limites da lei. (...) é essencialmente organizadora (...) o governo do homem pelo homem, sob qualquer nome que se disfarce, é opressão; a mais alta perfeição da sociedade se encontra na união da ordem e da anarquia. (SOUZA, 2018, p. 31-32).

Um território construído sem igualdade, sem respeito a todas as vontades, sem a possibilidade de organização e sob opressão não condiz com a concepção libertária. Nela, os territórios não seriam criados por governos, que objetivam “manter a ordem na sociedade apesar do conflito de interesses”, sem buscar e conseguir “conduzir à unidade a divergência de interesses” (PROUDHON, 1997b, p. 109)⁹⁰, mas por trabalhadores, operários.

Proudhon traduz o anseio de liberdade na voz do produtor, proletário, escravo, dirigindo-se aos “homens de poder”:

Eu não exijo os bens nem as braças de ninguém, e não estou disposto a admitir que o fruto de meu trabalho torne-se presa de outro. Eu também quero a ordem, tanto e mais que aqueles que a perturbam por seu pretenso governo; mas eu a quero como um efeito de minha vontade, uma condição de meu trabalho e uma fê de minha razão. Eu não a suportarei jamais vindo de uma vontade estranha e me impondo por condições prévias a servidão e o sacrifício. (PROUDHON, p. 97-98).

Percebe-se que a concepção libertária não dispensa a ordem – ordem social e ordem no território –, mas reivindica *a sua ordem*, como produto da vontade dos indivíduos, rechaçando a ordem imposta por vontade alheia e sob servidão e sacrifício. A propósito da autoridade, Pierre Proudhon a entende como aquilo que se contrapõem ao interesse de todos, à soberania individual e impede o acesso aos direitos básicos. A construção do território na perspectiva

⁸⁹ Em escrito de 1810, intitulado *A propriedade é um roubo*.

⁹⁰ Em escrito de 1851, intitulado *Do princípio de autoridade*.

libertária traz consigo a necessidade de reforma política, econômica e social. Por que não reforma territorial? Da propriedade e do poder, do trabalho e das instituições?

Ora, nada de autoridade, isto quer dizer o que nunca se viu, o que nunca se compreendeu, *harmonia do interesse de cada um com o interesse de todos, identidade da soberania coletiva e da soberania individual*. (...) Isto é, dívidas pagas, servidões abolidas, hipotecas revogadas, arrendamentos reembolsados, despesas de culto, da Justiça e do Estado suprimidas; crédito gratuito, troca igual, associação livre, preço regulamentado; educação, trabalho, propriedade, domicílio, bons negócios, garantias; nada de antagonismo, nada de guerra, nada de centralização, nada de governos, nada de sacerdotes. (...) Isto quer dizer novamente o contrato livre em vez da lei absolutista; a transação voluntária em lugar da arbitragem do Estado; a justiça equitativa e recíproca em lugar da justiça soberana e distributiva; a moral racional em vez da moral revelada; o equilíbrio de forças substituído ao equilíbrio de poderes; a unidade econômica em vez da centralização política. (ibidem, p. 111-112, grifo nosso).

De certa forma, a busca pela justiça, igualdade e liberdade, nos termos do autor, corresponde a uma revolução que, evidentemente, nos parece de natureza territorial. A liberdade conquistada pelo “terceiro estado” “deve se estender na França, país democrático, a todos os cidadãos. Direito político igual implica necessariamente um igual direito social.” (PROUDHON, 1997c, p. 128)⁹¹. Direitos como educação, saúde, moradia e segurança, acima referidos, têm de se tornarem um dado real. Por isso se afirma que “a igualdade escrita na lei não está nos costumes e que ainda está por se realizar nos fatos” (ibidem, p. 129).

Eis o que mais importa à concepção libertária do território: a liberdade. Na sua esteira, a igualdade, a justiça, a soberania individual, os direitos sociais. A perspectiva libertária mostra o território em uma *condição territorial* marcada pela contestação, organicidade e outras apropriações dentro do espaço social (Ver COSTA, 2010), em função ou em busca da liberdade. Não dispensa também características de identidade e resistência, luta, mobilização e diferenciação que conduzam os indivíduos até esses objetivos.

Outro autor também deve ser trazido aqui para contribuir com uma visão libertária do território. Mikhail Bakunin discorre sobre o Estado, apresentando suas características e forma de atuação em estreita dependência dos territórios e do que estes oferecem. Para ele, o Estado Moderno é um Estado Militar por sua essência e objetivos; deve ser conquistador; precisa ser grande e forte; aspira ser universal e chegar à hegemonia: “aumentar, crescer, conquistar, a qualquer preço e sempre, é uma tendência inerente a todo Estado, qualquer que seja sua extensão, sua fraqueza ou sua força, porque é uma necessidade de sua natureza”. (BAKUNIN, 2008, p. 27).

⁹¹ Em escrito de 1864, intitulado *Manifesto dos Sessenta Operários do Sena*.

Por isso, o Estado Moderno está em constante conflito, luta, guerra, mas procura manter a ordem interna, garantir e preservar o *status quo* com um braço policial-militar e outro burocrático. Deste modo, fica assegurada a continuidade da dominação e dos privilégios políticos e econômicos das classes dominantes, como, por outro lado, garante o controle e a submissão das massas populares. Elas podem romper a ordem e provocar uma revolução social que, em última instância, levaria à liberdade da qual Proudhon fala.

Manter a ordem interna – logo a dominação e os privilégios – e se proteger de outros Estados exige o aumento permanente da força do Estado Moderno, mesmo “em detrimento da liberdade interior e da justiça exterior” (idem, 1998, p. 41). Força que tem origem e aumenta segundo oito mecanismos, alguns deles notadamente fatores territoriais. Felipe Corrêa (2014) indentifica-os nas análises feitas por Bakunin. São eles: “extensão do território, tipo de território, presença em territórios livres, recursos financeiros, recursos organizativos e militares, extensão da população, apoio da população e limite da participação política da população” (CORRÊA, 2014, p. 83).

O território, em relação à sua *extensão*, é visto como fonte de recursos naturais, espaço para atividades produtivas e mão de obra; o *tipo* de território é dado pelas vantagens de acesso ao mar, facilidade para comunicação, transporte e comércio; os *territórios livres* correspondem aos oceanos e mares que ainda não pertenciam a ninguém, cuja ocupação trazia benefícios geopolíticos; os recursos financeiros viriam da dominação externa (guerras, domínio imperial) e dominação interna (impostos); os recursos organizativos próprios da burocracia seriam a centralização e administração racional, além da apropriação de recursos militares de países subjugados, e o ordenamento os recursos militares, do número do efetivo ao nível de compromisso com o Estado. Bakunin completa explicando que o tamanho da população, seu patriotismo, submissão e a dominação exercidas pelos governantes são fundamentais (BAKUNIN, 2003).

Dado que a origem dos Estados está no território, resulta entendermos a importância que o território tem para outros tipos de organização social, que impliquem na sua apropriação – concreta ou simbólica. A visão libertária do território questiona o domínio Estado e do Capital sobre grandes extensões de terra no campo e na cidade que, negando veladamente às massas depauperadas o direito à propriedade, também especulam e negligenciam a função social da terra pública ou privada (um lote urbano ou mesmo um latifúndio); critica as amarras territoriais que se criam para a maior parte da população, dentre elas: dificuldades de circulação no território, acesso à moradia digna, saúde, educação, informação e aos serviços públicos em geral (saneamento, transporte, iluminação...).

Não restam dúvidas de o conceito de território, na concepção libertária, é marcado pelo conflito, disputa, contestação, reivindicação, luta, resistência. Se o território de uma nação é imprescindível à sobrevivência do Estado-Nação, também o é para a população, povos e grupos oprimidos, “minoritários”, ainda que sejam colocados à margem, condenados à invisibilidade. Como afirma Solla (2003, p. 72), “Quem não aceitar as regras do jogo é excluído, marginalizado, passado à dissidência, ou seja, a inimigo do regime, convertendo-se em invisível.”

Se recordarmos, acrescentando, que o território é lugar de vida, do acontecer cotidiano, da solidariedade orgânica, o território é necessário à existência dos sujeitos não somente em termos (geo)políticos, mas sociais, culturais, ecológicos e biológicos.

Do que disse até aqui, decorre que o território não é um dado neutro, passivo, inerte, pacífico. O conteúdo do território – não apenas sua materialidade – influencia o andar das coisas, interfere nos fluxos, (in)altera os fixos, modifica o ritmo e intensidade das forças que agem sobre ele. Como tal, o território é uma instância social⁹². Faz parte da sociedade. É expressão dela, porque resulta da mesma sociedade, dizem os geógrafos críticos. Se esta despreza a justiça, a igualdade e a liberdade, o território será expressão da injustiça, da desigualdade e da opressão.

A concepção libertária de território, nos termos acima, apoia-se no legado de geógrafos do porte de Kropotkin e Reclus, cujo entendimento é diverso dos demais autores libertários, todavia complementa e aprofunda a perspectiva que lhes é comum. A sociedade, para Kropotkin, seria articulada em sua totalidade por associações interligadas, e não mais submetida a alguma autoridade vertical, como a do Estado.

Diferentemente daquele Estado que não procura levar à unidade os conflitos de interesses, como queria Proudhon (1997b), e que está em permanente conflito para manter a ordem para a dominação e os privilégios de classe, como mostrara Bakunin (1998), o Estado, para Kropotkin (1987) poderia ser plenamente substituído por outro modelo de organização. Nele o protagonismo é das associações voluntárias, onde o governo, a submissão à lei e a obediência à autoridade perdem seu sentido frente a “os acordos livres estabelecidos entre os diversos grupos, territoriais e profissionais, livremente constituídos para a produção, e para a satisfação da infinita variedade de necessidades e aspirações de um ser civilizado.” (ibidem, p. 19).

⁹² Adélia Souza (2003) toma o *sistema indissociável de objetos e ações* (Ver SANTOS, 1996) por “território usado ou espaço banal”. Este sendo uma instância social, como proposta por Milton Santos (1978).

O território, logo, é uma “instância” de libertação do jugo do Estado, daqueles seus braços burocrático e militar, mencionados por Bakunin. Outros atores territoriais tomariam a cena, deixando a centralização política e a administração racional de lado, em favor de um tipo específico de progresso, assim descrito:

O verdadeiro progresso está na descentralização, tanto *territorial* quanto *funcional*, no desenvolvimento do espírito local e da iniciativa pessoal, e na federação livre do simples ao complexo, em vez da hierarquia atual, que vai do centro à periferia. (Ibid., p. 21).

Particularmente em relação ao território e à economia, Kropotkin aborda o que hoje chamamos de especialização territorial x diversificação da produção:

Cada nação acha vantagem em combinar dentro de seu território a agricultura com a maior variedade possível de fábricas e manufaturas. A especialização de que os economistas nos falaram era boa para enriquecer a alguns capitalistas; mas não tem razão de ser, e pelo contrário, é muito vantajoso que cada país possa cultivar seu trigo e seus legumes e fabricar todos os produtos manufaturados que consome. Esta diversidade é a melhor prova do completo desenvolvimento da produção pelo concurso mútuo e de cada um dos elementos do progresso, enquanto a especialização é a contenção do progresso. (Id., 2006, p. 138).

É evidente que aqui se propugna pela liberdade e relativa autonomia das nações e seus territórios, onde se possa decidir qual progresso se quer e deseja alcançar. Ao invés do Estado e do Capital, vêm associações, grupos e indivíduos protagonizando o domínio sobre o território. O patriotismo e a submissão cedem ao “espírito local” e à “iniciativa pessoal”, dando o tom de liberdade almejada pelo pensamento libertário.

Quando Kropotkin fala, em 1905, da descentralização no território, abre espaço à compreensão de que, mais que um poder, há poderes, no plural. Para haver descentralização, a hierarquia existente em uma nação precisa se inverter; ir na direção – como disse – “do centro à periferia”, do Estado às associações. Em verdade, trata-se de devolver as funções sociais de onde estas foram tiradas.

A absorção de todas as funções sociais pelo Estado favoreceu necessariamente o desenvolvimento de um individualismo desenfreado e tacanho. À medida que cresciam as obrigações para com o Estado, os cidadãos iam sendo evidentemente aliviados das obrigações de uns para com os outros. (KROPOTKIN, 2009, p. 181).

É assim que o autor enuncia seu conceito de *ajuda mútua*, uma espécie de *sentimento* milenar oriundo da educação na vida social humana e pré-humana, um “sentimento de reciprocidade” (idem, 1987, p. 156), uma “força, inteiramente ativa, que incita os homens à

associação e ao apoio mútuo”, “ao gozo da vida em comum”, que ajuda a “nivelar as diferenças sociais” (ibidem, p. 158). Esta *ajuda mútua* preside à formação de:

Associações, sociedades, irmandades, uniões, institutos, etc. (...) cada um dos quais representa uma massa enorme de trabalho voluntário, desinteressado, não-pago ou remunerado muito pobremente, (...) todas as manifestações, em formas infinitamente variadas, daquela necessidade de ajuda e apoio mútuos eternamente vivo na humanidade. (ibidem, p. 160).

Kropotkin entende que o Estado, a Igreja e suas instituições erigem-se como obstáculos ao desenvolvimento da ajuda mútua. São um entrave a um sentimento humano, social, fruto da educação continuada ao longo de gerações. Em termos contemporâneos, poderíamos dizer que em certa medida estão na contramão da solidariedade orgânica⁹³. Esta é importante para o território, uma vez que a ajuda mútua independe do Estado e seu aparelhamento para existir. Antes acontece naturalmente e sem a intervenção externa da qual se origina a desigualdade, injustiça e opressão denunciadas pelo pensamento libertário, em especial por outro geógrafo, Elisée Reclus.

A concepção libertária de território encontra em Reclus a característica de unidade entre o físico e o humano, não apenas ao nível teórico de sua “Geografia unitária”, mas pela observação empírica:

Podemos ao menos reconhecer o laço íntimo que liga a sucessão dos fatos humanos à ação das forças telúricas [da Terra]: é-nos permitido seguir, no tempo, cada período da vida dos povos correspondente à mudança dos meios, observar a ação combinada da natureza e do próprio homem, reagindo sobre a Terra que o formou. (RECLUS, 1985, p. 39).

O território se dá a conhecer pela observação, relatos e descrição dos fenômenos, que permitem mostrar a conexão entre os fatos, elementos e fenômenos físicos e a ação antrópica. Segundo Nogueira (2013), Reclus pesquisa o meio natural para compreender o progresso da humanidade. Nada tão atual quanto lançar mão da observação do território para conhecer melhor seus agentes territoriais. O mesmo adverte, porém, que:

O que parece evidente hoje em dia (como, por exemplo, a influência das políticas estatais sobre o arranjo do território) estava longe de ser óbvio ainda nessa época [final do século XIX]. É[liée]. Reclus evocou sem rodeios as colonizações, os imperialismos, as guerras. (ibidem, p. 5).

⁹³ A solidariedade orgânica, por oposição à solidariedade organizacional, emana do lugar enquanto território usado. Santos e Silveira (2001, p. 306-307) entendem que ela resulta da interdependência entre ações e atores e do dinamismo de atividades. É através dela que as situações evoluem e se reconstróem com relativa autonomia e apontam para um destino comum.

Entretanto, é possível identificar a concepção libertária do território nas “leis” ou “fatos coletivos” que estão presentes na sua “Geografia social”. Dentre elas, a desigualdade entre os indivíduos, que leva uns a se desenvolverem mais que os outros, fazendo a humanidade – com diferentes interesses e tendências – oscilar o equilíbrio entre as classes ou castas. Essa oscilação correspondente aos momentos turbulentos, como as revoluções, sabemos que desorganizam territórios, redistribuem forças, realocam pessoas e recursos, além de mesclar e entrecruzar culturas. Com elas, as revoluções, procura-se o referido equilíbrio entre as classes em luta. Já os momentos menos agitados, como reconhecem os libertários, formam-se associações, é hora de se reorganizar. Ao invés da revolução, há evolução, que para Reclus tem valor e caráter histórico.

Claro que não há determinismos nesse pensamento. Afirmo Pelletier (2016) que: “No entanto, segundo Reclus, nem toda revolução, e decerto nem toda evolução, constitui necessariamente um progresso.” Do mesmo modo: “O evolucionismo e o revolucionarismo reclusianos situam-se no fio da navalha determinista, mas sem cair nunca nele” (Ibid., p. 6).

Não obstante, em havendo progresso no período de evolução, isso dependerá do esforço individual e da vontade de aperfeiçoamento do homem. E ele irá adiante pela sua decisão soberana. Assim, o exercício do poder (um micropoder?), essa liberdade, *no* território, favorece o desenvolvimento do indivíduo, pois que pode tomar decisões de maneira soberana; situação essa garantida exclusivamente pelo seu esforço. Eis o entendimento – reiterado na concepção libertária de território – de que o indivíduo tem ou detém poder. Se quisermos dizer, *poder de iniciativa*. Enquanto indivíduo obviamente não isolado, mas liberto de qualquer tipo de opressão, é capaz de pensar livremente, decidir, agir.

Por que o território numa concepção libertária não iria ver no indivíduo o ator (territorial) de mudanças, proposições, evolução e revolução onde possa exercer sua cota de poder ou exercer sua liberdade para tomar decisões? O território não será tanto mais livre quanto mais – e antes – os próprios indivíduos se concebiam e se percebiam como seres capazes de pensar por si, decidir por si, com direito inalienável e que, em última instância, pode garantir sua sobrevivência?

Eva (2007), inspirado em Reclus, vê o desenvolvimento desigual, fruto da hierarquia socioeconômica, como a causa dos conflitos entre classes em momentos de crise, assim como a situação de equilíbrio entre as classes sendo procurada por meio de ações e oposições (movimento) através das quais a vontade criativa dos seres humanos para construir e

reconstruir o mundo revela a importância do fator psicológico, cultural e político por trás do referido movimento.

Poderíamos admitir, em definitivo, que o território, na concepção libertária, é *locus* de produção permanente de indivíduos livres, integrados em seu meio e em harmonia. Em complemento, tenderiam a exercer a capacidade de decidir em favor da evolução e revolução que conduzam ao progresso humano. Se em Reclus o progresso, como dissemos, implica, notadamente, em pressão e luta por estabelecer um desenvolvimento menos desigual entre os indivíduos, que culmine em evolução histórica, não cabe nessa concepção esperar que o progresso venha pela ação do Estado-Nação em qualquer de suas variantes (liberal, neoliberal, ultraliberal ou socialista).

A evolução dos povos tem ao início e ao fim a figura do indivíduo, e não da sociedade moderna e suas instituições. O Estado e seus aparelhos burocrático, militar e ideológico estimulam as disputas, acirram a luta de classes, a “concorrência”, minimizando a figura do indivíduo, exceto na sua condição de consumidor. Por outro lado, o pensamento libertário aposta na razão e vontade individuais e apregoa a liberdade do indivíduo. Afinal, completa Reclus: “é do homem que nasce a vontade criadora que constrói e reconstrói o mundo” (RECLUS, 1985, p. 40).

Ressalva se faça que não se trata de exaltar o indivíduo a ponto de sobressair-se ao espírito de solidariedade, de ajuda mútua e de busca do progresso, que dele depende como elemento ativo, tendo em vista um bem maior: “A humanidade se forma e se reforma com suas alternâncias de progressos, de recuos e de estados mistos, das quais cada uma contribui diversamente para formar, modelar e remodelar a raça humana.” (Ibidem, p. 57).

Por fim, este breve retorno aos “clássicos” sobre o conceito de território, visou explicitar definições que podem contribuir para ampliar as possibilidades de uso do termo território em uma concepção libertária. Sua pertinência reside na oportunidade de se discutir o pensamento libertário no momento em que o conceito de território ganha centralidade na ciência geográfica, como ferramenta de análise e interpretação da realidade social.

Acredita-se que, desde a definição de território trazida por Raffestin àquelas nascidas e incrementadas pela teoria miltoniana do espaço, todas ainda guardam um poder explicativo extremamente válido para interpretarmos a realidade do território em tempos de globalização/fragmentação. Todavia carecem de certa atualização no que concerne aos ideais de liberdade, justiça e igualdade.

A perspectiva libertária preenche essa lacuna ao fornecer elementos para novas investigações sobre o território que não estejam tão comprometidas com o governo da

sociedade, e sim com seu progresso livre de amarras, prisões e encarceramento das consciências. Acreditamos ter demonstrado seu mais o valor epistemológico que histórico do pensamento libertário para a Geografia. Não como teoria revolucionária, mas como discurso potencialmente transformador da realidade, propagando uma visão positiva dos indivíduos, grupos e comunidades, apostando em ideais que estão acima das organizações, instituições, burocracias e de tudo o que possa obstruir o desenvolvimento humano.

O território como lugar de vida, com identidade, sentimento de pertencimento e contendo o cotidiano das pessoas, cidadãos concretos, embora acolha vetores da globalização, emitem uma contraordem. Esse território compartimentado e fragmentado, esquizofrênico, porém propenso ao movimento, à luta, ao conflito, oferece resistências e nisto tem pontos de contato com a concepção libertária do território.

A concepção crítica em Geografia não se afina com a maioria dos princípios libertários desde o surgimento da Geografia Moderna, mas possui elementos em comum com a concepção libertária, quando se trata de abordar o território. Compartilham pontos de contato que precisam ser explorados se ambas direcionam-se à ação e se comprometem com a mudança, a transformação.

Tais concepções caracterizam o território como permeado pelo poder. As relações de poder que fundam o território, portanto dependem da ação de sujeitos, mas sujeitos de carne e osso, vida e sentimento: com rotinas, cotidianos e um lugar social desprivilegiado. Mormente representantes das camadas pobres da sociedade, portadores de uma identidade defendida com unhas e dentes e que pode ser dos poucos motivos para ainda resistir ao esfacelamento do território (fragmentação) e à desagregação comunitária (isolamento).

Se a *alodoxia*⁹⁴ entre os geógrafos não conseguiu produzir terreno fértil para a propagação do conceito de território em uma perspectiva mais inclusiva, ao mesmo tempo concreta e ideal, que fosse além da conhecida bifurcação teórica forjada à época da sistematização da ciência geográfica, foi porque estava comprometida com o Estado Moderno. Ainda falta consolidar teorias que discorram sobre a concepção libertária na Geografia questionando até que ponto a Geografia pode servir à emancipação do indivíduo, fortalecendo seu poder de decisão e suas formas de associação e ajuda mútua. O esforço dessa grandeza nos levaria a pensar o território além da teoria, como na reflexão de Philippe Pelletier:

⁹⁴ Do grego *állos* (outro, diferente) e *alo-* (exprime a ideia de outro, diverso) + *doxa* (opinião).

Certos princípios são com efeito partilhados por todos os geógrafos. As técnicas da geografia, antigas e novas, pertencem a todos. Dito isto, a sua utilização, inclusive a sua concepção, mesmo sendo preciso manter-se prudente com respeito à amálgama entre ideologia, tecnologia e ciência, não é neutra. Mais ainda, as pontes ou os cruzamentos entre a geografia e a anarquia⁹⁵ são mais importantes do que poderia pensar-se em questões de fundo, abordagens e sensibilidades, e também – e é este um tema delicado com que lidar –, quanto às intenções práticas: o manejo do território além da teoria. (PELLETIER, 2016, p. 2).

O futuro da reflexão sobre o conceito de território passa pela assunção da vertente libertária abandonada à esquerda das grandes correntes teóricas da Geografia. Suertegaray (2005) reconheceu a precedência da concepção libertária entre os fundamentos filosófico-metodológicos da Geografia (Positivismo/Historicismo/Romantismo/Materialismo Histórico) e a ponte por onde a dialética chegou ao pensamento geográfico.

Assim o conceito de território ficou relativamente esquecido na teoria geográfica por longa data e a concepção que mais poderia contribuir com sua elucidação também ficou à margem. O território até foi adjetivado de *livre*, mas quem o adjetivou não tinha uma concepção libertária que pensasse o território de dentro para fora.

Como se estivesse refém dos mapas, o geógrafo se deteve sobremaneira em descrever e interpretar o que via, só que observava o espaço geográfico de cima, na ânsia de dominá-lo em minúcias. Seu trabalho, enquanto regionalizava, quantificava e traduzia-o em números, era o de um técnico que se dizia liberto das ideologias. E demorou para se aperceber de que entender dos fixos, fluxos, sistema de objetos e de ações não chegava nem atingiria o território-chão, lugar de vida, que é onde as coisas acontecem.

O território de que fala a concepção libertária vem antes da teoria, vai além dela, bem onde a Geografia se sentiu obrigada a ver de baixo, para cima e para os lados. Perdida e envergonhada, nossa Geografia se vê, aqui, como num espelho onde o problema fundamental gira em torno do rumo que tomou a liberdade, a igualdade e a justiça em nossas pesquisas e reflexões.

7.2 DESENVOLVIMENTO: LEITURAS DISSIDENTES

Sem contrato social, sem sanções, sem leis, exceto aquelas que os protagonistas fixam arbitrariamente para seu maior proveito.

Ignacio Ramonet, 1995, sobre o Fórum Mundial de Davos.

⁹⁵ Aqui o termo *anarquia* é tomado como sinônimo de pensamento libertário.

Uma leitura libertária do território para tratar do “desenvolvimento” traz à tona a discussão sobre uma nova ordem às relações sociais que se projetam no espaço. Também questiona não apenas a forma, mas o conteúdo dessas relações e seus objetivos últimos.

Em um espaço de controle, normativo, anti-dissidente e avesso às resistências, cuja produção espaço-temporal segue um modelo único, ao estilo do “pensamento administrado” (RAMONET, 1995), coadunado com uma “engenharia de persuasão” que permeia a sociedade brasileira e se inspira, agora, nessa estratégia própria das mídias, além de reforçar sua secular vigilância e punição com a “coação e vigilância” através dos recursos que a informática oferece.

Se este espaço for o de um Instituto Federal, e desde que nele emerja um pensamento contrário, não-consensual, quiçá libertário ou em defesa da diferença e promotor da inclusão, a reação em potencial já é prevista num espectro que vai da condenação à invisibilidade até a oposição ativa da comunidade acadêmica (vê-se discentes intolerantes à homoafetividade), passando pela adequação física, arquitetônica e didática obrigatória (caso do atendimento aos portadores de necessidades especiais).

Em razão da natureza das normatizações que representam/auxiliam a gestão desses espaços, elas incidem diretamente nos modos possíveis de organização e comportamentos dos indivíduos e grupos. O conflito se fará presente por que estes, em estando na condição de vulnerabilidade, não se encaixarão nas normas previstas – de fato ou em suposição –, ameaçando-as. São normas que regulam as pessoas, mas aplicam-se aos espaços.

A regulação se aplica aos espaços, às vezes implícita, às vezes implicitamente, atingindo processos de territorialização em resistência e as territorialidades, que podem acontecer de modo “anárquico” em ambiente de exclusão, seja na participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto educacional, se podem sofrer/gerar sucessivas quebras de expectativas em relação aos resultados previstos ou esperados para o indivíduo e os grupos, haja vista a ação dos mecanismos de suporte, orientação, avaliação e, logo, de controle sobre eles.

Há premência de se pensar novos espaços dentro dos Institutos Federais; espaços com características multiculturais, inclusivas, que favoreçam a convivialidade em contraposição à lógica da competitividade, da classificação e da seleção.

O desafio de imprimir essas características pode ser interpretada como a territorialização de populações vulneráveis e da promoção de um desenvolvimento de matiz sócio-espacial em escalas (geográficas) menores, sem descartar a emergência de outros espaços. Estes remetem a uma concepção de espaço heterogêneo, não um mero receptáculo,

substrato ou palco de ações e relações sociais, mas um espaço onde se projetam relações sociais definidoras de um território, como em Souza (2008b, p. 78), e que se projetam no espaço (Ibid., p. 87, grifo do autor). Aqui se acrescentaria o atributo de diferenciação alçando-se a um primeiro plano, para ressaltar o sua heterogeneidade.

A época atual seria talvez sobretudo a época do espaço. Estamos na época da simultaneidade, estamos na época da justaposição, na época do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. - Michel Foucault, 2013, Conferência de 1967

O espaço heterogêneo, assim, pode ser entendido como um conjunto de relações que determinam a existência espacial das diferenças:

Nós não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual seria possível situar indivíduos e coisas. Nós não vivemos no interior de um vazio que se revestiria de diferentes espelhamentos; nós vivemos no interior de um conjunto de relações que definem alocações irredutíveis umas às outras, e absolutamente não passíveis de sobreposição. (FOUCAULT, 2013 [1967]).

Soja (1993) ressalta que o espaço outro a que Foucault se refere possui substância e espacialidade concreta e abstrata, marcada pelo social e criacional:

O espaço heterogêneo e relacional das heterotopias de Foucault não é nem um vazio desprovido de substância, a ser preenchido pela intuição cognitiva, nem um repositório de formas físicas a ser fenomenologicamente descrito em toda a sua resplandecente variabilidade. Trata-se de um espaço outro, daquilo que Lefebvre descreveria como l'espace vécu, a espacialidade efetivamente vivida e socialmente criada, simultaneamente concreta e abstrata, a textura das práticas sociais. (SOJA, 1993, p. 26).

Nesse espaço heterogêneo há, ainda, dois grandes polos em que se divide o espaço heterogêneo, além de um meio-termo, a experiência mista (Figura 44).

Figura 44 – Espaço heterogêneo



Org.: Autor (2018).

As *utopias* corresponderiam aos posicionamentos sem lugar real, que estão em uma relação geral de analogia direta ou inversa com o espaço real da sociedade. “É a própria sociedade aperfeiçoada, ou é o inverso da sociedade; mas, de toda forma, essas utopias são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais” (FOUCAULT, 2013, p, 115).

Já as *heterotopias* são “lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-aloções, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais as aloções reais, todas as outras aloções reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis.” (Ibid., p, 115-116).

Entre utopias e heterotopias, há a *experiência mista*, conjugada: o espelho como um lugar sem lugar, funciona como uma utopia; existindo e tendo uma espécie de efeito de retorno no local que ocupo, funciona como uma heterotopia.

No espelho, eu me vejo onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície; estou ali onde não estou; uma espécie de sombra que me confere minha própria visibilidade, que me permite olhar-me ali onde sou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente e tem, no local que eu ocupo, uma espécie de efeito de retorno; *é a partir do espelho que me descubro ausente do local onde estou, já que me vejo ali. A partir desse olhar, que de certa forma se dirige a mim, do fundo desse espaço virtual do outro lado do vidro, eu retorno a mim e recomeço a dirigir meus olhos a mim mesmo e a me reconstituir ali onde estou.* O espelho funciona como uma heterotopia, no sentido de que ele torna esse local, que eu ocupo no momento em que me olho no vidro, ao mesmo tempo absolutamente real, em ligação com todo o espaço que o cerca, e absolutamente irreal, já que tal local precisa, para ser percebido, passar por esse ponto virtual que está ali. (FOUCAULT, 2013, p. 116, grifo nosso).

A presença ou ausência do *espelho* responde pela (im)possibilidade de tornar-se visível, reconhecer-se e presentificar-se. Essa experiência mista está a meio caminho de utopias e heterotopias, refletindo bem a heterogeneidade pelos espaços justapostos, invertidos, suspensos ou neutralizantes do oficialmente instituído.

Segundo Valverde (2007), a noção de heterotopia traz à tona a instabilidade da vida social como porta aberta às mudanças, contradições e inversões da relação entre território e cidadania. Onde o espaço aponta para a inadequação entre a maneira que imaginamos e utilizamos os espaços, suas funções e sentidos originais, a heterotopia aponta os “pontos de instabilidade no equilíbrio da vida social moderna”:

As heterotopias se constituiriam em espaços em que a memória política e institucional não se apresentam de maneira decisiva, em espaços nos quais as classificações funcionais não se aplicam, em espaços nos quais as regras de convivência não são encontradas na civilidade e na polidez que são previstas no contrato social moderno. (VALVERDE, 2007, p. 172).

Para Chaves e Aquino (2016, p. 805), as heterotopias assim postas dizem respeito aos “espaços que invertem as classificações funcionais instituídas, onde não se aplicam as regras previstas por um controle social e cujos efeitos acabam por expor os pontos de instabilidade da esfera social.”.

Transpor a noção de heterotopias para o espaço público dos Institutos Federais não requer muito esforço, embora seja necessário observar a que pessoas e grupos elas mais se aplicariam. De modo geral, tem-se como bons exemplos a população LGBTQ, os alunos indígenas, afrodescendentes, de assentamentos rurais e urbanos, portadores de alguma necessidade especial, egressos do sistema prisional, dependentes químicos, dentre outros.

Na experiência mista, em qual *espelho* tais populações encontrarão a si dentro de uma instituição repleta de espaços regulados por normas, reguladores pelas formas arquitetônicas que orientam o movimento e a aglomeração e, sem exagero, sendo vigiados e monitorados digitalmente, como típicos espaços de controle?

A importância de se tematizar o espaço como ente que acolhe, age e interage com os sujeitos pode abrir caminho para se valorizar o espaço na sua interface acadêmica e institucional. Um trajeto cujo processo de autorreflexão e autocrítica se traduza em um espaço mais aberto, plural, eclético e, assim, capaz de se constituir em um mediador das relações sociais, juntamente como devem ser os Núcleos Inclusivos dos Institutos Federais.

O espaço assim descrito corresponde ao espaço heterogêneo de Foucault, forjado num contexto histórico (movimentos estudantis e movimento pelos direitos civis dos negros; o feminismo; a contracultura; a descolonização africana) dentro do qual já não bastava trocar ideias para transformar a sociedade, mas considerar a visibilidade proporcionada pelo espaço. Este sim, dinâmico como a sociedade; mutante, viabilizador da renovação das representações dos novos atores.

Foi assim que Foucault apresentou uma abordagem espacial consoante “outra” sociedade e “outros” atores:

Tal autor apresentava uma abordagem espacial que conferia uma interpretação mais plural da sociedade, levando em conta atores e fenômenos que anteriormente seriam descartados devido ao seu caráter marginal, inconstante e apolítico.
(...)

O espaço foi relacionado ao dinamismo social, às mudanças, aos confrontos de idéias e à eminência de novas representações.

(...)

Foucault parecia acreditar que a transformação da sociedade Moderna não seria possível simplesmente através da troca de idéias realizada nos fóruns políticos pré-determinados, mas sim pela visibilidade que o espaço provia a demandas, necessidades e sentimentos que eram combatidos pelo Estado. (VALVERDE, 2007, p. 166-167).

Hemos de convir que novos tempos ensejam novos instrumentais de análise espacial, seja o terceiro espaço de Soja (1993), o espaço vivido de Lefebvre (2006) ou o espaço heterotópico de Foucault (2006). No entanto, a imaginação utópica direcionada às transformações sociais no espaço geográfico encontram eco em Harvey, quando este propõe múltiplas possibilidades de contraposição à lógica destrutiva do capitalismo contemporâneo, como a *outridade-espacializada*, a partir do conceito de heterotopia:

Foucault assegura-nos abundantes espaços em que a ‘outridade’ [otherness], a alteridade, e, daqui, as alternativas puderam ser exploradas não como meros produtos da imaginação mas através do contato com processos sociais que já existem. É dentro destes espaços que as alternativas podem tomar forma e, a partir destes espaços, que uma crítica de normas e de processos existentes pode o mais eficazmente ser montada. (HARVEY, 2000, p. 184).

Harvey, ao pensar sobre o *utopismo como jogo espacial* assinala que:

Qualquer projeto de revitalização do utopismo deve considerar em primeiro lugar de que maneira e com que consequências tem atuado como uma força às vezes construtiva e destrutiva em nossa geografia histórica. (HARVEY e RECIO, 1999, p. 113).

Sabe-se que muitos projetos utópicos, em especial os libertários, não foram adiante por questões técnicas, de domínio do conhecimento para a produção, mudança de mentalidade (necessidades de consumo, regime de propriedade...), dentre outros. Tal observação serve para tentativas envolvendo grandes grupos, comunidades e vilas em experiências que remontam aos meados do século XIX.

No entanto, há outras ressalvas de cunho territorial, uma vez que as relações de poder se fazem presente no jogo imaginativo, que esbarra em formas de governo autoritárias e restritivas. Segundo os autores acima, o *efeito panóptico* de Foucault está presente nos esquemas utópicos, e acrescentam, em se tratando de jogo espacial: “Afrontar la relación entre juego espacial y autoritarismo debe, por tanto, estar en el centro de cualquier política de regeneración que trate de recuperar los ideales utópicos.” (HARVEY e RECIO, 1999, p. 115).

L. de M. e Silva (2013) identifica entre as experiências que rompem com a lógica totalizante e alienante imposta pela cultura espacial hegemônica da modernidade capitalista (em termos materiais, simbólicos e ideológicos) as contraculturas espaciais, que afirma serem parte de mesmo processo envolvendo rupturas, contradições e continuidades. Em suas palavras:

As contraculturas espaciais podem ser definidas, de modo mais específico, como microexperimentos de produção socioespacial, geralmente de caráter comunitarista, que nascem como tentativas de subversão à ordem dominante, onde o nível privado e a esfera do cotidiano ganham primazia e tornam-se o lócus privilegiado no qual são experimentadas e desenvolvidas técnicas, práticas e solidariedades (...). (L. de M. e SILVA, 2013, p. 50).

As contraculturas espaciais, deste modo, fogem à lógica homogeneizante, individualista e alienante adotada seja pelos mercados, seja pelo aparelho de Estado. Buscam o espaço como meio de comunicação, convivência e, claro, demarcando sua posição. Como não relacionar as contraculturas espaciais ao que se observa nas escolas? Embora se apresentem sutilmente, elas aparecem através de grupos de jovens que se utilizam dos muros da escola no intervalo das aulas, um eventual quiosque ou parte de uma cantina, escada, quadra de esportes, etc.

Há muitas contraculturas que não subsistem ao espaço de controle de uma instituição escolar e, então, irão se formar fora desse ambiente. Não encontrar “espaço” e “clima” favorável às conversas, gestos, jogos, interações, é motivo para adaptar atitudes, recolher-se, desviar-se ou assumir máscaras e papéis no intuito de não vivenciar processos de exclusão. Mecanismos de invisibilização podem partir dos próprios atores prejudicados, como os comportamentos esquivos, ou, pelo contrário, sujeitados à imersão na massa de estudantes.

Não é preciso ter uma cultura diferente para promover a contracultura espacial, mas sim opor-se de algum modo, mesmo involuntariamente. A discriminação, o *bullying*, por si só, já lançam o indivíduo aos processos de rupturas, contradições e continuidades.

A utopia aparece na ocasião em que se passa a, conscientemente, elaborar alternativas às outras realidades que não correspondem às expectativas de um indivíduo, grupo, coletivo ou comunidade. No ambiente escolar não é comum se falar em utopia, mas também não se pesquisa a fundo quais são as “saídas” que os jovens tomam para escapar aos inúmeros padrões que não os atendem ou aos quais eles não podem adotar ou ainda se adaptar.

Há padrões de moda, modo de caminhar, gesticular, o comer e beber, um jeito de falar e sobre o que falar, quando se calar e quais sinais específicos utilizar na comunicação

silenciosa entre os jovens. Problema é que nem todos acompanham ou estão dispostos a seguir esses padrões. Instalam-se diferenciações, então, que não ficam nas ideias e intenções, mas aparecem no espaço, isto é, buscam se firmar no espaço.

Onde estaria o lugar do outro, ou o outro lugar que se estabelece em função da diferença, da diversidade, da contrariedade, da resistência ou da contestação? Onde o lugar da heterotopia, isotopia e da *u-topia* – em Lefebvre (2008, p. 45) “*o não lugar que não acontece, e, entretanto, procura o seu lugar (...), o lugar da presença-ausência: do divino; da potência; do meio-fictício do meio-real; do pensamento sublime*”?

Especula-se o corpo como última utopia. Confere-se a ele o lugar da utopia. Nas microescalas geográficas, no tempo-espaço da vida cotidiana e proporcionando sucessivas microexperimentações sócio-espaciais, o corpo ergue-se como a última fronteira, o último continente a ser explorado. Ocupando o lugar do outro, o corpo passa a dialogar com o próprio sujeito, tornando-se o território, micro, de si, para si.

O que ao sujeito parece restar de “seu” mesmo, que possa ocupar, apropriar-se, manipular; *locus* da sua ordem (des-ordem?) onde valha o seu poder – de decisão, de criação... – é o corpo, um território só seu. Neste sentido, o corpo é lugar da utopia.

Ortega (2006b) observa o que pode explicar a relação entre o corpo e o desinteresse pelo mundo ou o interesse por espaços (fisicamente) reduzidos que são tomados por (micro)território individual:

O corpo ocupou o lugar do outro. Ele é o outro, nosso parceiro e confidente privilegiado, por isso, mesmo em reuniões sociais, falamos sempre dele, das dietas que estamos fazendo, da nova academia, de nossas taxas de colesterol etc. É por isso que o interesse pelo corpo gera desinteresse pelo mundo. (...) observamos na cultura somática contemporânea que o cuidado excessivo com o corpo se traduz em uma vontade de uniformidade, de adaptação à norma e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas, visando à procura da saúde e do corpo perfeito. Falta nela, a preocupação pelo outro e pelo bem comum, a qual é substituída pela preocupação pelo corpo. *Daí que o lugar da utopia se desloque para o corpo. A utopia passa a ser uma utopia corporal* de descoberta e colonização do continente “corpo”. (ORTEGA, 2006b, p. 3, grifo nosso).

Trata-se de tomar conta do que é seu como refúgio do qual se tem consciência, como microespaço de exercício da liberdade, um *selfie*, território de resistência, mas também de realização. Para Ortega (2006a, p.46), há uma *somatização da subjetividade*, em que o corpo é reinventado como objeto de visão, no qual corpo e self tornam-se idênticos e o mundo interno transmuta-se na ‘carne externa’: a aparência do corpo torna-se central às noções de auto-identidade, com o corpo representando liberdade pessoal e o melhor de nós.

O corpo também figura como um lugar/microterritório de protesto, como notam – com base na leitura de Ortega – Fernandes e Carvalho (2016):

Marcar o corpo, sangrar, sentir dor e assumir riscos é um modo de protestar contra a sociedade reguladora que exige extrema disciplina e castração de prazeres para se estar bem esteticamente aos olhos do outro. (...) As marcas corporais configuram uma autenticidade, que localiza e afirma um sujeito ou um grupo em meio à sociedade das aparências. O corpo então fomenta a liberdade e autonomia de cada um, pelo meio da qual o sujeito recupera seu direito ao próprio corpo, do qual pode usufruir como bem entender. (FERNANDES e CARVALHO, 2016, p. 328).

Assim, reafirma-se a localização do sujeito ou grupo e fomentam-se a liberdade e autonomia que permitem retomar o poder sobre o próprio corpo. Essa relação de poder envolve uma questão microterritorial, pois na escala corporal, há o que Costa (2017) chamou de *pequenas apropriações do espaço*.

A possibilidade de ampliar a escala de apropriação ou, de reunir cada fragmento ao ponto de formar “microcomunidades de interesses territorializadas” que diversificam as configurações do espaço social (COSTA, 2010, p. 106) é uma problemática que, em instituições educacionais, assume vital importância para a permanência e êxito⁹⁶ dos estudantes.

Tanto uma quanto outro estão implicadas pela atenção que se dá a três pontos já mencionados: a liberdade, a autonomia e o poder de que gozem os sujeitos em qual escala for (corporal, grupal, microcomunitária). Mais que reivindicações libertárias, são direitos permanentemente negados, ameaçados e usurpados por mecanismos sociais e institucionais excludentes.

No caso dos Institutos Federais, as Ações Inclusivas cumprem o papel de minimizar/atenuar os danos de políticas territoriais implícitas que atuam sobre os corpos, tornando-os dóceis através da disciplina, vigilância e punição. Espaços de controle como esses já contam com uma carga histórica de negação da individualidade do estudante no “corpo discente”, na “turma x” e no “grupo y” a pretexto de cumprir regras, regulamentos, regimentos cujo teor geralmente se conhece tarde demais para o sujeito evitar medidas correccionais.

Em educação, a antecipação responde pela maior probabilidade de êxito, de modo que as Ações Inclusivas aproximar-se-ão mais de seus objetivos se estiverem pautadas na prevenção (instrução, sensibilização, vivências).

⁹⁶ Os Institutos Federais conhecem o “Programa de acesso, permanência e êxito” ou apenas “Programa de permanência e êxito” como elemento estratégico de gestão do coletivo e das individualidades.

O aspecto, porém, que comumente se negligencia é o aspecto espacial, mas precisamente, a importância do espaço como ente ativo, que interfere ou *age* sobre a os sujeitos e, em muitos casos, define o (in)sucesso de ações inclusivas.

O desenvolvimento das sociedades não prescinde do desenvolvimento sócio-espacial em qual escala se considerar, se na escala nacional ou microlocal. Por isso é comum se falar em *espaços de convivência* como necessários ao bem-estar das pessoas e se valorizar as *áreas livres* ou mesmos espaços que permitam acontecer a livre associação, a auto-eco-organização e autogestão dos espaços de uma escola ou campus.

O estímulo à formação de coletivos, a manutenção de espaços públicos de livre circulação, agremiação ou reunião, além da criação ou reativação de espaços multiculturais, alternativos, “diferentes” fazem parte de uma diretiva fundamental para o desenvolvimento sócio-espacial de orientação minimamente “libertária”, sustentável ou inclusiva.

A relevância do espaço nas relações entre o homem e seu ambiente já foi demonstrada por Yi-fu Tuan em *Topofilia*, e por Eduardo Yázigi em *A alma do lugar*, para citar apenas dois exemplos. Se os espaços de controle forem repensados na sua organização puramente racional, poderão se abrir às microexperimentações espaciais, cujo resultado ou ponto de chegada converge para o acolhimento da diferença, a valorização da inclusão, a promoção do bem-estar e de uma vida sustentável.

O desenvolvimento territorial em uma perspectiva libertária o coloca como intimamente ligado ao desenvolvimento sócio-espacial, em razão de que o desafio que se coloca é o de como expandir a territorialização interescalar partindo do corpo – esse outro espaço – para os espaços da escola.

Para Tuan, estamos ligados ao *lugar*, que nos dá segurança, mas desejamos afinal o *espaço*, que é liberdade (TUAN, 1983). O corpo como espaço outro é uma topia onde hoje se busca a u-topia e através do qual se estabelece ligações com os demais lugares, o entorno. Mesmo que esse entorno seja a escola e a “liberdade” seja relativa em um espaço de controle – meio vigiado, vigilante, disciplinador, controlado e controlável.

A relação entre o “corpo, ‘topia’ implacável” e o espaço da escola é evidente:

Meu corpo, na verdade, está sempre em outros lugares, ligado a todos os lugares do mundo, e ligado a todo o resto do mundo, e ele está em outro lugar além do mundo. Pois é em torno dele que as coisas são dispostas, é comparado a ele - e comparado a ele como a um soberano - que há um “cima”, um “baixo”, uma direita, uma esquerda, um “trás”, uma “frente”, um “próximo”, um “distante”. (FOUCAULT, 2016 [1966], p. 13-14).

Nosso *pequeno núcleo utópico* não é carcereiro da alma, então por que o espaço escolar ou acadêmico às vezes apresenta-se adaptada para, de algum modo, aprisionar os corpos? Se nossa utopia habita o corpo, por que ela não habita a escola?

7.3 ESPACIALIDADE DO DESENVOLVIMENTO: ESPAÇOS PÚBLICOS MULTICULTURAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

En definitiva, también el desarrollo es una utopía en un sentido y una no utopía en otro. Es utopía (...) en el sentido de ser un sueño inalcanzable y que por lo mismo no está en ninguna parte. La belleza de nuestra naturaleza compleja y de la relación dialógica con nuestro entorno reside precisamente en que al mismo tiempo el desarrollo está o debería estar en espacios concretos
Sergio Boisier⁹⁷

Tem-se como pressuposto que toda organização que trabalha com educação também lida com significados, valores, hábitos e tradições compartilhados por grupos. Isto é, trabalha com cultura(s). Isso pode ser compreendido quando se observa o currículo escolar, os projetos escolares (de ensino, pesquisa, extensão), suas intencionalidades e a política educacional que está em plano de fundo.

Mesmo que não pareça, nas escolas⁹⁸ nutre-se uma política cultural que envolve a todos, e seus instrumentos são o projeto pedagógico, de um lado, e de outro as práticas/ações cotidianas. Entre eles também há o currículo oficial, seja como documento físico e seja a sua efetiva execução ou os desvios a ele. Lembrando que os currículos escolares fazem parte de nossa cultura – um modo de se fazer cultura –, ele não pode ser neutro, sob pena de ocultar conflitos, contradições e diferenças presentes na sociedade sem equacioná-los ou lhes dar soluções. O currículo é, ainda, a forma pela qual se expressam os resultados esperados da educação escolar. Sendo fruto da cultura escolar, os currículos são “campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (...) terreno de produção e criação simbólica, cultural” (SILVA, 1996, p. 88-89).

A educação nos Institutos Federais (IFs), como qualquer outra, integra e age sobre processos de produção e criação de sentidos, significações e sujeitos. Por ter caráter científico e tecnológico, seu agir não se desvincula do caráter mais amplo do conjunto de atividades de formação básica, técnica e profissional. Pelo contrário, está implicada em processos que influenciam diretamente a vida acadêmica e da comunidade local.

⁹⁷ BOISIER, S. América Latina em un Medio Siglo (1950/2000): el desarrollo, ¿donde estuvo? **Revista académica** – Grupo EUMED.NET, Universidad de Málaga, UMA, Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social (OIDLES), año 1, n. 1, p. 3-41, jul./ago/sep. 2007. p. 7.

⁹⁸ Ao se falar de “escola”, incluem-se dos Institutos Federais.

Isso acontece desde antes do ingresso dos futuros alunos e depois é vivenciada por estes e professada pelos servidores dos IFs. Transmite-se e compartilha-se com a população, comunidades e famílias *um entendimento acerca da educação, ciência e tecnologia* que os IFs querem promover e desenvolver, bem como a noção de que pertencem a uma mesma comunidade na qual se entrecruzam – e coincidem – valores, significados, representações, sentimentos, anseios e motivações.

Sacristán (2007, p. 17) chama a atenção para a importância da cultura em tempos de globalização, quando se formam *comunidades de conhecimento e sentimento* virtuais, invisíveis, colocando-nos “ligados uns aos outros pelo conhecimento – e mesmo pelo desconhecimento – pelos sentimentos e a simpatia, o rechaço à barbárie e aos ‘inimigos’ que nos ameaçam”. Criam-se proximidades, compartilhamentos, experiências além do contexto e circunstâncias locais ou círculo de pessoas com as quais mantemos laços diretos.

De outro lado, a cultura é motivo para mal-estares, conflitos, sentimento de superioridade, justificativas e preparo de ações, bem como para marginalização por motivos de diferenças culturais. “Fica claro que a cultura é campo de litígio e desculpas para brigar”, especialmente em “um mundo globalizado no qual se produzem aproximações, afastamentos da cultura, mas onde também se aproximam os contrastes e os motivos para os enfrentamentos que são consequência das desigualdades.” (id., *ibid.*, p. 18-19).

Deste modo, a ciência e a tecnologia – centrais para a cultura ocidental – por si só não garantem o bem-estar e nem caminham sempre na direção do que consideramos desenvolvimento. A forma como os indivíduos participam da sociedade, como assimilam de modo particular a cultura, suas ideias, valores, forma de ser e viver, suas representações, entendimentos e autoimagem podem ser tematizadas na educação feita pelos Institutos Federais para alcançar níveis melhores de desenvolvimento com qualidade de vida e bem-estar.

O melhor lugar para se aprender como bem usar a técnica e a tecnologia, e ainda qual deve ser o papel da ciência para o desenvolvimento humano, bem como as finalidades que podem ser atribuídas ao trabalho e às novas profissões é no mesmo lugar onde se ensina – e aprende. Se vivemos em um mundo globalizado e em rede, o que podemos e queremos fazer circular nessa rede: nossa representação de ciência com um fim em si mesma ou aquela que visa o bem-estar de todos? As pesquisas e “descobertas” científicas, as patentes e produtos como legítimos bens comuns, coletivos, ou bens que serão apropriados e ganharão caráter mercantil? A técnica em uma perspectiva de mercado ou como mote para intercâmbios culturais de novo tipo e dirigidas à emancipação das pessoas, grupos e comunidades?

Tecnologia para dominação – técnica e ciência como “ideologia” (HABERMAS, 1987) – ou para a libertação dos povos? Progresso técnico e científico para a guerra (contra o terrorismo, ditaduras do mundo árabe, socialismo latino-americano, movimentos de camponeses) ou para a efetivação dos direitos humanos em escala global?

Se admitirmos a existência de representações sobre a ciência e tecnologia que moldam nossos comportamentos e discursos, fica evidente a premência em se aclarar o porquê de determinados segmentos da juventude de hoje optarem e acessarem a educação profissional e tecnológica, e outros não. A resposta talvez esteja nas culturas.

Inicialmente, é preciso frisar que não existe *uma* cultura da sociedade que seja unitária, homogênea, aceita e praticada universalmente – antes a cultura no plural (CERTEAU, 2005), isto é: a cultura é vista como *um campo e terreno de luta* presente no currículo educacional (MOREIRA e SILVA, 1997), aqui compreendido mais que o conjunto de conhecimentos e saberes, às vezes *ocultos* (ENGUITA, 1989), pois que inclui *outras construções sociais* definidoras dos “papéis [das diferentes classes sociais] nas relações sociais mais amplas” (SILVA, 2001, p. 148). Por exemplo, as normativas internas das instituições que funcionam como verdadeiros *documentos de identidade* (id., ibid.) e vigoram aos moldes de um contrato enunciativo⁹⁹.

Como documento de identidade, o currículo, na sua densidade, forja identidades – um perfil de saída do egresso, por exemplo – que os projetos pedagógicos procuram tornar real, efetivo. Essa busca exige a contratualidade em série, materializada na forma de “políticas de...” (inclusão, assistência estudantil e outras) e “políticas para...” (indígenas, negros, LGBT, diversidade e outras) que subsidiam discursos e auxiliam na orientação e condução – às vezes “ajuste” – das práticas.

Sendo o currículo uma construção social, invenção social e resultado de um processo histórico que envolve processos de disputa e conflito social (id., ibid., p. 148), é inegável sua importância enquanto *artefato social e cultural* inserto “na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (id., 1996, p. 83).

O currículo, ainda, tem como suporte e complemento os inúmeros minicontratos entre as instituições educacionais e suas comunidades local e acadêmica, na forma de documentos com fins de orientação, planejamento e gestão. O minicontrato é uma versão inspirada na

⁹⁹ Contrato que orienta a interação para resolução de problemas, antecipando medidas de solução; ele liga os servidores aos usuários dos serviços educacionais. No caso de visar a normatização de ações, constituem-se em artefatos culturais que, conforme a temática, contêm uma pré-descrição dos indivíduos (público cotista, indígena, LGBT e outros), ou seja, como procedimentos disciplinares, nivelam por baixo “o limite da individualidade descritível e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação” (FOUCAULT, 1999, p. 159).

ideia do contrato social moderno, que, segundo Boaventura de Sousa Santos (1999) não dá conta da dinâmica de exclusão e inclusão, deixando muitos à margem e na expectativa de serem incluídos. Seria necessário reconfigurar e reconstruir o espaço-tempo da participação e deliberação democrática, dotando-o, resumidamente, das seguintes características: ser mais inclusivo; conflitual; compreender além do espaço-tempo nacional estatal, o local, regional e global; e ser cosmopolita, sem sede própria ou materialidade institucional específica.

Portanto, esses materiais veiculadores de significados, visões e representações parciais; interessados, comprometidos e legitimadores de determinada ordem social são artefatos culturais afinados com o espaço em que são produzidos e utilizados. Em que se considere “o espaço educativo como um *locus* importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 1996, p. 34), sua atualização pode se dar a partir do reconhecimento das novas formas de sociabilidade, interação, participação, bem como das culturas, identidades e territorialidades.

Assim, espera-se que, nos espaços educativos, se repense o valor e a maneira como esses minicontratos foram elaborados, revisados, implementados, alguns arquivados e outros depositados na rede (*web*) – em páginas de sites e redes sociais que já cumprem a função de comunicar oficialmente –, o que nos leva a perguntar qual é o papel atribuído hoje à técnica e à tecnologia; se tal mediação direciona-se a um público específico ou a todos os públicos, sem distinção; se estão a serviço, ou quase, ou a caminho, da(s) comunidade(s), que é(são) parte interessada(s) nos minicontratos expedidos corriqueiramente em muitas instituições educacionais.

Se olharmos a cultura “de perto”, nos Institutos Federais (IFs), veremos que a relação que mantêm com a comunidade local não está isenta de uma troca intensa de valores e representações, símbolos e significados, percepção das coisas e visões de mundo. Pode haver questionamentos, choques, conflitos, disputas e até acordos consensuais em função destes elementos propriamente culturais.

Pode-se separar apenas teoricamente a educação da política, economia, desenvolvimento e cultura. Os aspectos culturais, em especial, estão diretamente implicados no tipo e qualidade das relações desde o primeiro contato do estudante com o IF, na escolha do curso, na aula inaugural, pela palavra falada, em gestos, entonação e sotaque que exibir em sala de aula até nos comportamentos, hábitos, costumes, forma de vestir e de participar em reuniões, conselhos, grêmios e associações. Assim acontece também na interação do IF com os pais, responsáveis e outros representantes da comunidade.

Sucedem, de qualquer modo, um entrecruzamento de culturas que influenciam – embora possam se fazer ausentes – nos documentos produzidos coletivamente e de cuja elaboração participou o público interno e externo. Os minicontratos, celebrados à luz de um entendimento mínimo acerca do que seja a cultura, mesmo que implícitos, revelam afinidades de (des)propósitos educacionais, (des)apreço à diversidade, (in)compreensões quanto aos gêneros, povos, raças, etnias, dentre outros.

Com os estudantes dos IFs sendo comumente oriundos de municípios e estados distantes, com referenciais culturais e identitários variados, supõem-se a criação de um campo de relações favorável à hibridização de culturas. Estudantes de diferentes idades, vindos do campo e da cidade, de municípios pequenos e médios, uns distantes, outros vizinhos ao campus, se encontrarão dividindo o mesmo espaço, compartilhando das mesmas experiências, e ali (re)construindo suas identidades, vivenciando os IFs ao seu modo ou flexibilizando-o, com suas marcas, diferenças, necessidades, diversidades e propensão às territorialidades.

Em se tomando como exemplo o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), que possui seus campi situados nas regiões Estado do Rio Grande do Sul mais ligadas à colonização europeia e ao tradicionalismo gaúcho – abrangendo o oeste, noroeste e incluindo parte da campanha –, registra grande número de estudantes na condição de migrantes da zona rural. A oferta de cursos ligados à Agropecuária, Agroindústria, Alimentos, Produção de Grãos e outros relacionados às Ciências Rurais, atraem um público que irá vivenciar um estilo de vida urbano, às vezes em regime de internato. Esse estilo ganha relevo em contraste com a presença de estudantes da cidade interessados em Informática, Redes, Gestão Pública, Gastronomia, Turismo Administração e outros.

Canclini (2008), ao relacionar o urbano à hibridização de culturas ocorrida na América Latina ao longo do século XX, recorda um processo que se repete ainda hoje:

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (CANCLINI, 2008, p. 285).

Esse processo é observável também ao nível dos órgãos/instituições da natureza dos Institutos Federais e confirma a relação local-global como definidora de um espaço de trocas/intercâmbios entre culturais locais, homogêneas, com as culturas urbanas, heterogêneas.

Onde Canclini (2008, p. 286) encontrou “estruturas microssociais da urbanidade” em dissolução devido à burocratização e ‘mídiatização’, visualizo-as como possibilidade dentro dos Institutos Federais (IFs). Nascidos em rede e inteiramente conectados, estão inseridos nas redes sociais, carregam um peso burocrático significativo, são adeptos da mídiatização e procuram se internacionalizar¹⁰⁰.

Somado a isso, a expansão da Rede Federal e a respectiva política de interiorização coloca muitos IFs na condição de verdadeiras “ilhas” de ensino público e gratuito distribuídos por todo o país e atuando como centros produtores de conhecimento, de onde irradiam ações de pesquisa e extensão. Decorre que a criação do espaço acadêmico com características culturais potencialmente conflitantes fornece material para se pensar a cultura nos IFs e assegurar espaços públicos onde se preservem culturas, saberes e populações locais ameaçados, reprimidos, enfraquecidos, violentados, aculturados, dizimados, desterritorializados ou em vias de extinção.

A cultura em um espaço que seja multicultural, vamos dizer, “IFiano”, é marcada por interseções. Admitindo-se o entrecruzamento de culturas nos Institutos Federais (IFs) e o espaço acadêmico como arena da construção social das identidades, vamos tentar entendê-las a partir de três tipos de identidade e de uma concepção multicultural de espaço.

Antes, porém, convém notar que é comum o estudante sentir-se forçado a adotar logomarcas institucionais, identidades visuais e símbolos dos IFs, ao mesmo tempo que vê sua identidade à parte, porque é praxe a identidade institucional ganhar mais visibilidade que as demais identidades. Então a identidade predominante já está dada e visa impor-se às outras que convivem no mesmo espaço acadêmico.

Castells (2002) classifica as identidades (ou seus processos de construção em *contexto marcado por relações de poder*) em três tipos, conforme o quadro abaixo (Quadro 4). Castells (2002) vê uma sucessão entre as identidades, com a identidade de projeto originando-se a partir da identidade de resistência (comunal) e esta da identidade legitimadora. A de resistência, afirma, provavelmente é o tipo mais importante de construção de identidades na sociedade em rede, por ser uma identidade coletiva relevante “no processo de transformação social na sociedade em rede” (Ibid., p. 28).

¹⁰⁰ Os Institutos Federais possuem uma estrutura multicampi, pluricurriculares, sendo geridas em rede, com seus atores e sujeitos interligado por redes virtuais, participando ativamente das redes sociais, “fazendo mídia” de suas ações e buscando se internacionalizar com base em sua *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação* (BRASIL, 2009a).

Quadro 4 – As três identidades na Sociedade em Rede

Tipo	Motor	Objetivo	Produtos	Resultado
Identidade legitimadora	Instituições dominantes da sociedade	Expandir e racionalizar a dominação das instituições sobre os atores sociais	Sociedade civil, nacionalismo	“Reprodução da identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural”
Identidade de resistência	Atores desvalorizados e/ou estigmatizados	Resistir e sobreviver com base em princípios difer. daqueles das instituições dominantes	Comunas ou comunidades, tribos, “formas de resistência coletiva diante de uma opressão”, política de identidade	Identidades excluídas/ excludentes
Identidade de projeto	Atores sociais ativos	Redefinir sua posição na sociedade e transformar a estrutura social	Sujeitos*, projeto de vida diferente, feminismo	Novas identidades

*Ator social coletivo pelo qual os indivíduos alcançam o significado holístico em sua experiência (CASTELLS, 2002, p. 26).

Org.: Autor (2018), baseado em Castells (Ibid., p. 24-26).

Assim, é possível vislumbrar tais identidades no espaço acadêmico dos Institutos Federais (IFs) representadas, sucintamente e em ordem, pela:

a) *identidade institucional* (“IFiana”), no cotidiano dos IFs: nos uniformes/”fardas” que são “doados” aos estudantes de baixa renda, nas camisas de formandos, em papéis timbrados nas provas e exames, *folders* de divulgação de cursos e eventos, no linguajar técnico, na nomenclatura dos cursos, bem como nas cores e estrutura dos prédios e portais vistosos à entrada dos *campi*, que exibem sua identidade visual a título de marcadores identitários. Uma questão que se coloca é: como a identidade legitimadora posta em ação pelos IFs constrói as identidades¹⁰¹? Este modesto trabalho, porém, limita-se a apontar a importância da problemática das identidades em relação a um papel cultural nem sempre explícito.

b) *identidade de resistência*, observável quando se apura o olhar para perceber a diferença: vemos quem adentra aos IFs já excluído ou assim se constrói ao longo do curso escolhido – LGBTs, *emos*, *góticos*, indígenas, quilombolas, migrantes, assentados e outros, às vezes socialmente invisíveis. Há inúmeras distinções como a de estudantes do ensino integrado que buscam se dedicar às disciplinas técnicas para depois seguir na educação

¹⁰¹ A identidade legitimadora pode ser moeda de troca em projetos do Programa [de Acesso] Permanência e Êxito [dos Estudantes], quando atrelam ações de permanência e êxito do estudante ao objetivo (específico) de “Instigar o sentimento de pertencimento (...) e consolidar a identidade institucional” (IFFAR, 2014c, p. 3).

tecnológica (superior). Geralmente lhe recaem estigmas associados a sua opção de curso ou a sua baixa renda, entrando em contraste com o público que busca no ensino de público federal a educação básica (formação geral) em função da preparação para os vestibulares.

c) *identidade como projeto*, quando alguns estudantes levam adiante ideias/projetos alternativos, sustentáveis, enraizados em sua comunidade, ou quando adotam ideários feminista, libertário, multicultural, etc.

Em alguns casos, se poderia falar, com Carlson (2014, p. 17), em *identidades fracionárias* para designar “identidades parciais, temporárias e desprovidas de raízes”, que se desenvolvem em resposta às limitações do trabalho assalariado e da condição de ‘mero trabalhador’. Nessas identidades haveria “um sentido de identidade mais amplo, com uma política vagamente dissidente”, não podendo serem tomadas como simples estilo de vida ou passatempo, pois possuem uma trajetória mais profunda.

A existência, em tese, dessa pluralidade de identidades nos IFs não significa que espontaneamente surjam consensos, respeito às diferenças ou se estabeleça um clima democrático. (Não se pode mais cair na ilusão histórica da “democracia racial” no Brasil, esse “paraíso das raças” – ou das religiões, do “homem cordial”). Por isso a urgência em se pensar na criação de espaços multiculturais facilitadores e aceleradores de hibridizações.

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.
Paulo Freire¹⁰²

O espaço não é neutro. Sempre educa.
Viñao Frago¹⁰³

O compartilhamento de espaços de convivência, cantinas, praças de alimentação, quadras de esporte, ginásios, bibliotecas, etc., estritamente histórico-institucionais podem não dar conta de estimular a progressiva interação entre os grupos de estudantes. Pelo contrário, fazem parte de rotinas disciplinares, podem fortalecer divisões e ainda erguer fronteiras “temáticas”, o que frequentemente redundando em tensões e problemas comuns às escolas, como *bullying*, difamação, agressões físicas, que se estendem às redes sociais e que podemos chamar genericamente de *conflitos* envolvendo disputa de poder – sobre significados, valores, representações, espaços, territórios e identidades.

¹⁰² FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 50.

¹⁰³ VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139. p. 75.

A criação de espaços multiculturais responde à necessidade real de se promover o desenvolvimento na sua dimensão cultural relativa aos grupos e pessoas em uma instituição educacional que, em meio a um contexto histórico de redução de espaços públicos, ainda guarda papel cultural relevante, especialmente quando se quer equacionar conflitos no campo cultural. Não se trata de proteger ou isolar pessoas e grupos, mas garantir seus direitos, a livre circulação, estimular a convivência, gerar bem-estar, enfim, valorizar as múltiplas expressões da diversidade.

Segundo Semprini (1999), o espaço público (e) multicultural se define em relação aos conflitos não mais em torno de recursos naturais, meios de produção, riquezas ou poder político tradicional, mas sobre a produção e distribuição dos significados e símbolos sociais. Afirma: “numa sociedade onde a informação [na era da informação], as riquezas materiais e a luta de classes, a questão dos conflitos é menos de controle do território ou do dinheiro do que da semiosfera e dos valores” (id., *ibid.*, p. 133).

O mesmo autor apresenta até quatro modelos de espaço multicultural, embora reconheça em todos eles o mérito de mostrarem as dificuldades em se conceber um espaço ‘autenticamente’ multicultural que atenda às reivindicações de reconhecimento e identidade dos diferentes grupos, ao mesmo tempo preservando a possibilidade de uma dimensão coletiva e de instituições igualitárias e democráticas (Ibid., p. 133).

Um modelo experimental de espaço público multicultural capaz de reunir elementos da democracia, liberdade, pluralidade, diversidade, convivialidade e solidariedade, que concorre para se conceber os IFs como produtores de um campo de ação cultural em que haja a convergência de percepções do mesmo fenômeno e processo de busca de liberdade e libertação possíveis nos Institutos Federais.

Tal espaço, ao ser tomado em meio a espaços de controle, heteronormativos e institucionais como os IFs, presta-se à realização da socialização, convivência, integração, inclusão, participação, organização e mobilização por indivíduos e grupos empenhados em promover mudanças de caráter cultural, étnico, identitário, relacional, econômico social e institucional, implicam em processos de territorialização.

A maioria desses processos lembram os Círculos de Cultura (CCs) freirianos. Sua transposição para o ambiente institucional do ensino regular – onde podem coexistir com a educação formal¹⁰⁴ – aponta para a retomada da dialogicidade em meio à rotina da educação

¹⁰⁴ José C. Libâneo (2018a) distingue duas modalidades de educação: a não-intencional, informal ou paralela e a intencional (não-formal e formal). Nessa classificação, os Círculos de Cultura pertenceriam à educação

(ainda muito) bancária e temperada pelo hoje discurso de ódio¹⁰⁵. Inserir, abrir ou reativar espaços onde seja possível o encontro, a vivência e a tomada de consciência, enfim, responde à necessidade de estabelecer um “onde” se possam fazer novas leituras de mundo e conceber “novos mundos” que se possa ler. A atualização do entendimento a respeito dos CCs os coloca como território de conflito, de ideias em disputa, acolhendo territorializações em resistência e abrigando as utopias da educação libertadora.

Não é possível 247arbá-los fora dos marcos de, por um lado, a gestão educacional guiada pela ação instrumental, técnica, estratégica e, por outro lado, a docência, orientada pela ação comunicativa, onde há interação simbolicamente mediada, em que as normas de vigência obrigatória, sociais, dependem de acordo, reconhecimento e negociação. Entre ambas situam-se as práticas voltadas à inclusão e diversidade. Elas são atravessadas pela transição de uma racionalidade instrumental para uma forma de interação estará mirando a emancipação, individuação e favorecendo a comunicação isenta. Formam-se as condições para a democracia participativa, fundada não apenas na compreensão recíproca das regras que a definem, mas no diálogo autêntico. Condições a se construir, que não são dadas, necessitam delimitações no terreno, proteções das regras mínimas de convivência, urbanidade e partilha de poder decisório.

A mínima possibilidade de conflito iminente justifica a criação de espaços públicos multiculturais, nos quais, além do “público” e do “multicultural”, se conheça e redescubra a importância do tempo livre – não o ócio, muito menos o ócio produtivo, mas aquele contraponto à dedicação cega à ordem produtivista que preside aos espaços institucionais de formação básica e técnico-profissional. No tempo livre para a criatividade, a ludicidade e o jogo se podem elaborar alternativas à automatização dos gestos, à padronização dos comportamentos, atitudes reflexas, à mercantilização do tempo e encolhimento dos espaços. Então reservar espaço às utopias concretas¹⁰⁶ significa mais que destinar “um canto” para atividades “ao gosto do aluno”, numa pedagogia centrada nele, senão como prover incentivos a uma visão positiva da convivialidade que questione ao fim e ao cabo, a validade da corrida pelo melhor currículo, o destaque, o “mérito” acadêmico, etc., em função de uma posição no mercado, na qual se deposita o desejo de se produzir cada vez mais para se consumir mais.

intencional não-formal, não se confundindo com o mero espontaneísmo sugerido por algumas críticas à educação libertadora, como se vê em Cunha (2001).

¹⁰⁵ Em *Como conversar com um fascista*, Márcia Tiburi (2015) propõe o diálogo como forma de resistência ao discurso de ódio.

¹⁰⁶ Bloch (2006) diferenciou a utopia abstrata, que é compensatória, da utopia concreta, que é antecipatória e transformadora, tendo raízes no processo histórico e estando estreitamente relacionada à práxis.

Isso em uma perspectiva individualista, competitiva, belicosa e voraz que se naturaliza, se torna violenta, corrompendo e destruindo as relações humanas.

Tanto o formato adaptado de Círculo de Cultura (CC) quanto a de um hipotético espaço, território e lugar de prática da liberdade, exercício da democracia e gozo de direitos humanos cumprem uma função profundamente esquecida da socialização secundária dentro das instituições educacionais. Jovens cada vez mais isolados, embora conectados, desconhecem muitas conquistas históricas que se deveram ao esforço coletivo, no passado. Ignoram, portanto, a força que emerge do sujeito coletivo. Reuni-los para além da “curtição” e que não seja de seu estrito gosto é um desafio. Entretanto, não se assemelha à simples proposição de discutir a aproximação entre política pública e paixão utópica, pois que se revelará um fatalismo precoce, como se produziu décadas atrás, neutralizando forças e fazendo com que, como disse Harvey (2006), não haja interesse em que o mundo se transforme no possível.

O espaço público multicultural coincide com a noção de *espaço múltiplo*, que, em Doreen Massey (2008), ajuda a recompor nossas diferenças. O lugar, pela sua imbricação de múltiplas trajetórias, implica movimento e transformação na construção do espaço, tanto quanto se faz por redes, conexões e encontros. Bem diverso dos lugares assépticos e seguros. Ele é um “espaço outro”, inserto em uma outra cultura.

O espaço público multicultural compromete-se com a cultura. Os Institutos Federais (IFs) fazem parte de uma rede de educação profissional e tecnológica, são mantidos pelo Governo Federal e têm um papel a desempenhar com relação à cultura. À parte o formalismo desta visão, admite-se que há ao menos uma cultura escolar, que os estudantes trazem elementos de sua cultura – local, comunitária – para os IFs, e que neste também se produz cultura, podendo-se favorecer a mescla cultural em espaços públicos multiculturais.

Quanto se faz a leitura da cultura em um tipo de instituição cujo dia a dia é permeado pelo pensamento racional, o fazer burocrático e a competência técnica, encontramos apartados de muitos discursos correntes. Em verdade, nos IFs se fala bastante em ciência, tecnologia, mercado de trabalho e profissões, contudo, positivamente, vêm acumulando um potencial de transformação cultural sobre um território – o território-rede de seus *campi* – onde se pode acolher as resistências, dissidências, projetos, filosofias, atitudes e ser campo fértil para novas identidades.

Acredito que ao se explicitar o *conteúdo cultural das ações dos Institutos Federais* contribui-se para abrir portas ao debate sobre as mudanças necessárias na sociedade, como as que se observam em relação às ações afirmativas quando se fortalecem as diferenças, ao se

discutir as relações de gênero promovendo a diversidade e quando se tematiza a respeito da acessibilidade.

Os IFs, por serem instituições de natureza educacional, trazem um compromisso nato com a cultura, a multiculturalidade e a implantação, estabelecimento e institucionalização de *espaços públicos multiculturais*. A novidade da criação, nos IFs, das Assessorias, Coordenações e Núcleos que tratam de temas como os mencionados acima revelam a aproximação com questões que confrontam as representações sociais que se têm em vários segmentos da sociedade a respeito da própria capacidade de atuação dessas “antigas escolas técnicas” brasileiras nesse campo.

Contudo, há um *primeiro passo para os IFs em direção à mudança*: evidenciar a face mais humana das relações sociais que se dão no ambiente educacional, estimulando a produção de espaços mais inclusivos nos Institutos Federais (IFs); o que vai ao encontro de algumas finalidades da Educação Básica – desenvolvimento do educando; exercício da cidadania – e do Ensino Médio – “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394/96, art. 22; art. 35, inciso III).

Não se trata de descaracterizar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTec) secundarizando sua finalidade, mas fazer ressaltar pontos às vezes esquecidos nessa modalidade, qual seja, que a preparação para “o exercício de profissões técnicas” não substitui a “formação geral do educando” (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394/96, art. 36-A), nem com ela entra em conflito.

Quer dizer, não se concebe o preparo para uma profissão técnica sem que se atenda, ainda que concomitantemente, à formação geral que frequentemente extrapola os conteúdos estritamente disciplinares, adentrando ao espaço (multi)cultural. Mas de que se trata esse *plus* na formação técnica e tecnológica, senão entender o que é cultura dentro de contextos e para assim conceber o venha a ser um espaço público multicultural?

O primeiro passo para se conceber espaços multiculturais é saber mais e problematizar sobre cultura. Não em relação a um padrão pré-definido ou níveis de cultura – alta e baixa cultura –, mas em termos de cotidiano, saberes, vivências e, indo além, cultura dentro de uma perspectiva social.

Segundo Williams (2007), a palavra *cultura* tem origem no latim e se refere ao ato de *habitar, cultivar, proteger e honrar* com veneração.

Muito embora haja registro de um rol extenso de significados, com frequência *cultura* remete às tradições, erudição, manifestação popular, culto religioso, folclore, identidade

social, comunitária, étnica, hábitos e costumes de um povo, ideologia, produção artística, maneira de viver, etc.

Eagleton (2011), em *A ideia de cultura*, depara-se com uma falsa oposição entre natureza e a cultura, entendendo que cultura:

É uma noção ‘realista’, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem também uma dimensão ‘construtivista’, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa. Assim, trata-se menos de uma questão de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que de reconhecer que o termo ‘cultura’ já é uma tal desconstrução. (EAGLETON, 2011, p. 11).

Canedo (2009) assevera ser possível compreender a cultura na atualidade através de três concepções fundamentais:

- a) o conjunto de significados e valores dos grupos humanos;
- b) as atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural;
- c) instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social.

Preliminarmente se pode tomar o amálgama de duas dessas concepções de cultura como mais apropriadas ao contexto dos Institutos Federais (IFs): como significados e valores dos grupos humanos, e como instrumento para o desenvolvimento político e social, dada abrangência de propósitos a que os IFs se propõem.

A definição de cultura enunciada por um cientista da educação também pode ser simples: “um conjunto de práticas, de representações, de comportamentos, referente a um grupo humano estruturado de acordo com certas lógicas de sentido e que apresenta uma certa estabilidade” (CHARLOT, 2005, p. 134).

O termo cultura, ainda, é associado a um sistema, que serve de referência à análise da coerência de hábito cultural. Tal sistema é mutável e contém diferenças internas que precisam ser compreendidas:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. (...) Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (LARAIA, 2009, p. 101).

Por isso é recomendável tomar como referência o contexto em que se engendram as diferenças dentro de uma mesma cultura, encarada como sistema.

7.3.1 Institutos Federais e o campo de ação cultural

Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b, Lei nº 11.892/08, art. 2º). Portanto o foco principal é a educação – que o senso comum associa, quase apenas e praticamente, às atividades de ensino –, sem prejuízo, obviamente, de outras atividades – pesquisa, extensão, e, por tabela, gestão educacional, promoção cultural, desenvolvimento local e regional e outras.

Como a educação pressupõe a existência de um campo de relações sociais em um determinado espaço marcado por cultura(s), território(s) e identidades, ignorá-lo implica desprezar elementos que podem contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas, remodelagem das práticas espaciais e valorização dos sujeitos, possibilitando-lhes a visibilidade – de sua cultura(s), no território(s) e com sua identidade(s).

O falso dilema que por vezes tem lugar nos IFs, entre centrar o foco na formação técnica, profissional e tecnológica ou, dicotomicamente, na formação geral, básica, de ensino médio, apenas polariza visões que funcionariam melhor se integradas. Da mesma forma, os objetivos ligados à educação não precisam se dissociar daqueles da ciência e tecnologia, sob o risco de se produzirem cisões nas formas de conceber compreensões distorcidas sobre o mundo do trabalho, a inter-relação entre as profissões e, dentro dos IFs, produzir a separação fictícia entre trabalho pedagógico e trabalho administrativo que atravessam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Reconhecer um *campo de ação cultural* ou o *conteúdo cultural* nas ações dos Institutos Federais (IFs) é uma questão que precisa ser desenvolvida, senão por cada campus das atuais 38 reitorias distribuídas entre os Estados, pelo menos por aqueles que organizam seus cursos (Cf. BRASIL, 2016^a) pelos dois eixos tecnológicos representativos do papel socioeducacional e cultural dos IFs: os eixos “Desenvolvimento Educacional e Social” e “Produção Cultural e Design” (BRASIL, 2014, Parecer CNE/CEB nº 8/2014).

Sem pretender que o *tema cultura* receba a devida importância em *todos* os IFs, é inevitável considerar que, tomados em conjunto, eles apresentam grande capacidade de

articulação nacional, em rede, para mobilização, intervenção social e agregação de pessoas e recursos em torno de assuntos que envolvem os estudantes e suas comunidades.

Mesmo que nas antigas “escolas técnicas” predominassem as atividades de ensino em sala de aula, laboratório e campo, com os Institutos Federais (IFs) a pesquisa e a extensão ganharam maior atenção e intensidade. A expansão dos IFs através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) também acabou por atender a um número maior de pessoas interessadas não somente no conteúdo técnico presente no currículo dos cursos, mas na formação geral (para uns, equivalente à “cultura geral”, à base para a cidadania ou o diferencial entre vários técnicos bem capacitados), sem, no entanto, visar exclusivamente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares ou em função do usufruto de precário *status* por estudar em uma instituição Federal.

Esta formação geral, todavia, possibilita a qual estudante for, adquirir uma formação sólida, mais completa, assim como desenvolver habilidades e competências que lhe darão a oportunidade de, concluindo o Ensino Médio Integrado, seguir com a Educação Tecnológica ou ingressar em cursos superiores ainda, que noutra área de conhecimento.

Isso é possível por pelos menos três fatores: o largo espectro da matriz curricular dos cursos técnicos integrados¹⁰⁷; os processos seletivos de ingresso que garantem um perfil discente destacado no universo de estudantes; e a qualidade reconhecida de seus profissionais docentes e técnico-administrativos.

¹⁰⁷ O Ensino Médio Integrado contempla na sua matriz curricular a formação básica e à formação técnica em uma única matrícula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se nos Institutos Federais (IFs) uma formação humana minimamente consistente, especialmente ao futuro técnico de nível médio, dada pelo ensino obrigatório de Artes, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Isso por professores altamente qualificados que, em tese, têm à sua disposição uma infraestrutura razoável para desenvolver suas atividades. Esse é um *quantum* valioso e à disposição dos IFs. Ele lhes permite se alçar em referência para a cultura local e regional, ao passo que se somem a outras iniciativas, outros atores, entidades, movimentos, e a alguns fatores que podem passar despercebidos.

O primeiro desses fatores é sua política de cotas para ingresso, ações afirmativas e demais mecanismos ativos – podemos dizer substancialmente democráticos – que alcançam jovens estudantes oriundos de diferentes estratos sociais. São os mesmos jovens que depois acessam programas de assistência estudantil para garantir sua permanência e êxito. Outro é a inserção dos IFs nas comunidades, a preocupação com questões sociais, econômicas, ambientais e culturais, que representa um acréscimo à herança deixada pelos CEFETs, ETFs e EAFs¹⁰⁸.

Eis como os IFs podem promover o desenvolvimento enquanto atuam junto ao segmento mais vulnerável do corpo discente, e para o qual se exigem mudanças qualitativas voltadas a estes novos sujeitos. Isso sem olvidar as respectivas demandas, ora mais gerais, ora mais específicas, e tais atores sendo reconhecidos como sujeitos do desenvolvimento (em formação). Para eles é que o desenvolvimento só fará sentido a partir de uma profunda mudança qualitativa nos rumos deste tipo de instituição, desde a contemplação de novos eixos tecnológicos, verticalização da oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) até a ampliação das políticas de assistência estudantil, com um olhar amplo à inclusão e às questões da *permanência e êxito dos estudantes*¹⁰⁹.

O comprometimento com a realidade local/microlocal e a intenção de desenvolver a região onde os IFs se localizam acabou por instigar o pensamento e a reflexão sobre *o que mais podem fazer* pela educação, economia, sociedade e também pela cultura. E uma das respostas está na criação de espaços públicos multiculturais por iniciativa de cada *campus* ou *on demand* dos grupos, tribos, comunidades.

¹⁰⁸ Tais siglas significam, respectivamente, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

¹⁰⁹ Conferir, a esse respeito, o programa de mesma nomenclatura, que serviu de referência a todos os Institutos Federais (IFPE, 2014).

Sem haver uma predeterminação de como criar, moldar ou reativar espaços públicos multiculturais, acredita-se que compreender a razão de fazê-los presente efetivamente nos IFs é fundamental. A concepção desses espaços, sua natureza e configuração dependem do contexto em que os *campi* se inserem, ou seja, da íntima relação que mantêm com seu entorno. O que significa problematizar as culturas e identidades onde elas realmente existem, dentro e fora dos IFs, elegendo o contexto de inserção dos IFs como ponto de partida para se promover um desenvolvimento de inúmeros matizes: social-espacial, inclusivo, público e multicultural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. M. C. de Considerações a respeito do trabalho do assistente social nos Institutos Federais de Educação: principais requisições e perfil profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL – EM TEMPOS DE RADICALIZAÇÃO DO CAPITAL, LUTAS, RESISTÊNCIAS E SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, ES: UFES, 2018. 16p. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/ABEPSS/article/view/21982/14500>>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- ADMAU. Agência de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai. **Portal da ADMAU**. Frederico Westphalen: ADMAU, 2014. Disponível em: <<http://www.admau.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- AGAMBEN, G. **Estado de excepción**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2003.
- AGDI. AGÊNCIA GAÚCHA DE DESENVOLVIMENTO E PROMOÇÃO DO INVESTIMENTO. **APL Agroindústria Familiar – Região do Médio Alto Uruguai**. Porto Alegre: AGDI, 2014. Disponível em: <<https://sedetur.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20170525/04092523-1436904206-a-c3-a7-c3-b5es-20-20apl-20agroind-c3-bastria-20familiar-20-20regi-c3-a3o-20m-c3-a9dio-20alto-20uruguai-20nov-20.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- AGUIAR, L. E. V. de ; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, M. B. dos; RÔÇAS, G. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. P. 12-35. (Série Reflexões na Educação; v. 1). Disponível em: <<http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- AYRES, J. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas sociais de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. P. 117-140.
- ALBARELLO, E. P. et al. **Plano de desenvolvimento: arranjo produtivo local, agroindústria familiar e diversidade do Médio Alto Uruguai**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2014. Disponível em: <http://www.admau.org.br/docs/10042017_193832.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- ANDERSON, B. **Sob três bandeiras: anarquismo e imaginação anticolonial**. Trad. Sebastião Nascimento. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; Fortaleza: Ed. da UECE, 2014.
- ANDRADE, A. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/18289/1/2014_AndreadeFariaBarrosAndrade.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.
- ANDRADE, M. C. de. **Reclus**. São Paulo: Ática, 1895.
- ANTUNES, K. V. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. **InterMeio**, PPGE/UFMS, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 188-203, jul.-dez.,

2008. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2499/1701>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias. Seção Leituras sobre a UPMS. Porto Alegre: UPMS, 2009. [28p.] Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em 18 set. 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013^a.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>>. Acesso em 18 set. 2019.

AUGUSTO, A.; ROSA, P. B.; RESENDE, P. da R. Capturas e resistências nas democracias liberais: uma mirada sobre a participação dos jovens nos novíssimos movimentos sociais. **Estudos de sociologia**, Araraquara, PPCS/UNESP, v. 21, n. 40, p. 21-37, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7581/5792>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016.

BAKUNIN, M. **Estatismo e anarquia**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BAKUNIN, M. O Princípio do Estado. In: _____. **O Princípio do Estado e Outros Ensaios**. São Paulo: Hedra, 2008.

BAKUNIN, M. Os ursos de Berna e o urso de São Petersburgo”. **Novos Tempos**, n. 2. São Paulo: Imaginário, 1998.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999 [1998]. [versão digital]. Disponível em: <<http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=113>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. Trad. Mirta Rosenberg. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003 [2000].

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001 [2000].

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito da história. [Versão digital] 6p. In: _____. **Obras escolhidas**. V. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio P. Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

BITTENCOURT, C. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. P. 53-92.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto: EDUERJ, 2006.

BOISIER, S. América Latina em em Medio Siglo (1950/2000): el desarrollo, ¿donde estuvo? **Revista académica** – Grupo EUMED.NET, Universidad de Málaga, UMA, Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social (OIDLES), año 1, n. 1, p. 3-41, jul./ago/sep. 2007. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/oidles/01/Boisier-01.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. V. 3.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. P. 42-62.

BOTTON, E. A. et al. Catadores de materiais recicláveis: um trabalho em vias de profissionalização. In: EL-DEIR, S. G.; GUIMARÃES, E. da S. (Orgs.). **Resíduos Sólidos: tecnologias limpas e boas práticas**. Recife: EDUFRPE, 2015. P. 119-126. Disponível em: <<http://www.editora.ufrpe.br/node/70>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BOURDIEU, P. O mito da “mundialização” e o Estado social europeu [1996]. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 42-61.

BOZZANO, H. **Territorios reales, 257arbárie257es pensados, 257arbárie257es posibles**: aportes para em 257arbár territorial del ambiente. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2000. (Trad. Livre).

BRAGA, R. S. **O desenvolvimento ontem, hoje e amanhã**. Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2013. Palestra proferida na Escola Superior de Ciências Sociais do CPDOC/FGV-RJ, 38’24”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R7uDO4p6isg>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos; v. 20)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília, DF, **Anais e deliberações...** [versão digital], Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007^a. 379p. Disponível em: <https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 fev. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a constituição dos IFETs. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul.

2008^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFETs. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 15p. Brasília: MEC/SECADI, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/FORINTER, 2009^a. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/documento/documentos-institucionais/anexos-documentos-institucionais/politica-de-relaes-internacionais-dos-institutos-federais.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 ago. 2010^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm#art16>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 dez. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Operacional sobre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC**. TC 026.062/2011-9. 62p. Brasília, DF: TCU/SEPROG, 2011. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc>. Acesso em: 8 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional – MI. Secretaria de Desenvolvimento Regional – SDR. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional – Documento de Referência**. Brasília: SDR, 2012^a. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/web/cndr/a-conferencia-nacional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional – MI. Secretaria de Desenvolvimento Regional – SDR. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional**. Brasília: MI; SDR, 2013^a. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/web/cndr/a-conferencia-nacional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da juventude** [Lei nº 12.852/2013]: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coord. De Edições Técnicas, 2013b. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17 nov. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014**. Atualiza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16525-pceb008-14&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 8 jun. 2017.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 3. Ed. Brasília: MEC/SEPT, 2016^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 8 jun. 2017. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm>. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: MEC, 2018^a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 2 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica. **Simulações para Reordenamento das Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [82 slides] Brasília, DF: DDR/SETEC, 2018b. Disponível em: <http://www.sinasefesc.org.br/files/1070/180417_reordenamento_rede_federal_MEC.pdf>. Acesso em 19 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2018c. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Secretaria-Adjunta de Políticas Macroeconômicas**. Brasília, DF: MF, 2018d. Disponível em: <<http://www.spe.fazenda.gov.br/assuntos/politica-macroeconomica>>. Acesso: 27 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações a colegiados da administração pública federal. (Revoga Decreto nº 8.243/2014 ou Política Nacional de Participação Social (PNPS)). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 abr. 2019^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm>. Acesso em: 7 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2019b. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso: 24 jan. 2020.

BRASIL. **A educação profissional e tecnológica** [10 slides]. s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BUHLUNGU, S. O reinventar da democracia participativa na África do Sul. In: SOUSA SANTOS, B. de (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. P. 133-170. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v. 1). Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/democratizademocracia.pdf>>. Acesso: 26 out. 2017.

BUTLER, J. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B5DQ4DwbQedTM1NpLWhDdGRzbEU>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CALIXTRE, A.; FAGNANI, E. Renda, pobreza e desigualdade: por um desenvolvimento inclusivo. In: CAMPELLO, T. (Coord.). **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasil: Clacso/Flacso Brasil/Agenda Igualdade, 2017. P. 62-66.

CAMPOS, M. D’Oliveira. A Arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental – Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. P. 59-61. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

CAMPOS, M. D’Oliveira. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série Documenta**, EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, UNIRIO, Rio de Janeiro, ano VI, n. 8, p. 41-70, 1997. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2008 [1989]. (Ensaio Latino-americanos)

CANEDO, D. “Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos”. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2009. 14p. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CARABETTA Jr., V. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CARLSSON, C. **Nowtopia**: iniciativas que estão construindo o futuro hoje. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

CARNEIRO, J. D. Três anos de UPPs no Rio: entenda os avanços e desafios do programa. **BBC Brasil**, Rio de Janeiro, 19 dez. 2011. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111219_qa_upps_jc>. Acesso em: 7 dez. 2017.

CARVALHO, J. M. **Os Bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3. Ed. São Paulo: EDUC, 2008. P. 21-54.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Trad. Klaus B. Gerhardt. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002; v. 2 (O poder da identidade).

CASTORIADIS, C. Introdução: socialismo e sociedade autônoma. In: **Socialismo ou barbárie**: o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASTORIADIS, C. Reflexões sobre o “desenvolvimento” e a “racionalidade”. In: CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II**. São Paulo: Paz e Terra, 1987 [1974]. P.134-158.

CASTORIADIS, C. A época do conformismo generalizado [1989]. In: **As encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Trad. Rosa M. Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1987-1992]. P. 13-26.

CASTRO, R. F. de; ALVES, F. D. Élisée Reclus: a Geografia Política a serviço dos explorados. **Revista Geonorte**, Ed. Especial 3, v. 7, n. 1, p.69-80, 2013.

_____.; GODOY, M. J.; ALVES, F. D. Contribuições de Élisée Reclus para a Geografia Moderna. **Caderno de Geografia**, v. 24, n. especial 1, p. 155-165, 2014.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 4. Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim F. Alves. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 [1990].

CESARIM, C. Nova audiência pública deve decidir novos cursos do IFSP. **Tribuna do Povo**, Araras, SP, 27 de fev. 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. [e-book]. São Paulo: Cortez, 2016. (Col. Docência em Formação)

CHAVES, A. N.; AQUINO, J. G. Rastros de uma heterotopia urbana: o caso do Parque Ibirapuera, SP. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 802-819, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/viewFile/8646408/14499>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

CIRQUEIRA [PINTO], J. V. Geografia anarquista e anarquismo geográfico, geografia libertária e libertarismo geográfico: a excentricidade e a atualidade do pensamento de Élisée Reclus. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: ÉLISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO, 1., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2012. 20p. Disponível em: <<http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/cirqueira.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

CIRQUEIRA [PINTO], J. V. O Homem, a Terra e a liberdade como contribuição epistemológica do anarquismo na Geografia Agrária. **Revista Geonordeste**, São Cristóvão, ano XXV, n. 1, p. 15-37, jan./jul. 2014.

CIRQUEIRA, J. V. Élisée Reclus e a excentricidade de sua geografia anarquista. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], n. 7, p. 1-18, dez. 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/pdf/1787>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CLOKE, P. et al. **Practising human geography**. London: Sage publications, 2004.

CODEMAU. COREDE Médio Alto Uruguai [Portal]. Frederico Westphalen: CODEMAU, s/d. Disponível em: <<http://www.codemau.org.br/site/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, J. J. da. **Desenvolvimento territorial**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo/MetodistaWebTV, 2015. Palestra para o Curso de Gestão Pública, 107'42". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSgIpz_edWs>. Acesso em: 30 ago. 2017.

CONIF. **Institutos Federais – 5 anos de singulares Territórios de Esperança**. Brasília, DF: CONIF, 2013^a.

CONIF. **Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais**. Sobre o papel dos Institutos Federais [3 p.]. Brasília, DF: CONIF, 2013b. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/?option=com_content&view=article&id=175:reitores-

reafirmam-o-papel-dos-institutos-federais&catid=100&Itemid=558>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CONIF. Nota em defesa da democracia e da autonomia dos Institutos Federais e Colégio Pedro II. [4 p.]. Brasília, DF: CONIF, 2020. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3234-nota-em-defesa-da-democracia-e-da-autonomia-dos-institutos-federais-e-colegio-pedro-ii?Itemid=609>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CORRÊA, F. **Teoria bakuniniana do Estado**. São Paulo: Editorial Intermezzo; Ed. Imaginário, 2014. 136p.

COSTA, B. P. da. O espaço social, os sujeitos e as múltiplas microterritorializações urbanas. In: Geografia e cotidiano: reflexões sobre teoria e prática de pesquisa. In: PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P. da; SOUZA, E. B. C. (Orgs.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. P. 99-114.

COSTA, B. P. da. Microterritorializações e microterritorialidades urbanas. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 10-30, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/viewFile/10598/6073>>. Acesso em: 22 out. 2017.

COUTO, M. **Há quem tenha medo que o medo acabe**. Estoril: Centro de Congressos do Estoril, 2011. Comunicação nas Conferências do Estoril: Desafios Globais, Respostas Locais, 7'44". Disponível em: <<http://www.conferenciasdoestoril.com/pt/archive/2011/speakers/mia-couto-ce-2011>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CUNHA, L. A. Comunitarismo e municipalismo. In: _____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001 [1991]. (Biblioteca da educação, v. 17). P. 375-423.

DALLABRIDA, V. R. **Teorias do desenvolvimento**: aproximações teóricas que tentam explicar as possibilidades e desafios quanto ao desenvolvimento de lugares, regiões, territórios ou países. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DALLABRIDA, V. R.; SIEDENBERG, D. R.; FERNÁNDEZ, V. R. Desenvolvimento a partir da perspectiva territorial. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, UNIJUÍ, v. 2, n. 4, p. 33-62, jul./dez., 2004^a. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/97/54>>. Acesso em: 4 out. 2017.

DALLABRIDA, V. R.; SIEDENBERG, D. R.; FERNÁNDEZ, V. R. Dinâmica territorial do desenvolvimento: sua compreensão a partir da trajetória de um âmbito espacial periférico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2., 2004, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004b. 29p. Disponível em: <<http://www.unisc.br/site/sidr/2004/planejamento/04.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2017.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 28. Ed. São Paulo: Summus, 2019. P. 85-98.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

DELGADO, L. de A. N. Cidadania, democracia e direitos sociais: impasses e deságios em um século de História do Brasil. **Revista Direito das Relações Sociais e Trabalhistas**, RDRST, Brasília, v. 2, n. 2, p 36-67, jul-dez/2016. Disponível em: <<http://publicacoes.udf.edu.br/index.php/exemplo1/article/view/59/121>>. Acesso em: 6 set. 2017.

DEMATTEIS, G. Sistema local territorial (SLOT): um instrumento para representar, ler e transformar o território. In: ALVES, A. F.; CORRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. P. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 13-46.

DEMATTEIS, G. O território: uma oportunidade para repensar a Geografia. In: SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013. P. 7-11.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DI MÉO, G.; BULÉON, P. **L'espace social: lecture géographique des sociétés**. Paris: Armand Colin, 2007.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra C. Branco. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [2000].

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, V. E.; DEGRANDI, J. O. Desenvolvimento regional: a diversidade como potencialidade. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, Blumenau, FURB, v. 1, n. 1, p. 85-94, 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/3649/pdf_9>. Acesso em: 13 jan. 2013.

EVA, F. **Reclus versus Ratzel: from State Geopolitics to Human Geopolitics**. Sítio Elisée Reclus, 2 dez. 2007. Disponível em: <<http://raforum.info/reclus/spip.php?article205&lang=fr>>. Acesso em: 7 set. 2016. (Trad. Livre).

FARIA, J. H. de. Autogestão, economia solidária e organização coletivista de produção associada: em direção ao rigor conceitual. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, FGV, v. 15, n. 3, p. 629-650, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/viewFile/57778/69406>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FERES, M. **Pronatec**. Rio de Janeiro: Setec/MEC, 2013. [21 slides]. Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/2753060/>>. Acesso em: 2 set. 2019.

FERGUSON, J.; RABOSSO, F.; LIMA, R. K. de. Entrevista com James Ferguson [2010]. **Antropolítica** – Revista Contemporânea de Antropologia, Niterói, RJ, UFF, n. 30, p. 173-195, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/58/pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FERNANDES, C. S.; CARVALHO, R. O. Corpo sujo, alma limpa: considerações sobre escarificações em jovens emos. **Revista Eco Pós**, UFRJ, v. 19, n. 3, p. 314-335, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/2447>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

FEYERABEND, P. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Trad. Octanny S. da Mata e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977 [1975].

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Trad. Joice E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Métodos de pesquisa)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. Ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Col. Tópicos).

FOUCAULT, M. De espaços outros. São Paulo, Universidade de São Paulo, USP, **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705/71285>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

FOUCAULT, M. **Utopia do corpo**. [Conferência]. 11 dez. 1966. Trad. Victória Monteiro. 2 ago. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/27480374/Utopia_do_Corpo_-_Michel_Foucault>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FREIRE, P. **Educação e atualidade Brasileira**. [Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco]. Recife, 1959. 141p. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1976/3/FPF_OPF_14_001.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Col. Educação e Comunicação, v. 18)

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. (Col. Educação e Comunicação, v. 1)

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012^a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. [e-book]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2016. [e-book].

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREITAS, G. R. de; CRUZ, M. R. da; RADOMSKY, G. W. Pós-desenvolvimento: a desconstrução do desenvolvimento. In: NIEDERLE, P. A.; RADOMSKY, G. W. (Orgs.). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad101.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. P. 31-92.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista [Prefácio]. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1983]. P. 9-14. (Col. Educação e Comunicação, v. 1)

GADOTTI, M. **Qualidade da educação**: de que qualidade estamos falando? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 23 out. 2017. Videoaula para o curso online “A escola dos meus sonhos”, II Módulo – Currículo e avaliação, no Instituto Paulo Freire (IPF) – EAD Freiriana, 16’37”.

GALVÃO, I. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 [1995]. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u4_isabel_galvao_henri_wallon_uma_concepo_dialtica_do_desenvolvimento_infantil_.www.livrosgratis.net_.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

GARCIA, A. L. O sulear-se como ferramenta de leitura do mundo na educação: contribuições da Geografia a partir de um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 1., 2016, Foz do Iguaçu, **Anais...**, Foz do Iguaçu, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/download/706/628>>. Acesso em: 11 set. 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. P. 9-49.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002 [1999]. P. 135-167. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=1mEVZIDHSvHG3MO1KT-ONsY4Ekxn-UBoZ>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

GIRARDI, E. et al (Orgs.). **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Região do médio Alto Uruguai 2015-2030**. Frederico Westphalen: Grafimax, 2017. Disponível em: <<https://governanca.rs.gov.br/upload/arquivos/201710/09144224-plano-medio-alto-uruguai.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

GIRARDI, E. et al (Colabs.). **Relatório de Atividades – Gestão 2016-2017**. Frederico Westphalen: CODEMAU, 2018 (?). Disponível em: <<http://www.codemau.org.br/arquivos/downloads/5.PDF>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

GOOGLE. **Google Earth Pro 7.3.2.5776**. [Software]. Disponível em: <<http://earth.google.com>>, 2009. Acesso em: 4 jun. 2019.

GUSTIN, M. de S.; VIEIRA, M de M. **Semeando democracia**: a trajetória do socialismo democrático no Brasil. Contagem: Palesa, 1995. Disponível em: <http://fjm.ikhon.com.br/proton/imagemprocesso/2013/07/FA3E8AC7A406A82A65B5%7D_Semeando_Democracia.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

HABERMAS, J. Técnica e ciência como “ideologia”. In: _____. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987 [1968]. P. 45-92.
HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987 [1968].

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc, espaço, tempo e crítica** – Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas, n. 2 (4), v.

1, p. 39-52, ago. 2007. Disponível em:
<http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006 [2000].

HARVEY, D. **Spaces of Hope**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000. 303p.
Disponível em: <<https://sculptureatpratt.files.wordpress.com/2015/07/david-harvey-spaces-of-hope-1.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017. (Tradução nossa).

HARVEY, D.; RECIO, A. Los espacios de 269arbár. **Mientras Tanto**, Barcelona, n. 75, p. 105-127, Icaria Editorial. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/27820445>>. Acesso em: 29 nov. 2017. (Tradução nossa).

KOGA, D. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

HEIDRICH, A. L. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. In: _____; PIRES, C. Z. (Orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. P. 15-33.

HEIDRICH, A. L. Vínculos territoriais – discussão teórico-metodológica para o estudo das territorialidades locais. **GEOgraphia**, Niterói-RJ, UFF, v.19, n. 39, p. 29-40, jan./abr. 2017. Disponível em:
<<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/1053/682>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

HEINICKE-MOTSCH, K.; SYGALL, S. **Building em Inclusive Development Community**: a Manual on Including People with Disabilities in International Development Programs. 658p. [Versão digital] Eugene, OR, U.S.: Mobility International USA, 2003. Disponível em:
<http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACY408.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017. (Tradução nossa).

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, UNESP v. 3, n. 4, p. 3-12, 1998. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/901/765>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 36). Disponível em:
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **1º Flijupin e 3º Focult são abertos com sessão de autógrafos, contação de histórias e palestras**. [Portal do IFAL, 28 jan. 2014]. Maceió, AL: IFAL, 2014^a. Disponível em: <<http://www.extensao.ifal.edu.br/portal/noticias-destaque/contacao-de-historias-palestras-e-sessao-de-autografos-marcam-a-abertura-do-3o-focult-e-1a-fljupin>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Show de talentos encerra Focult e organização avalia de forma positiva o evento.** [Portal do IFAL, 1 dez. 2014]. Maceió, AL: IFAL, 2014b. Disponível em: <<http://www.extensao.ifal.edu.br/portal/noticias/show-de-talentos-encerra-focult-e-organizadores-avaliam-de-forma-positiva-o-evento>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Atuação no estado.** [Portal do IFAL]. Maceió, AL: IFAL, 2015^a. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/campus/site/mulheres-mil/atuacao-no-estado>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Mapa IFAL.** [Portal do IFAL]. Maceió, AL: IFAL, 2015b. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/conteudo/icones/mapa-ifal/view>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Primeiro (I) Ciclo de debates – Inquietações Geográficas.** [Portal do IFAL, 3 jul. 2015]. Maceió, AL: IFAL, 2015c. Disponível em: <<http://www.ensino.ifal.edu.br/palmeira/noticias-destaque/i-ciclo-de-debates-inquietacoes-geograficas>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Capacitar do Ifal Palmeira atende associação de catadores de lixo.** [Portal do IFAL]. Maceió, AL: IFAL, 2015d. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias_antigas/projeto-capacitar-do-ifal-palmeira-atende-associacao-de-catadores-de-lixo>. Acesso em: 05 mar. 2020.

IFAL. INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Manual de Linguagem Inclusiva para Editais de Concurso Público (Seleção Pública) do IFAL.** Maceió, AL: IFAL, 2018. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/noticias/comite-pro-equidade-do-ifal-disponibilizacao-eletronica-de-manual-de-linguagem-inclusiva/manual-linguagem-inclusiva-1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Coordenação de Ações Inclusivas. **Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha.** Santa Maria, RS: Coordenação de Ações Inclusivas, 2013^a. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/5937/8474ab138bf0abe49bd338cea7053a1f>>. Acesso em: 22 out. 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 102, de 3 de dezembro de 2013.** Define Diretrizes Institucionais da organização administrativo-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e dá outras providências. Santa Maria: IFFAR, 2013b. Disponível em: <<http://portal.iffarroupilhaead.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/Resolucao102.2013.Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 28 de maio de 2014.** Aprova o Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos *campi* do IF Farroupilha. Santa Maria, RS: IFFar, 2014^a. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/5935/b8a589d154253b1b64ddc9ae3589a486>>. Acesso em: 22 out. 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 33, de 11 de setembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos – NEAMA. Santa Maria, RS: IFFar, 2014b. Disponível em: <<https://sig.iffarroupilha.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=56037&key=55f8bba07cf7cbf34b9cae398be6eb8>>. Acesso em: 22 out. 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 178 de 28 de novembro de 2014**. Aprova o Projeto de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS: IFFar, 2014c. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110111847610resolucao_178_2014.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, RS: IFFAR, 2014d. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148161348181plano_de_desenvolvimento_institucional_2014-2018.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Ações Inclusivas**. Santa Maria, RS: IFFAR, 2016^a. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Nossas unidades**. [Portal do IFFAR]. Santa Maria, RS: IFFAR, 2016b. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 23, de 24 de maio de 2016**. Altera a Resolução Consup nº 15, de 24 de maio de 2014, incluindo o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Santa Maria, RS: IFFar, 2016c. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/17347/be13e9472f87b9adfddea71441107f592>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução nº 52, de 22 de agosto de 2017**. Estabelece a Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para Pessoas com Deficiência (Alterada pela Resolução nº 73/2017, esta revogada pela Resolução nº 29/2019). Santa Maria, RS: IFFAR, 2017.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução nº 79, de 13 de dezembro de 2018**. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/17374/52350ac24128d7696fe6f4c4d6e3a100>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria, RS: IFFAR, 2019^a. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução nº 29, de 7 de agosto de 2019**. Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para

Pessoas com Deficiência. Santa Maria, RS: IFFAR, 2019b. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/17353/35cefe07638828f2e876a244a043f125>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2019**. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS: IFFAR, 2019c. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/18345/a74f5d4f4a9c6c3b3dcff0c3c4c84f72>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica**. [Sistema Interno do IFFAR]. Santa Maria, RS: IFFAR, 2019d.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **CAI – IFFar Campus Frederico Westphalen** [Fan page, 4 mar. 2020]. Santa Maria, RS: IFFAR, 2020. Disponível em: <[@caiiiffarfw](#)>. Acesso em: 7 mar. 2020.

IFFAR. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Coordenação de Ações Inclusivas. **Sobre a Coordenação de Ações Inclusivas**. Santa Maria: IFFAR, s/d. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/7114/a2bc30f34296e00645f87092a838bcc>>. Acesso em: 16 maio 2018.

IFPE. INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Programa de acesso, permanência e êxito do Instituto Federal de Pernambuco**: uma ação planejada para o sucesso dos estudantes. Recife: IFPE, 2014. [13 slides]. Disponível em: <http://reditec.iffarroupilha.edu.br/index.php/component/k2/item/download/25_516667cea9e40d53b0f4f36ef236a7ba>. Acesso em: 19 set. 2017.

IPEA. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

KINCHELOE, J. L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: _____.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 15-37.

KROPOTKIN, P. Anarquismo. In: _____. **Kropotkin**: textos escolhidos. Seleção Maurício Tragtenberg. Porto Alegre: L&PM, 1987. P. 19-32.

KROPOTKIN, P. **A conquista do pão**. Trad. Maio 2006. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/dN5J47ranmULH>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KROPOTKIN, P. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. Trad. Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007^a. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007b.

LANG, M. Introdução: alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G.; LANG, M.; PEREIRA FILHO, J. Filho (Orgs.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. Trad. Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. P. 24-44. Disponível em: <http://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2016/08/Descolonizar_o_Imaginario_web.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LATOUCHE, S. **Sobrevivir al desarrollo**: de la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedade alternativa. 2. Ed. Barcelona: Icaria Editorial, 2007 [2004].

LATOUCHE, S. Convivialidade e decrescimento. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ano 10, n. 166, 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/166cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Trad. Sergio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Calos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. (Col. TRANS)

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2018^a.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2018b. p. 127-158.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LIMA, A. A. B. Avanços Conceituais, Institucionais e Metodológicos nas Políticas Públicas de Qualificação. In: BRASIL. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília, DF, **Anais e deliberações...** [versão digital], Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. P. 99-115. Disponível em: <https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS, L. Currículo e planejamento na educação infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5388/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LOJKINE, J. **O estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LOPES, J. L. **Qual desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2016. Palestra para o Seminário “Qual desenvolvimento”, no Colégio Brasileiro de Altos Estudos – CBAE/UFRJ, 121’32”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=u3hgQ4L6Rg8>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

LOUREIRO, I. Herbert Marcuse – anticapitalismo e emancipação. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, UNESP, v. 28, n. 2, p. 7-20, 2005. Disponível em:
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/890/796>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUSSAULT, M. Action(s)! In: LÉVY, J.; LUSSAULT, M. (Orgs.). **Logiques de l’espace, esprit des lieux: géographies à cerisy**. Paris: Belin, 2000. P. 11-36.

LUSSAULT, M. **L’homme spatial: la construction sociale de l’espace humain**. Paris: Éditions de Seuil, 2007.

MACHADO, F. de C. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

MACHADO, F. de C.; TURCHIELLO, P. Formação “turística” de professores para a diversidade e a inclusão. In: UBERTI, H. G.; CONTO, J. M. de (Orgs.). **Formação de professores no IF Farroupilha: novas possibilidades, novos desafios**. São Leopoldo, RS: OIKOS, 2016. P. 63-74.

MACHADO, S. M. Élisée Reclus: a atualidade do pensamento de um geógrafo anarquista do século XIX e sua contribuição para a construção de uma Geografia Libertária para o século XXI. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: ÉLISÉE RECLUS E A GEOGRAFIA DO NOVO MUNDO, 1., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2012. 13p. Disponível em: <<http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/montenegro.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

MAcLAREN, P. **Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era** 274arbárie274es. Barcelona: Paidós Educador, 1997. (Tradução nossa). Disponível em: <<http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/mclaren/Pedagogia%20critica%20y%20cultura%20depredadora.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MALERBA, J. P. Homossexualidade e alteridade: uma análise bakhtiniana das Paradas Gays. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, UFF, n. 1, v. 11, p. 190-206, abr. 2017. Disponível em:
<<http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/view/365/254>>. Acesso em: 4 out. 2017.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. Álvaro Cabral. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 [1955; 1966].

MARTÍNEZ BOOM, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**: dos modos de modernización em América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MARX, K. **On the jewish question**, 1844 [1843]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/jewish-question/>>. Acesso em: 6 set. 2017.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. Disponível em: <https://poscomufes2014.files.wordpress.com/2014/05/massey_-pelo-espaco.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MATTA, R. da. **A casa e rua**: espaço, cidadania e a morte no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Rocco, 2003.

MAX-NEEF, M. A. **Desarrollo a escala humana**: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. 2. Ed. Montevideo: Nordan-Comunidad; Barcelona: Icaria, 1998 [1986]. (Tradução nossa).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/at_download/file>. Acesso em: 8 set. 2017.

MÉSZARÓS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado [e-book]. Trad. Maria I. Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MORAES, A. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. Ed. São Paulo: Annablume, 2003. [Edição virtual]. Disponível em: <http://minhateca.com.br/valter-mm/Livro+-+Geografia+-+pequena+hist*c3*b3ria+Critica,649703229.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

MOREIRA, A. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997). P. 7-37.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/246/222/>>. Acesso em: 6 maio 2019.

NASCIMENTO, A. R. O.; VELOSO, T. C. M. A. Institutos Federais: uma alternativa a universidade de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 6, n. 16, p. 134-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5705/2912>>. Acesso em: 11 set. 2017.

NOGUEIRA, A. P. F. O Anarquismo como método de análise geográfica: uma breve reflexão epistemológica. **Blog Protesto**, 2013. Disponível em: <<http://geolibertaria2.blogspot.com.br/2013/09/o-anarquismo-como-metodo-de-analise.html>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

NOGUEIRA, S. B.; AQUINO, T. A.; CABRAL, E. A. **Geografia dos corpos das pessoas trans** (dossiê). Brasil: Rede Trans Brasil, 2017. Disponível em: <http://redetransbrasil.org/uploads/7/9/8/9/79897862/redetransbrasil_dossier.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

Ó, J. R. do. Em defesa da universidade: autorreflexividade, dúvida radical e escrita do devir. *Práticas da História*. **Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past**, n. 4, p. 127-194, 2017.

OLIVEIRA, A. R. de; ERVATTI, L. R.; O'NEILL, M. C. O panorama dos deslocamentos populacionais no Brasil: PNAD's e Censos Demográficos. In: OLIVEIRA, L. P. de; OLIVEIRA, A. R. de. (Orgs.). **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. P. 28-48. (Estudos e Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 1) Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I. Mendes de.; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006^a.

ORTEGA, F. O corpo como última utopia [Entrevista]. **IHU Online – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ed. 208, 11 dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/669-francisco-ortega-1>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

OTRANTO, C.R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA – PPGEA/UFRRJ**, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L.A.C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2011^a. [20p.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011b. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PAIVA, W. J. A. **Caminhos para construção do projeto político-pedagógico nas escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, PE. 2018.

PALUDO, A. V; PROCOPIUCK, M. **Planejamento governamental: referencial teórico, conceitual e prático**. São Paulo: Atlas, 2011.

PARANÁ, E.; CAPELA, G. Tariq Ali [Entrevista]. **Margem Esquerda – Revista da Boitempo**, São Paulo, n. 29, p. 11-25, jun.-dez. 2017.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASINATO, W. (Coord.). **Diretrizes Nacionais Feminicídio: investigar, processar, julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Brasília: ONU Mulheres/Secretaria de Políticas para Mulheres/Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

PAULA, A. H. de. A crítica anarquista de Piotr Kropotkin e Eliséé Reclus à Geografia escolar no final do século XIX. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 11-21, jun. 2015.

PELLETIER, P, Élisée Reclus : Teoria geográfica e teoria anarquista. **Terra Brasilis**, v. 7, 2016. Disponível em: <https://terrabrasilis.revues.org/1864>. Acesso em: 30 mar. 2017.

PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. 2008 [3 p.]. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. (Brasil em debate; v. 2)

POCHMANN, M. **Perspectiva do desenvolvimento**. São Paulo: Instituto de Economia da Unicamp, 2012. Palestra, 86'41". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xVOuG--vocE>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

POCHMANN, M. **Distribuição de renda e impactos sobre a economia brasileira**. Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2014. Conferência, 138'36". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rnnu5QHgJms>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. **Revista de Educação**, v. 3, n. 2, p. 34-37, 1993. Disponível em: <<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/paramodeloreflexivo.pdf>>. Acesso em 28 out. 2019.

PROUDHON, P. J. A propriedade é um roubo. In: _____. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1997^a. p. 20-33.

PROUDHON, P. J. Do princípio de autoridade. In: _____. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1997b. p. 83-116.

PROUDHON, P. J. Manifesto dos sessenta operários do Sena (17 de fevereiro de 1864). In: _____. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1997c. p. 126-139.

QUEIROZ, J. M. de Desenvolvimento econômico, inovação e meio ambiente: a busca por uma convergência no debate. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.143-170, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201111011217390.CD9_artigo_6.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAFFESTIN, C. Prefácio. Trad. Roberto Di Sena. In: SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. P. 9-15.

RAMONET, I. **O Pensamento Único e os Novos Senhores do Mundo**. 1995. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/ramonet_pensamentounico.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

RAMOS, M. N. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. P. 283-309.

RECLUS, É. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2002.

RECLUS, É. O homem e a terra. In: ANDRADE, M. C. de. **Reclus**. São Paulo: Ática, 1985.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Col. Feminismos Plurais). Disponível em: <<http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/RIBEIRO%20Djamila.%20O%20que%20e%20lugar%20de%20fala.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Mapa das regiões funcionais dos Coredes**. 2017. Disponível em: <<http://planejamento.rs.gov.br/28-regioes>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROLNIK, R. Programa Minha Casa Minha Vida precisa ser avaliado: nota pública da Rede Cidade e Moradia. **Blog da Raquel Rolnik**, 10 nov. 2014. P. 3. Disponível em: <<https://raquelrolnik.wordpress.com/2014/11/10/>>. Acesso em: 4 out. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação Brasileira**. 40. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUFFATO, L. Os índios, nossos mortos. **El País**, Brasil, 13 jul. 2016, Seção Atualidade. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/actualidad/1468422915_764996.html>. Acesso em: 17 maio 2017.

SACHS, I. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (Orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Editora da UNESP; Edusp, 2001. P. 155-163.

SACK, R. D. Human territoriality: a theory. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 73, n. 1, p. 55-74, mar. 1983. (Tradução nossa).

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. Território, territorialidade e desenvolvimento: diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil. In: ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. Expressão Popular, 2008. P. 15-31.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015^a. p. 69-90.

SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2. Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015b.

SAQUET, M. A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

SAMPEDRO, J. L.; BERZOSA, C. **Consciencia del subdesarrollo**. Barcelona: Salvat Editores; Alianza Editorial, 1972.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programas e Projetos**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16989-projeto-de-educacao-ambiental-e-alimentar-ambial>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SANTOS, M. Espacio y 279arbár. **Geocrítica** – Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Universidad de Barcelona, ano 12, n. 65, sep. 1986. [versión digital]. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#que>>. Acesso em: 4 out. 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. O retorno do território. In: _____.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998. P. 15-20.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Ano 1, n. 1, p. 1-13, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/2/2..>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, pp. 103-109, jul./dez., 2000. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_7_santos.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2017.

SANTOS, M. Território e Dinheiros. In: Território Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002. (SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, v. 1, n. 1, 1999. P. 7-13.)

SANTOS, M. Territorio y movimientos sociales. **Debates**, Buenos Aires, Observatorio Social de América Latina, CLACSO, ano 6, n. 16, jan.abr., p. 251-261, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

SANTOS. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008^a.

SANTOS, M. **O centro da cidade de Salvador**: estudos de Geografia Urbana. 2. Ed. São Paulo: EDUSP/EDUFBA, 2008b.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo** – globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. Ed. São Paulo: Edusp, 2008c.

SANTOS, M. Entrevista explosiva com Milton Santos. **Caros Amigos**, n. 17, 4 mar. 2016. (Seção Grandes Entrevistas). Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-com-milton-santos>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem política brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** [São Paulo, jan. 2005. 6p.]. Disponível em: <https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação Contemporânea)

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 31 out. 2017.

SCHNEIDER, S.; TARTARUGA, I. G. P. Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos rurais. **Raízes**, Campina Grande, PB, Universidade Federal de Campina Grande, v. 23, n. 1 e 2, p. 99-117, jan./dez. 2004.

SCHÖN, D. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEDETUR. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO (RS). **APLs Enquadrados**: informações sobre os APLs. Porto Alegre: SEDETUR, 2016.

Disponível em: <<https://sedetur.rs.gov.br/apls-enquadrados>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEMZEZEM, P.; ALVES, J. de M. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 143-166, jul./dez. 2013.

EM, A. **Desigualdade reexaminada**. Trad. Ricardo D. Mendes. São Paulo: Record, 2001. Disponível em:

<<http://minhateca.com.br/msl84/Economia+e+Trabalho/Desigualdade+reexaminada+-+Amartya+Sen,699956757.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

EM, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Companhia de Bolso). Disponível em:

<<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/80156.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2017.

SEPLAG. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO (RS). **Conselhos Regionais de Desenvolvimento COREDEs com divisão municipal**. [Mapa temático]. Porto Alegre: DEPLAG, 2013.

SILVA, A. A. C. da; GONÇALVES, L. A. A. O IFCE como causa de mudanças socioespaciais em Crateús/CE. In: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO, 2018, Natal, RN. **Anais eletrônicos...** Campina Grande, PB: Realize, v. 1, p. 17, 2018. 11p. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID1309_27112018033600.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA NETO, J.T. & PASSOS, G. de O. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia no desenvolvimento brasileiro: entre o mercado e os excluídos. **Revista Eletrônica Informe Econômico**, ano 1, n. 1, p. 35-38, ago. 2013.

SILVA, C. L. da. **Herbert Marcuse**: da Grande Recusa à emancipação. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, SP. 2014. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/filosofia/dissertacoes-defendidas-versao-final/dissertacao-cicero-lourenco-da-silva>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SILVA, E. F.; SANTOS, A. M. O caso Belo Monte: desenvolvimento humano de povos indígenas e tecnopolítica de geração de energia. **Espaço Jurídico Journal of Law**, Joaçaba, UNOESC, n. 1, v. 18, jan./abr. 2017. P. 243-276. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/13105/pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVA, J. G. da. 10 anos gloriosos da Educação Profissional. **Educação Profissional – 10 anos Gloriosos** [blog]. Florianópolis: Autor, 2017. Disponível em: <<https://educacaoprofissional10anosgloriosos.wordpress.com/mapas/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, L. de M. e. **Ilusão concreta, utopia possível: contraculturas espaciais e permacultura (uma mirada desde o cone sul)**. 2013. 336f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-07112013-113710/publico/2013_LuisFernandoDeMatheusESilva.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, C. M. T. A cidadania no Brasil pela Constituição de 1988. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 2, n. 19, set. 1997. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/79>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SINGER, P.; SILVA, R. A. da; SCHIOCHET, V. Economia solidária e os desafios da superação da pobreza extrema no Plano Brasil sem Miséria. In: CAMPOLLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V. da (Orgs.). **O Brasil Sem Miséria**. Brasília: MDS, 2014. P. 425-445. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Trad. Vera Ribeiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOJA, E. W. **Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-andImagined Places**. Cambridge, MA: Blackwell, 1996. (Trad. Livre).

SOLLA, X. S. Espacios 282arbárie282es em los procesos de ordenación territorial. **Pegada**, v. 4, n. 2, p. 87-119, nov. 2003. (Trad. Livre).

SOUSA, A. A. de; FERREIRA, E. Territorialidade humana: memória, representação e consciência [Entrevista]. **Revista Formação** [Online], Presidente Prudente, SP, UNESP, n. 14, v. 2, p. 1-7, 2007. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/640/653>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SOUSA SANTOS, B. de.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SOUSA SANTOS, B. de. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. P. 39-82. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v. 1). Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/democratizademocracia.pdf>>. Acesso: 26 out. 2017.

SOUSA, M. R. de; BRAGA, R. As influências do efeito de barreira na dinâmica das cidades: o caso da cidade de Rio Claro SP. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, UFSM, v. 15, n.1, p. 53-70, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/7377/4416>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOUSA, M. R. de et al. Espaço intraurbano, periferação e vulnerabilidade social nas cidades brasileiras: o caso do município de Rio Claro/SP. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=101>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOUZA, M. L. de. O subdesenvolvimento das teorias do desenvolvimento. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 35, p. 27-33, nov./dez./jan., 1994-1995. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/35/cat/1762/o-subdesenvolvimento-das-teorias-do-desenvolvimento-.html>>. Acesso em: 4 out. 2017.

SOUZA, M. L. de. Teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica, ou: sobre a necessidade de uma “teoria aberta” do desenvolvimento sócio-espacial. **Revista Território**, n. 1, v. 1, 1996. P. 5-22.

SOUZA, M. L. de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. In: **Revista Território**, ano 3, n. 3, jul./dez. 1997. P. 13-35.

SOUZA, M. A de. Introdução. In: _____. (Org.). **Território brasileiro: usos e abusos**. Campinas, SP: Edições territorial, 2003. P. 17-26.

SOUZA, M. L. de. **O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SOUZA, M. L. de. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, M. L. de. A hora e a vez do pensamento libertário. **Geografares**, UFES, n. 6, p. 15-33, 2008^a.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b. p. 77-116.

SOUZA, M. L. de. Uma Geografia marginal e sua atualidade: a linhagem libertária. **Rede Reclus-Kropotkin de Estudos Libertários (ReKro)**, 2010. Disponível em: <<https://territorioautonomo.files.wordpress.com/2010/10/uma-geografia-marginal-e-sua-atualidade2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, M. L. de. Geografia: a hora e a vez do pensamento libertário. **Boletim Gaúcho de Geografia- BGG**, UFRGS/AGB-POA, v. 38, n. 1-2, p. 15-34, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37336/24115>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, M. L. de. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes**: escritos de divulgação científica e análise política. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SPINELLI, F. B.; SCHEIBE, A. C; SPINELLI, R.; BRAGA, A. da C. Integração socioespacial de imigrantes haitianos na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul – Brasil: um estudo configuracional. **Sociedade e Território**, Natal, UFRN, n. 1, v. 29, p. 142-163, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/11876/8758>>. Acesso em: 4 out. 2017.

SPOSATI, A. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**. Londrina, UEL, v. 16, n. 1, 2013.

SPOSITO, E. S. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Terra Livre**, São Paulo, AGB, n. 16, p. 99-122, jan./jun. 2001.

STÜRMER, A. B. Democracia e participação na escola pública. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 5, n. 2, p. 124-135, 2011. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/228/144>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

STÜRMER, A. B. Espaços Públicos Multiculturais nos Institutos Federais: entre Culturas e Identidades. **Revista Perspectiva Geográfica**. Marechal Cândido Rondon, PR, UNIOESTE, v. 12, n. 17, p. 122-134, jul./dez. 2017^a. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/18285/11948>>. Acesso em: 24 maio 2019.

STÜRMER, A. B. Território: usos e significados de um conceito. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, Universidade Estadual de Maringá (UEM), v. 17, n. 199, dez. 2017b. p. 80-90. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36536/21310>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

STÜRMER, A. B. Gestão Escolar democrática: estrutura, mecanismos institucionais e resistências In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM GESTÃO PÚBLICA, 1., 2016, Santa Maria. **Anais eletrônicos...**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <

ESCOLAR-DEMOCRÁTICA---ESTRUTURA-MECANISMOS-INSTITUCIONAIS-E-RESISTÊNCIAS.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

STÜRMER, A. B. A noção de desenvolvimento nos Institutos Federais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA E GESTÃO TERRITORIAL, 1., 2018, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, v. 1, p. 1367-1381, out. 2018. Disponível em: <<http://anais.uel.br/portal/index.php/sinagget/article/view/429/381>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

STÜRMER, A. B. **Gestão Escolar Democrática**: participação e resistências. In: SEMANA ACADÊMICA DAS LICENCIATURAS, 12., 2019, Seberi. **Anais...**, Seberi, Universidade Aberta do Brasil, 2019.

STÜRMER, A. B.; BOTTON, E. A. Gestão educacional na escola pública: as Instâncias de Gestão Escolar Democrática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, 3., 2018, Criciúma, **Anais eletrônicos...**, Criciúma, Universidade do Extremo Sul Catarinense, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/view/4517/4129>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

STÜRMER, A. B.; BOTTON, E. A.; COSTA, B. P. da. Desenvolvimento territorial a partir de experiências educativas insurgentes no Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, 3., 2018, Criciúma, **Anais eletrônicos...**, Criciúma, Universidade do Extremo Sul Catarinense, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/view/4535/4154>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

STÜRMER, A. B.; COSTA, B. P. da. Espaços de controle e territorializações em resistência nos Institutos Federais. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA – JAI, 32., 2017, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: UFSM, 2017^a. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/jai/trabalho/anais.html>>. Acesso em: 31 out. 2017.

STÜRMER, A. B.; COSTA, B. P. da. O desenvolvimento inclusivo nos Institutos Federais. In: COM VIVER, 3., 2017, Panambi. **Anais eletrônicos...** Panambi: IFFAR, 2017b. Disponível em: <<http://comviver20172.000webhostapp.com/anais.html>>. Acesso em: 31 out. 2017.

STÜRMER, A. B.; FERREIRA, L. S. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 155-168. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1372/796>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

STÜRMER, A. B.; GARCIA, C. Conheça exemplos de gestão democrática em escolas de São Paulo e Santa Catarina. Portal da Fundação Telefônica/Vivo, Série Educação do Século XXI, Seção Notícias, 18 ago. 2016. São Paulo: Fundação Telefônica/Vivo, 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/educacao-do-seculo-xxi/conheca-exemplos-de-gestao-democratica-em-escolas-de-sao-paulo-e-santa-catarina/>>. Acesso em: 17 out. 2016.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre a Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, UFSC, n. 12, p. 1-63, 2005.

TAIBO, C. **Em defensa del decrecimiento**: sobre capitalismo, crisis y 286arbárie. [versión digital] Madri: Catarata, 2009. (Tradução nossa).

TCU. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: SFAPG, 2012.

TIBURI, M. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/livro-como-conversar-com-um-fascista-marcia-tiburi/>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

TORRES, H. G. ; MARQUES, E. C. ; BICHIR, R. M. . Políticas públicas, pobreza urbana e segregação residencial. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas metrópoles paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, UEM, v. 1, n. 7, p. 1-4, dez. 2001 [1985, 1986]. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40168/20972>>. Acesso em: 31 out. 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

EM. UNESCO. **Universal Declaration on Cultural Diversity. A/RES/61/106 of November 2, 2001**. 7p. [Versão Digital]. Paris: EM, 2001. (Tradução nossa). Disponível em: <<http://www.un-documents.net/udcd.htm>>. Acesso em: 6 dez. 2017. (Tradução nossa).

EM. GENERAL ASSEMBLY. **A/RES/61/106 of December 13, 2006**. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). 27p. [Versão Digital]. New York: EM, 2006. (Tradução nossa). Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a61r106.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2017. (Tradução nossa).

EM. **ICT and Disability**: Pursuing Inclusive Development through Technology. 6p. [Versão digital]. New Delhi: DSPD/UNDESA, 2014. (Tradução nossa). Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/documents/desa/CN_DESA_UNESCO_Forum_New_Delhi.docx>. Acesso em: 5 dez. 2017.

EM. **Beyond Austerity**: Towards a Global New Deal. Trade and Development Report 2017. New York, Genebra: UNCTAD, 2017. Disponível em: <http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/tdr2017_en.pdf?user=46>. Acesso em: 21 nov. 2017.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **Revista Alceu – PUC-RJ**, v. 9, n.18, p. 186-197. Jan./jun. 2009. Disponível em: [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20\(pp186%20a%20197\).pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20(pp186%20a%20197).pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2017.

VALVERDE, R. F. **A transformação da noção de espaço público**: a tendência à heterotopia no Largo da Carioca. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Rio de Janeiro, RJ. 2007. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/16/teses/686429.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

VIEIRA, M. de M. Dimensões definidoras do projeto de cidadania do PSB. In: GUSTIN, M. S.; VIEIRA, M. de M. **Semeando democracia**: a trajetória do socialismo democrático no Brasil. Contagem: Palesa, 1995. P. 247-252.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 59-139. P. 75.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

WAGNER, C. M. **“Indesejáveis”, até que ponto?** Campinas, SP: Instituto CPFL, 2016. Conferência, 112’ 41”. (Série “A lógica da exclusão e os desafios da ‘ecologia humana’”). Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/2016/09/13/indesejaveis-ate-que-ponto-com-claudio-mello-wagner-versao-completa/>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

WALLERSTEIN, I. **Paz, Estabilidad y Legitimación 1990-2025/2050**. In: REGGEN – Rede de Economia Global e Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: UNESCO/UNU/UERJ, 2000. Disponível em: <<http://www.reggen.org.br/midia/documentos/pazestabilidadylegitimacion.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZIBECHI, R. **Territórios em resistência**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

ZAAR, M. H. Élisée Reclus e o seu método geográfico. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 jun. 2015, v. 20, n. 1123, p. 1-35. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1123.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

**APÊNDICE A – DATAS COMEMORATIVAS INCLUSIVAS DO NUGEDIS, CAMPUS
ALEGRETE**

Relação de datas “comemorativas” e respectivas ações inclusivas (2017-2020)

(continua)

DATA “COMEMORATIVA”	TEMA(S)	AÇÕES INCLUSIVAS	LOCAL
2017			
Dia Internacional da Mulher – 8 mar. (ação inclusiva inaugural)	Lutas das mulheres; violência; políticas públicas p/ mulheres; gênero e diversidade.	Palestras, debates e rodas de conversa.	Auditório do <i>campus</i> .
	Luta contra a violência da mulher.	Roda de conversa c/ Coletivo Feminista Baderna de Alegrete.	Auditório do <i>campus</i> .
Dia Nacional de Combate à Homofobia – 17 nov.	Homossexualidade.	Divulgação de texto/imagem.	Página do facebook.
	Diversidade.	Vídeo "Mãos Dadas" e roda de conversa.	Auditório do <i>campus</i> .
	Transsexualidade.	Palestra.	Auditório do <i>campus</i> .
Mês da Diversidade – Ago.	Identidade e gênero.	Divulgação de evento da Prefeitura de Santa Maria.	Página do facebook.
Dia Nacional da Visibilidade Lésbica – 29 ago.	Gênero.	Divulgação de texto/imagem.	Página do facebook.
Dia Internacional das Meninas – 11 out.	Casamento de crianças.	Divulgação de texto/imagem.	Página do facebook.
Dia da Instituição do Direito ao Voto da Mulher – 3 nov.	Mulheres na política.	Divulgação de texto/imagem.	Página do facebook.
2018			
Dia Nacional da Visibilidade Trans – 29 jan.	Transsexualidade.	Divulgação de texto/imagem.	Página do facebook.
Carnaval	Assédio; movimento “Não é Não”.	Divulgação de texto.	Página do facebook.
Semana da Mulher – 5 a 9 mar.	Mulher.	Mostra fotográfica no <i>campus</i> .	Auditório do <i>campus</i> .
	Mulher.	Dinâmica com servidores.	Pátio do <i>campus</i> .
	Machismo.	Palestra “Encarando o Novo Século”; vídeo "Aconteceu Comigo".	Auditório do <i>campus</i> .
Dia Nacional de Combate à Homofobia – 17 maio	Preconceito.	Concurso “ <i>Selfie</i> contra o preconceito”; faixa; pintura facial.	Estande no saguão do <i>campus</i> .

(continuação)

DATA “COMEMORATIVA”	TEMA(S)	AÇÕES INCLUSIVAS	LOCAL
2018			
Dia Nacional da Visibilidade Lésbica – 29 ago.	Gênero e diversidade.	(1º) Encontro com NUGEDIS.	Sala de convivência.
	Representatividade da mulher negra.	(2º) Encontro com NUGEDIS.	Sala de aula do <i>campus</i> .
Mês da Diversidade – Ago.	Violência contra a mulher.	Festival de Curtas "Minuto de não violência à mulher"!	Página do facebook.
2019			
Semana da Mulher – 8 a 16 de mar.	Violência doméstica; Lei Maria da Penha.	Palestra.	Auditório Central.
Dia Internacional da Mulher – 8 mar.	Mulher.	Exposição poética – fotográfica pé de amora.	Espaço de convivência do <i>campus</i> .
Dia Internacional de Luta contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia – 17 maio	Violência, homofobia e bullying.	Palestra.	<i>Campus</i> .
Dia Internacional do Orgulho LGBTQ+ - 28 jun.	Discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.	Divulgação de texto.	Página do facebook.
Dia Nacional da Visibilidade Lésbica – 29 ago.	Igualdade.	Estande c/ materiais informativos dos NIs.	Ginásio de esportes do <i>campus</i> .
2020			
Dia Nacional da Visibilidade Trans – 29 jan. (ação mais recente)	Violência contra transexuais.	Divulgação de texto.	Página do facebook.
Fonte: Fan page “Nugedis – IFFarroupilha Campus Alegrete”. Disponível em: < https://www.facebook.com/nugedis.ifalegrete/ >. Acesso em: 13 fev. 2020. Elaborado: Autor (2019).			

APÊNDICE B – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS¹¹⁰

Introdução

Educação e desenvolvimento são temas que normalmente se cruzam nos discursos políticos. Aqui, porém, serão trazidos para um debate pouco atraente aos políticos. Será conveniente afirmar, de início, que educação e desenvolvimento não se encontram subordinados um ao outro, nem pertencem originalmente a um único setor, por exemplo, o setor educacional, econômico ou de planejamento de um país.

Quando se prefere falar de ensino técnico ao invés de educação básica, técnica e tecnológica, certamente subentende-se um ensino associado ao “desenvolvimento” em sentido específico: o desenvolvimento *econômico*. Este só pode corresponder ao *crescimento da economia*. Juntar educação e desenvolvimento *econômico* na mesma fala explicita um erro semântico decorrente do uso livre do termo educação ou de vício politiquero.

Segundo se percebe há tempos, em âmbito nacional, é praxe tratar de “educação” como se fosse o mesmo que “ensino” e, pior no caso, “treinamento”. Ao profissional dedicado à engenharia, negócios ou desporto, talvez isso soe sem ruídos. Nos anos que antecederam a Copa do Mundo de 2014, no Brasil, pipocaram cursos técnicos para capacitarem a mão de obra local. A educação profissional e tecnológica foi largamente confundida com o ensino técnico profissionalizante por governos e instituições renomadas.

O fato é que o “desenvolvimento” é um termo polissêmico, multifacetado e multidimensional que se presta à definição primária de níveis, estágios e processos que estejam em andamento. Pode ser utilizado nas Ciências Políticas e Geografia Econômica com referência a diversas escalas – local, regional, nacional ou global – e designar setores da atividade humana que estejam em ascensão – setor agrícola, comercial e industrial.

Ainda que seja comum usar o “desenvolvimento” subsumido no termo “crescimento econômico” e, sem contradição, relacioná-lo frequentemente ao Produto Interno Bruto (PIB), o grau de acumulação de capital aplicado ao processo produtivo ou grau de acesso da população aos bens finais, isto é, o padrão de consumo da população, tal compreensão não é consensual entre os pesquisadores em Ciências Humanas, pois não abarca todas as possibilidades de interpretação desse fenômeno.

O objetivo deste artigo é discutir as relações entre desenvolvimento e educação, explorando as características de cada um e sua interdependência, ancorando a construção conceitual no campo educacional e pedagógico.

O desenvolvimento segundo o “setor” educacional

Uma das vias de entendimento do “desenvolvimento” vem do “setor” educacional. A história do pensamento pedagógico brasileiro registra autores como Paulo Freire, teve o desenvolvimento como uma de suas preocupações desde suas primeiras publicações por conceber a educação, diz Valente (2009), como um processo crítico.

Ao se lidar com contextos reais, que seriam o alvo das ações voltadas ao desenvolvimento, e com sujeitos concretos que, teoricamente, seriam seus beneficiários, os profissionais da educação habilitam-se a ressignificar o “desenvolvimento” e redefinir a relação deste com a “educação”.

Há inúmeros trabalhos de pesquisa que reconhecem a estreita ligação entre desenvolvimento e educação a ponto de visualizar uma identificação entre ambos (...) e, particularmente envolvendo os Institutos Federais (...).

Breve histórico de uma instituição educacional voltada ao desenvolvimento

¹¹⁰ Texto do autor disponível na íntegra em *Revista Mediação*, v. 14, n. 12, p. 145-156, jul./dez. 2019.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são instituições relativamente recentes no cenário educacional brasileiro. Têm origem nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas, Colégios Técnicos, Colégios Agrícolas e outras instituições dedicadas ao mesmo fim.

Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, houve a fusão entre elas, em uma combinação cujo denominador comum fora dado: serem instituições especializadas “na oferta de *educação* profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a, Art. 2º, grifo nosso), conjugando conhecimentos técnicos, tecnológicos e respectivas práticas pedagógicas.

Criaram-se trinta e oito (38) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), para serem “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (Ibid., Art. 2º). Suas características de verticalização da educação, integração, flexibilidade curricular e *descentralização* da gestão carregavam uma proposta renovada de administração educacional e organização do ensino.

Os Institutos Federais nasceram com o foco principal na *educação* profissional e tecnológica – e não somente no *ensino* técnico –, em um formato que exigiu a *desconcentração* institucional, conferindo-lhe determinadas características: atendimento a um público mais diverso e com diferentes níveis de escolaridade; realização de pesquisas aplicadas; atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais. Também o ensino, a pesquisa e extensão passaram a fazer parte do currículo, não se restringindo apenas a um nível de educação, pelo que apresenta uma nova concepção de educação básica e de instituição educacional.

Outros aspectos, como a pluricurricularidade, não seriam tão importantes para os Institutos Federais sem a previsão, ainda, de uma estrutura *multicampi* a justificar a expansão sem precedentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹¹¹. Com isso, pôde-se contemplar a finalidade de “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (Art. 6º, inciso IV) ao se adotar a “perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Art. 7º, inciso V).

A educação dos Institutos Federais e o desenvolvimento

É fácil identificar na proposta de criação dos Institutos Federais uma contribuição inédita à educação profissional e tecnológica do país, diferenciando-os das escolas técnicas de outras Redes de Ensino públicas ou privadas, em vários aspectos, dentre eles, os aspectos sócio-educacional e sócio-espacial.

O compromisso dos Institutos Federais com a educação básica, técnica e tecnológica que leva “à emancipação do cidadão” (Art. 7º, inciso V) questiona o segmento educacional em sua antiga condição de coadjuvante da economia local e regional. A pretensão à formação integral e integrada corresponde agora à formação do cidadão e do trabalhador – o que, em si, sobreleva “o assistencialismo e preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país” (BRASIL, 2009b), que eram seguidos pelas mais renomadas escolas técnicas, alterando, portanto, o lugar historicamente destinado à educação profissional e tecnológica.

Isso não quer dizer que os Institutos Federais independam de projetos econômicos. Há uma interdependência entre educação e desenvolvimento entrevista no modelo educacional dos Institutos Federais e no contexto histórico de sua criação, o qual revela ser coetâneo de projetos econômicos em escala nacional, a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), instituído pela Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007.

Sugere-se, aqui, uma interface clara entre educação e desenvolvimento pelos Institutos Federais ou, de outro modo, orienta-o para uma via de mão dupla entre as ações voltadas ao desenvolvimento – visando, obviamente, a escala nacional – e as ações voltadas à educação, com estas, porém, envolvendo também o local e o regional nas suas respectivas espacialidades, temporalidades e territorialidades e conflitos.

A aproximação entre os Institutos Federais e as políticas econômicas enseja novas relações – como se verá adiante – entre educação e desenvolvimento e, sem dúvida, produz expectativas no

¹¹¹ A “Lei de criação dos Institutos” criou também a RFEPCT.

âmbito local e regional, nos quais que pleiteava a vinda dos Institutos Federais. Não é sem razão, pois os governantes, país a fora, desejam elevar os índices educacionais e de qualificação/formação da mão de obra, impactando diretamente os arranjos produtivos locais e as cadeias de produção de alcance regional.

A educação profissional e tecnológica, assim, poderia chegar a lugares distantes dos grandes centros, onde sequer se conheceram as instituições anteriores aos Institutos Federais e onde se desejava movimentar pequenas economias do interior dos estados. A inter-relação entre as ações nas diferentes escalas combinou-se a outro movimento, o da expansão horizontalizada deste modelo de educação.

Consolida-se, aos poucos, uma concepção de educação que pode promover o desenvolvimento através da educação dos Institutos Federais. Já se subentende haver – para além das demandas ordinárias da economia nacional e da aderência aos programas econômicos – demandas específicas de diferentes comunidades representadas pelos municípios do interior.

Sabe-se da existência de indivíduos, grupos e populações que, não raro e historicamente, estão alijadas de toda e qualquer forma de desenvolvimento, sem acesso fácil à educação básica, muito menos à formação técnica e tecnológica do Sistema Federal de Ensino. Veem se operar alguma mudança, que pode estar vindo com a oferta de educação. Ainda que ela não seja realmente “para todos” e a dificuldade em acessar a educação profissional e tecnológica seja acrescida dos desafios da permanência e êxito nos estudos, há que se considerarem outros fatores com os quais a atividade educacional mantém compromisso inarredável ao construir e constituir uma sociedade: as lutas coletivas por direitos, tolerância, respeito à classe social, cor, cultura, saber, identidade, gênero e território.

Não se quer, aqui, dicotomizar educação e desenvolvimento, supondo a existência de uma relação hierárquica entre ambos. Pelo contrário, percebe-se a dependência recíproca, uma vez que não há desenvolvimento sem educação e não existe educação que não seja o início do desenvolvimento ou ele próprio.

Tal visão contraria a abordagem predominante entre os economistas e alguns sociólogos, advogando uma interpretação menos economicista a respeito do desenvolvimento e mais potencializadora da educação. Verdade é que a educação tem sido, há muito tempo, mero instrumento a serviço do desenvolvimento *econômico*, com a presença política de sujeitos bastante interessados em reformar a educação, mormente a educação técnica, para servir à economia, e que Ramos (2006) localiza no empresariado e em entidades como a “burocracia do Ensino Industrial” e o “mercado de trabalho”.

A educação dos Institutos Federais para outros sujeitos: ressignificando o desenvolvimento

Ao se expandir e interiorizar a educação promovida pelos Institutos Federais é inevitável deparar-se com as necessidades do mercado contrastando com as necessidades da população. Outros sujeitos, em geral tão carentes de instrumentos como o conhecimento, a formação técnica e, especialmente, os conhecimentos advindos da formação geral – que ajudam a pensar a si e ao seu entorno –, procuram, na educação profissional e tecnológica dos Institutos, mais que (trans)formar a si em mão de obra, pois há outras questões envolvidas na educação, como a visibilidade social de indivíduos e grupos, o fortalecimento das identidades locais, a produção da cultura, reconhecimento do próprio território, organização coletiva, emancipação social, dentre outras demandas.

Na busca pelo equilíbrio entre os diferentes interesses em jogo, os Institutos Federais tornam-se arenas de embates sobre o significado de desenvolvimento e, logo, dos caminhos que a educação profissional e tecnológica deve seguir. Viu-se governos populares de esquerda conferir certa autonomia aos Institutos Federais para propor e executar políticas educacionais no âmbito das reitorias, segundo orientações político-pedagógicas diversas, inclusive quanto à sua relação com as políticas de desenvolvimento. Entretanto, a busca pela voz das comunidades do seu entorno está em curso, pois que o desenvolvimento, mesmo pela ou com a educação, existe *no* território. Logo, cabe à

equipe gestora de cada *campus* de Instituto Federal provocar ações que concorram para certo tipo de desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas¹¹².

Como bem frisado por Ramos (2006), é tarefa das instituições recontextualizar as normas em suas realidades específicas e as reconstruir no âmbito de outras disputas em seu próprio interior. Daí que soa sem propósito qualquer instituição de educação profissional, científica e tecnológica que se reconheça como instituição educacional, falar de “desenvolvimento” adjetivando-o como se pertencesse ao setor econômico e seu papel fosse menor, contribuindo apenas secundariamente para esse “desenvolvimento”.

É comum ouvir docentes de inúmeras instituições e políticos profissionais falando do desenvolvimento *econômico*, senão do crescimento econômico mesmo, para se referir ao desenvolvimento por eles almejado, imiscuindo-se com a voz das burocracias, relegando sua posição instauradora – porque a educação instaura, cria, promove, realiza.

Todavia, é preciso distinguir sujeitos da educação e da economia, duas línguas para falar do mesmo objeto, o desenvolvimento, que se preocupam, de um lado, com a formação e emancipação das pessoas, e, de outro, com a acumulação de capital e busca desenfreada pelo lucro. Quando ambos os sujeitos elevam o desenvolvimento a meta universalmente aceita, a educação equivale a um pré-requisito menor para o desenvolvimento *econômico*, que corresponde ao treinamento análogo ao disciplinamento e adestramento de mão de obra, talvez o ensino profissionalizante rápido e barato.

Quando, porém, se trata dos Institutos Federais, espera-se que a função social inerente à educação ampare uma concepção diversa de desenvolvimento. Se os grandes planos, programas e projetos limitam-se ao domínio do *planejamento*, no qual o desenvolvimento (esperado) é *nacional* e *(macro)regional*, a oferta da educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais alonga-se no domínio da *execução*, com o desenvolvimento real só podendo acontecer nas escalas *regional* e *local*. Nestas, o desenvolvimento liga-se aos territórios (povo, cultura, recursos) e às outras dimensões (não propriamente econômicas) do desenvolvimento.

O Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) fortaleceu a concepção de desenvolvimento pelos Institutos Federais através da aproximação à escala local e aos territórios, orientando os Institutos a estabelecer um “vínculo indissociável entre educação e desenvolvimento, a partir de uma realidade: o território onde se estabelecem as relações de vida e de trabalho” (CONIF, 2013, *Apresentação*).

Em Institutos Federais *de Educação*, a noção de desenvolvimento que deve nortear suas ações está autorizada a refletir uma sensibilidade maior aos problemas socioeconômicos que afetam as populações atendidas em seus espaços, espaços-territórios, cotidianamente. Ainda que os termos oriundos do setor econômico compareçam aos discursos e práticas, seu significado adquire novos contornos quando tratados por profissionais a serviço da educação, seja em qual modalidade for, com a educação profissional e tecnológica aí incluída.

Devidos os Institutos Federais se posicionarem em um contexto real e não apenas imaginado, fatores que constituem a vida dos sujeitos adquirem relevância. O que é problema teórico equacionável durante a elaboração de um planejamento se torna problema complexo, na prática. Índices, medidas de frequência, de centralidade, por exemplo, referentes à baixa renda, origem étnica e gênero são dados importantes na planificação das ações, mas com significados e tratamento distintos frente aos contextos.

Em certa medida, os Institutos Federais têm apurado o olhar para as questões sociais ao destinarem aportes significativos de recursos para a assistência estudantil e extensão. Não a ponto de haver concordância geral a respeito ou consenso acerca da própria capacidade de promover o desenvolvimento que ataque de igual modo os problemas sociais enquanto faz educação profissional e tecnológica. Não obstante, é possível orientar os esforços institucionais para evitar encaixes pouco precisos das ideias ou noções de desenvolvimento à realidade local/regional a partir de uma concepção de desenvolvimento em atenção a um pressuposto das ações educacionais: considerar o contexto em que acontecem.

¹¹² Compreende-se que, qualquer que seja o tipo de desenvolvimento que se possa esperar a partir da intervenção dos Institutos Federais, ele deve vir da educação básica, técnica e tecnológica, sem menosprezar a prática docente.

O contexto histórico-social do entorno dos *campi* e das localidades de onde provêm os estudantes dos Institutos Federais é um problema a ser equacionado. Como instituição primordialmente educacional, há uma função social que lhe é inerente e que emerge da sensibilidade aos problemas socioeconômicos que afetam as populações – os alunos, comunidade, alunos-comunidade – atendidas em seus espaços. Fatores sociais, econômicos, políticos e culturais compõem um quadro singular que se incorpora à trama engendradora pela atividade educacional.

Muitos *campi* são justamente instalados em localidades deprimidas, onde os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) são baixos, o que faz de sua atuação um componente promissor em áreas pouco desenvolvidas, reforçando a noção de desenvolvimento pela educação, isto é, de um desenvolvimento que vem juntamente com a educação profissional e tecnológica.

As populações (estudantis) que se apresentam em situação de vulnerabilidade devido aos fatores e índices acima e que têm pelo menos algum contato com os Institutos Federais através da realização de cursos e atividades de extensão, já são animadas pelo sonho com uma vida melhor através dos estudos, e mais: sabem que terão acesso a alguns direitos, vendo-se respeitados e incluídos ao fazer parte de uma “comunidade acadêmica” distinta, ainda que temporariamente.

Abreu (2018) vê os Institutos Federais inseridos na busca por soluções para a exclusão em relação aos direitos sociais como a educação:

As necessidades do mundo da produção e do trabalho sempre foram determinantes das políticas voltadas para a formação profissional. Entretanto, na perspectiva dos Institutos, essas políticas, pautadas na relação entre educação e trabalho, devem extrapolar o aspecto econômico e buscar articulação com as políticas de inclusão em andamento no país. (ABREU, 2018, p. 5).

Assim, o desenvolvimento adquire outro sentido: não é mais o desenvolvimento *econômico*. A educação, em si, passa a representar o próprio desenvolvimento em processo. Isso se mostra tanto mais verdadeiro quanto mais os Institutos Federais garantem o acesso das comunidades à educação profissional e tecnológica. A relação entre educação e desenvolvimento, então, amplia-se quando os objetivos dos Institutos saem do papel e ganham vida na realidade do *campus* em seu movimento diário.

Considerações finais

A orientação pedagógico-institucional que, historicamente, foi dada à educação profissional e tecnológica no Brasil, alinhou-se, em alguns momentos mais, em outros menos, ao desenvolvimento (econômico), segundo políticas centralizadoras e na dependência do crescimento econômico como o único capaz de trazê-lo.

No cotidiano das instituições educacionais, contudo, o desenvolvimento só tem razão de ser estando atrelada ao fazer pedagógico e não como meio para o crescimento econômico para, depois, chegar-se ao desenvolvimento econômico (e social). Ao contrário da educação como meio para o desenvolvimento, “alicerce da nação”, “ponte para o futuro”, num interlúdio de governos desafiando promessas a serem realizadas através da educação, entende-se que a educação é inseparável do desenvolvimento, pois que acontecem juntos.

A compreensão do desenvolvimento concebida nos planos, programas e projetos aproxima-se mais da realidade somente quando ultrapassa o véu que encobre a estreita ligação entre a educação e o desenvolvimento, entre a ação educativa junto aos estudantes da/na comunidade, e quando se admitem os efeitos (i)mediatos sobre eles – efeitos *trans-formadores*, que em muitas ocasiões são *liberta-dores*.

Falar da educação e desenvolvimento nos Institutos Federais é levantar um assunto que merece mais destaque no dia a dia da instituição, pois se trata de demarcar o ponto de ruptura que separa o passado da instauração de um novo modelo de educação profissional e tecnológica capaz de dissolver a dualidade educacional (geral x específica), dando oportunidade (e esperança) a sujeitos geograficamente distantes dos grandes centros e em sua condição plural – de sujeitos étnica, cultural, religiosa, sexual, produtiva, histórica e geograficamente diversos. É um modelo que admite a descentralização da gestão, o fortalecimento dos laços com as comunidades locais e regionais, e a valorização do conhecimento técnico e tecnológico no que ele possa impulsionar o desenvolvimento inclusivo das pessoas, com suas diferenças, experiências e saberes.

Não obstante inúmeros documentos oficiais normativos e regulatórios destacarem o desejo político de que os Institutos Federais *de Educação* sirvam ao desenvolvimento em seu sentido mais corriqueiro, de desenvolvimento econômico, parece ter chegado o momento de sua expertise falar mais alto. E os Institutos Federais, por fim, reconhecem ter ultrapassado a condição de meros coadjuvantes de projetos de governo para se tornarem projetos de sociedade.

APÊNDICE C – DESENVOLVIMENTO NOS IFs

A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS¹¹³

(...)

Não obstante haja uma relação nebulosa entre o trabalho voltado à qualificação profissional e o respectivo impacto que se espera operar nos diferentes setores da economia, as instituições dedicadas à educação, ciência e tecnologia têm realizado um esforço de integração às economias onde estejam inseridas. O que não se pode olvidar é que seu ponto forte é educação – profissional e tecnológica –, resguardadas as peculiaridades que as distinguem de outras instituições dedicadas à educação. Convém ressaltar, no entanto que há: dificuldades em mensurar sua contribuição para os processos de desenvolvimento; sobrevalorização de sua participação no desenvolvimento econômico, quando sua atuação prioritária é no âmbito pedagógico, simbólico e cultural; estabelecimento de objetivos institucionais que sofregamente irão alcançar apenas com a formação e qualificação de mão de obra. Mesmo que tenham uma atuação voltada à economia de âmbito local e regional, seu caráter as colocam em uma esfera onde o tipo de desenvolvimento que podem promover precisa ser rediscutido.

Apesar de não haver uma concepção unívoca acerca do que seja o *desenvolvimento*, ele se relaciona, em qualquer medida, ao progresso (SOUZA, 1996; CASTORIADIS, 1983) e a uma evolução para a qual concorrem diferentes atores. É comum relacioná-lo aos sinais visíveis de novos aportes econômicos em um dado espaço, o incremento dos fluxos de pessoas, mercadorias, informação e capital, bem como à difusão dos avanços tecnológicos.

Admitindo-se que os Institutos Federais possam desempenhar um papel expressivo no desenvolvimento local e regional, este precisa ser melhor explicado, apontando as vias pelas quais isso poderia acontecer: integração com as comunidades do entorno de cada *campus*, formação redes de cooperação com os municípios, ações atreladas às da região onde estão inseridos, e outro. Todas essas questões remetem ao desenvolvimento, mas o que é “desenvolvimento” para um Instituto Federal? Esclarecer o que se compreende por “desenvolvimento” pode indicar melhor o lugar dos Institutos Federais enquanto agentes territoriais, seu compromisso maior ou menor com as várias dimensões do desenvolvimento. Este se circunscreve à dimensão econômica ou inclui aspectos outros que lhe são complementares? Quais seriam esses aspectos? A dimensão espacial do desenvolvimento ajudaria a explicar a relação dos IFs com o desenvolvimento? De qual noção de desenvolvimento se trata?

Este trabalho tem como *objetivo identificar a noção de desenvolvimento utilizada como guia às ações dos Institutos Federais (IFs)*, tomados como parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REPCT). Assim, a adoção de um conceito de desenvolvimento por um IF em qualquer de seus *campi* estará em acordo com as orientações aplicáveis à Rede Federal.

A questão territorial e do desenvolvimento na expansão da Rede Federal

Uma breve análise da expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil revela que ela passou por sucessivas fases de uma progressiva inserção na dinâmica territorial nacional. Primeiro, levaram-se escolas técnicas federais a todos os Estados, às periferias das metrópoles e aos municípios interioranos, buscando articular-se às potencialidades locais de geração de trabalho. Depois se quis "a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais" (BRASIL, 2010, p. 15). O foco seguinte foi em "uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida" (Id., *Ibid.*).

A partir de então, o território passou ao primeiro plano, emergindo como espaço de luta, um campo conflituoso no qual se concretizaria e materializaria tanto um novo projeto de instituição, quanto um "projeto viável de nação para este século". A educação profissional e tecnológica, então,

¹¹³ Texto do autor disponível na íntegra nos *Anais do I SINAGGET e XXIV SEMAGEO*, LAPEGE/UEL, v. 1, p. 1367-1381, out. 2018.

passou a ser organizada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e o território veio a ser concebido dentro da perspectiva da "ocupação e desenvolvimento". A mesma lei que criou a Rede Federal criou seus principais pontos em que iria se apoiar: os Institutos Federais. São eles que cumprem o papel mais nobre dentro da Rede; destinam-se a *enraizar* as ações "no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião)" (BRASIL, 2007d, p. 30), a fim de consolidar sua política de integração da educação profissional ao ensino médio e de articular-se com os sistemas de ensino, considerando "as necessidades e aspirações do território em que [essas instituições] estão inseridos" (BRASIL, 2010, p. 12).

Coube aos IFs liderar a expansão da RFEPCT. Das 562 unidades da Rede, 533 pertencem aos IFs, que, distribuídos por todo o território nacional na forma de *campus* ou *campus* avançado, hoje estão presentes em todos os Estados da Federação, com cada Estado contendo pelo menos umas das 38 reitorias.

(...)

Concebidos como um novo modelo de instituição durante a reorganização da educação profissional e tecnológica, pelo Decreto nº 6.095/07 os Institutos Federais (IFs) teriam suas ofertas "em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade" (BRASIL, 2007c). Quando a Lei 11.892/08 os criou, foi com um forte viés territorial, exigido pela tarefa de apoiar o "desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional", dando suporte à "consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais", bem como "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, Art. 6º, IV, Seção II - Das Finalidades e Características dos Institutos Federais).

Os IFs, assim, foram situados definitivamente na interface entre educação e desenvolvimento. Seu modo típico de se organizar e a capacidade de atender às demandas do mercado como instituição pluricurricular comportou uma gama tão grande de finalidades que o levariam, em pouco tempo, a ser considerado "um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC" (OTRANTO, 2010, p. 106), haja vista seu papel estratégico na preparação de mão de obra, produção de conhecimento e disseminação de tecnologia (SILVA NETO e PASSOS, 2013). Quando se finalizava a proposta de criação dos IFs, o país exibia, no ano de 2007, um déficit de mão de obra qualificada no Brasil da ordem de 84 mil trabalhadores (nas Regiões Norte, Sul e Centro-Oeste ficou entre 13.447 e 29.091) e a demanda por capacitação chegou a 57% na Região Sudeste e superou os 20% na Região Sul – a cada 4 trabalhadores gaúchos, 1 era considerado não-qualificado (IPEA, 2007).

Dizia-se que os IFs seriam "um marco não só nacional, mas também regional, no âmbito do Mercosul – e, talvez, para outros países com desafios semelhantes aos do Brasil, quanto ao seu desenvolvimento" (PACHECO *et al.*, 2010, p. 78). Muito desse entusiasmo se deveu às novas características que se acrescentariam aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Colégio Pedro II (CP II), dentre elas o ensino médio integrado (não apenas o concomitante), a verticalização do ensino (diferentes níveis de educação), a realização de ensino, pesquisa e extensão, bem como o atendimento a setores da população que antes não acessavam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No caminho da concepção dos IFs, porém, muito do que se pensou não apareceu de modo explícito na sua Lei de criação, como a referência às articulações com a comunidade externa, exceto sobre a comunidade acadêmica e a comunidade como segmento ativo, participativo e integrado às atividades dos IFs.

O documento-base *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* reconheceu nos movimentos sociais os "sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao ensino médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação" (BRASIL, 2007d, p. 32). Essa porta aberta à integração no âmbito epistêmico e administrativo poderia representar a aproximação da Rede Federal com comunidades organizadas – aspecto afim aos propósitos de se ancorar em ações integradas e referenciadas "na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida" (BRASIL, 2010, p. 15).

A correção do foco de atuação no desenvolvimento, principalmente local e regional, foi corrigido em documento posterior – *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica:*

concepção e diretrizes – no qual se orienta o desenvolvimento para o contexto territorial, de onde poderia conceber relações de aproximação às comunidades: “Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.” (BRASIL, 2010, p. 19). Razão pela qual os IFs teriam “o território como dimensão essencial de sua função” (PEREIRA, 2008, p. 1), isto é, à medida que assumissem o desafio de promover o desenvolvimento, agora sob o viés territorial, em diferentes escalas (local, regional, nacional) o fariam em conexão com as necessidades das comunidades ou, como se disse, refletindo “uma necessidade coerente com sua realidade” (BRASIL, 2007d, p. 32).

Neste ponto se teria desenhado o panorama do tipo de desenvolvimento do qual participariam os IFs com os órgãos dos sistemas de ensino estaduais e municipais, secretarias e conselhos de educação, *mais* as comunidades locais. Estas não corresponderiam exclusivamente à escala dos municípios, mas aos diferentes contextos de comunidades, grupos, entidades e movimentos, abarcando as realidades territoriais em sua diversidade. Ao “polarizarem” uma região, estariam se somando a quaisquer outros agentes territoriais (empresas privadas, sociedade civil organizada, cidadãos, movimentos sociais...) implicados no desenvolvimento.

Desenvolvimento, território e escalas de atuação dos IFs

Em termos estratégicos, os IFS foram pensados segundo determinados "limites de sua área de atuação territorial" (BRASIL, 2007c). As escalas local, microrregional, mesorregional, regional e nacional foram levadas em conta para planejar cada nível de influência e a sua expansão dentro da Rede Federal, o que incluiu a estrutura *multicampi* para favorecer a interiorização da educação profissional e tecnológica.

O raio de abrangência de cada IF foi levantado por Andrade (2014) como um aspecto negativo da expansão dos IFs, em se considerando a distância entre a sede e os respectivos *campi*. O número de *campi* elevado, as grandes distâncias e o tempo de deslocamentos são externalidades da expansão num país com dimensões continentais. Questiona-se sobre como fazer as rotinas de visita e uniformização de procedimentos, a comunicação de rotina, o pertencimento das unidades ao IF e um possível isolamento. Os dados levantados colocam 53% dos IFs (20 IFs) “No intervalo de 200 a 500 Km para a distância máxima entre a sede do instituto federal e seu campus mais distante” (ANDRADE, 2014, p. 111).

Quando, porém, se observa a área de influência de cada *campus*, a interiorização se mostra efetiva e cingida pelo contexto que, teoricamente, já lhe imprimiria características regionais benéficas à ação referenciada no território. Abaixo se registra a interiorização da Rede Federal para além das regiões metropolitanas e confirma uma estratégia de posicionamento reveladora de que as condições específicas de uma região retroagem sobre a atuação dos *campi*:

O desenho espacial da Rede Federal de Ensino Profissionalizante considera que a área de influência dos *campi* está em torno de 50 km de raio da sede do *campus*, podendo atingir 60 km. Essa distância está provavelmente associada às limitações de transporte dos alunos. De qualquer modo, ela define uma estratégia de posicionamento dos *campi* fora das regiões metropolitanas. (...) Esse recorte impõe os limites de alcance dos institutos, limites esses influenciados também pelas condições socioeconômicas e de infraestrutura da região. (BRASIL, 2011, p. 26).

O modelo acima pode até ter sido pensado segundo uma lógica reticular e verticalizada de atuação, mas na prática convive com a lógica zonal, horizontal, que caracteriza e *enraíza* as ações territoriais e, assim, viabiliza objetivos de “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” e a aproximação aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, além de favorecer o atendimento da diversidade e multiplicidade agentes territoriais e seus interesses.

Como acontece na atual fase da globalização, os territórios emitem sua contraordem a partir de seu conteúdo humano: “O espaço geográfico ganha novos contornos e a localização dos territórios ganha importância. Neles, os atores globais se deparam com o ‘indesejável’ do território – a cultura,

sociedade e economia local; certa comunidade e ‘rugosidades’” (STÜRMER, 2017, p. 88). Os IFs vivenciam a mesma situação que os “atores globais” quando concebem e agem segundo lógicas verticalizadas, modernizadoras, expansionistas e, nos termos dos documentos oficiais, lógica de “ocupação e desenvolvimento”.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias (IFs), desde o ano de 2008, quando surgiram, passaram a compartilhar dos problemas do desenvolvimento ao se proporem a atuar com vistas ao desenvolvimento regional e local, ou seja, referenciando-se geograficamente. Cinco anos depois, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2013a) lançou a publicação *Singulares territórios de esperança*, reafirmando o papel dos IFs “com a garantia de direitos a tantos jovens e adultos, e, antes de tudo, a setores sociais historicamente aliados do processo de desenvolvimento – sem discriminações e “sem fronteiras” (CONIF, 2013b, p. 1). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) já havia aproximado educação, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007e, 2009):

(...) a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (BRASIL, 2007e, p. 32).

O desenvolvimento é, deste modo, tarefa dos IFs, pois se refere ao território, territorialidades, identidades, culturas e saberes, não se restringindo apenas ao que, na ciência geográfica, estaria reservado à geografia econômica, urbana e rural. O mesmo PDE aponta também para a observância dos:

(...) arranjos étnico-educativos [indígenas, quilombolas] em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada. (Id., *ibid.*, p. 37).

Isto nem sempre está claro aos sujeitos do desenvolvimento, que geralmente discutem-no apenas no âmbito administrativo, de gestão. Nas instituições educacionais, porém, é diferente, pois o desenvolvimento é tarefa coletiva que exige envolvimento e participação intensa de toda a comunidade acadêmica, incluindo docentes, técnico-administrativos e comunidade local.

O começo do desenvolvimento para os IFs

A primeira lição metodológica e geograficamente correta é que o desenvolvimento parta do ponto onde se está, isto é, do lugar dos sujeitos que querem promover o desenvolvimento, o que equivale a pensar antes no espaço-território de cada *campus* para então se propor algo ao entorno, sublocal, local, micro e até mesorregional. Desenvolver aspectos em que o *campus* é “fraco” pode significar o começo de uma longa trajetória de redescoberta das próprias potencialidades, recursos e acúmulo de experiências. A partir daí é possível (auto)avaliar e dimensionar a capacidade promover o desenvolvimento que já está em processo e que esteja sendo concebido e imaginado para os locais onde há IFs. Nessa primeira atitude, reconhecer-se-ão as limitações maiores ou menores que sempre há nas ações de promoção do desenvolvimento, como um olhar para si, avaliando-se constantemente e reconsiderando seu papel entre agentes territoriais e sujeitos do desenvolvimento.

Na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica já se notou as contradições entre o discurso de gestores (teoria) e a realidade educacional (prática), pelo que se propunha adotar a concepção de desenvolvimento territorial sob uma perspectiva não obrigatoriamente “econômica”: “nós falamos pouco de desenvolvimento ou, quando falamos, somente se ressaltou a perspectiva econômica. Cada vez mais a realidade afirma a necessidade do desenvolvimento baseado no território (...)” (LIMA, 2007, p. 114). O desenvolvimento predador do território esquece dos

aspectos relativos à sua população como um todo, e do papel social e cultural envolvido nisso – o que só é percebido na escala geográfica menor, no local, no território. Quando o espaço, incluindo o espaço-território dos Institutos Federais – ou seja, seus *campi* – assumem a condição de espaço pedagógico e de um constructo cultural como o território, o espaço torna-se currículo, então ele “ensina”. Ora, o espaço é uma dimensão da sociedade e “age” sobre ela através de sua materialidade (arquitetura, formas edificadas, etc.) e imaterialidade (símbolos, valores, etc.). O espaço-território de um IF, ao ser constituído para servir às atividades de Educação, Ciência e Tecnologia não pode se livrar tão facilmente desta condição.

Para o presente estudo, o espaço-território-curriculo “ensina” quem é quem na sociedade, qual o lugar de cada um, como cada qual deve se portar e como as relações sociais devem se dar. Portanto, o espaço-território dos IFs prescreve um tipo de desenvolvimento. Geralmente este se coaduna com uma visão orientada pelo mercado de trabalho, demanda dos negócios empresariais, dizendo o que deve ou não ser desenvolvido, o que é preciso se salientar ou se deixar no silêncio, às vezes em nome da cultura local. Não obstante, os IFs, investidos de um “mandato educacional” conferido pela lei que os criou (Lei 11.892/08), já nascem comprometidos em ser pequenos exemplos de gestão territorial, social, política e ambiental.

Não se quer minimizar a importância da abordagem interescalar, mas precisamente reconhecer que cada *campus* de IF está inserido em um modo de produção, é expressão dele e guarda relação com as características da dinâmica de acumulação do capital, tais como: alteração do espaço, alteração das formas de espacialidade, desigualdade entre territórios e regiões, e assimetria no desenvolvimento. Assim, os espaços-territórios dos IFs são exemplos ao seu entorno, seja pela atenção diferenciada que se confere às pesquisas em parceria com grandes empresas, seja, ao contrário, pelo divórcio com as questões indígenas e quilombolas – aos quais se nega historicamente a qualidade de agentes territoriais e de sujeitos do desenvolvimento.

Os IFs, como campo de aplicação e ensaio desse modo de agir do capital, são instrumentos ao seu serviço, embora representem a oportunidade da produção e emergência do contraditório que reconheça as diferentes pessoas-sujeitos do desenvolvimento – agentes territoriais em ato ou potência –, enveredando pela concepção de desenvolvimento sócio-espacial. Neste, mesmo sendo desigual e repetindo o que sucede a outros espaços sociais de formação profissional, devem ser corrigidos pelos IFs no seu âmbito mais próximo de atuação, vale dizer: partindo do seu espaço-território, onde há desequilíbrios resultantes do modo de produção e do agir do capital. Seja qual for a natureza desses desequilíbrios, ele não é apenas econômica, mas *socioeconômica*, cultural, educacional...

Desde o momento em que os IFs se instalam, trazem alterações ao espaço pela simples ocupação de um território, construção de benfeitorias e compromisso com as autoridades locais para contratação de serviços, cooperação técnica e convênios diversos, que constituem a formalização de intenções para intervir em um contexto e escala específicos. Entretanto, a contribuição para o desenvolvimento em sentido amplo vai além da perspectiva limitada à visão circunscrita ao econômico, muitas vezes associado a práticas de intervenção autoritárias. Os IFs visam o *desenvolvimento local e regional* segundo o caráter educacional, científico e tecnológico que se afinam às atividades que se propõem a realizar, notadamente o ensino, pesquisa e extensão técnica e tecnológica. O estímulo às atividades de extensão, a pesquisa e uso de tecnologias sociais, a preocupação em gerar emprego, renda e promover a inclusão social são mostras da concepção de desenvolvimento afinada com os IFs.

Neste sentido, estão em situação privilegiada para encontrar parceiros para conduzir o desenvolvimento de quem ainda está à margem do mercado, mas integrantes e integrados à comunidade local, concentrando-se nas bordas do desenvolvimento, de onde nem sempre conseguem desenvolver a si e ao seu território por conta de processos de exclusão socioeconômica e cultural, falta de qualificação, apoio técnico, dentre outros. Dessa perspectiva, o desenvolvimento abarca “os de baixo” e em muitos casos inicia suas ações partindo dos “de baixo”, onde o espaço, o território e o lugar são percorridos horizontalmente, na perspectiva dos atores com seus percursos e passos delineando o cotidiano do espaço vivido.

Resultados e discussão

A noção de desenvolvimento presente nos documentos produzidos para e pelos Institutos Federais para fins de normatização, regulamentação ou instrução revelam uma pluralidade de acepções. Há menção ao desenvolvimento institucional, socioeconômico e cultural, do espírito crítico, desenvolvimento científico e tecnológico, desenvolvimento sustentável e desenvolvimento sustentável com inclusão social, desenvolvimento socioeconômico-ambiental, dentre outros.

(...)

A sucessão de documentos traz o desenvolvimento como um conceito que acompanha a evolução do discurso que o envolve. Assim, o *desenvolvimento* sofre alterações em seu significado, por vezes avançando em direção a uma noção cada vez mais complexa e abrangente. Um exemplo é a passagem da concepção de “desenvolvimento socioeconômico” para a de “desenvolvimento socioeconômico e cultural”, até chegar à ideia de “desenvolvimento sustentável” e “desenvolvimento sustentável com inclusão social”. As modificações na noção de desenvolvimento parecem acompanhar as demandas os temas cadentes na sociedade. Por exemplo a *inclusão*, que diz respeito às populações em condição de vulnerabilidade, públicos que às vezes passam despercebido, invisíveis, no cotidiano da instituição, necessitando de ações que promovam seu bem-estar e proporcionem qualidade de vida – os objetivos maiores do desenvolvimento.

Se os documentos legais autorizam os IFs a trabalhar na ocupação e desenvolvimento do *território como lugar de vida* (BRASIL, 2010, p. 15), a noção de desenvolvimento dos Institutos Federais não pode fugir ao caráter específico dos IFs enquanto agentes responsáveis pelo “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, s/d, p. 6). Diferentemente do desenvolvimento proposto no âmbito do Estado Moderno, sob a égide do capital, com caráter tecnocrático, normativo e vertical, o foco do desenvolvimento do território com lugar de vida move-se para as margens sociais, os circuitos periféricos, a fronteira entre classes, o domínio da invisibilidade e subalternidade das populações vulneráveis na sua diferença (motora, auditiva, visual, interativa, mental, de orientação sexual, gênero, étnica, migrante, arranjo residente e outras).

Se não há uma única noção de desenvolvimento para os IFs, há a opção por construí-la com base nos princípios da *Educação Profissional e Tecnológica*, especialmente naqueles aspectos de maior interesse para as populações vulneráveis: “construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias”; “desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão”; “integração horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais”; “enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional” (BRASIL, 2005, art. 2º, incisos I a X).

Entretanto é entre os princípios norteadores (aqui em recorte) da *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* que se encontram os elementos reveladores das interfaces entre educação e desenvolvimento, considerando seus diferentes sujeitos: “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade”; “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”; “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”; “respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2012, art. 6º, incisos I a XVII).

Esses e outros princípios podem estar na ordem do dia para os IFs. Colocá-los em prática, porém, requer o auxílio de formas institucionalizadas (Coordenações de Extensão, Pesquisa, Ações Inclusivas, Associações de Bairro, Sindicatos, ONGs) que deem atenção aos novos aspectos do desenvolvimento. Os próprios territórios alvo dessas ações não são somente palco ou substrato de ações, mas um todo em que as populações e suas problemáticas são o elemento principal, cujo tratamento requer acatar ideais amplamente aceitos de justiça, liberdade e igualdade como pano de fundo do desenvolvimento.

Souza (2008) criticou o reducionismo no tratamento da questão do desenvolvimento, bem como seu distanciamento em relação às necessidades básicas e cotidianas do sujeito comum:

Para começar, é altamente significativo – e lamentável – que uma *noção* quanto a de desenvolvimento tenha sido reduzida, ao ser transformada em *conceito científico* pelas diversas disciplinas marcadas pela Epistemologia

positivista, esartejadora da sociedade em partes pretensamente autônomas (economia, política, cultura, espaço, história), em uma ideia tão distante das necessidades mais elementares e do cotidiano dos homens e mulheres comuns. (SOUZA, 2008, p. 101, grifo do autor).

Não foi por outro motivo que Max-Neef (1998) propôs o *desenvolvimento à escala humana*, ao qual se soma o protagonismo das pessoas e a diversidade e autonomia dos espaços:

Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (...). Necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana. Pero para servir su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. (MAX-NEEF, 1998, p. 30).

Reunir pessoas-sujeitos sob a denominação de populações vulneráveis – espacialmente dispersas, socialmente fragmentadas – expressa o desejo de que venham, entre si, somar forças para protagonizarem sua territorialização em espaços além de sua comunidade, inserindo-se progressiva e ativamente no cotidiano acadêmico, como parte do desenvolvimento local. E, ao somar forças, reivindicar espaços a fim de exercerem a territorialidade, expondo outras lógicas de uso e ocupação do espaço.

Heidrich (2007), recordando a territorialidade humana em R. Sack, afirma-a como estratégia, uso – repetitivo, corriqueiro, sequencial – e concepção advinda da relação que um grupo tem com seu entorno, porém salientando-a como dimensão humana produtora de “uma geografia no espaço” – a territorialização que produz territórios. Entretanto, alerta para a transição da territorialidade humana para a social, em que o humano produz espaço (social) e o espaço como território, que se define, afinal, como produto da relação da sociedade com o espaço.

A esse respeito, nota-se a existência de uma fragmentação sócio-espacial e uma territorialidade da exclusão, que o autor entende por *fratura* sócio-espacial.

Isso diz respeito ao mundo segmentado, fraturado e que precisa de articulação. (...) A fratura combinada com a técnica estabelece elos de ligação social na distância e bloqueia os elos de ligação social na proximidade. Vivemos situações que são completamente distintas umas das outras, passa-se ao lado, cumprimenta-se, tem-se uma relação impessoal, de troca, pelo uso da moeda, dos documentos formais, mas não de significações, de simbolismos e de afetividades. Tudo isto diz respeito a uma mesma sociedade, mas no seu cotidiano tem havido muito estranhamento. (HEIDRICH, 2007, p. 6).

As fraturas sócio-espaciais, à medida que dificultam a percepção de um senso de comunidade entre as pessoas, refletem-se na desarticulação entre aqueles que deveriam ser os sujeitos do desenvolvimento local ou regional. Neste sentido, os Institutos Federais podem até promover ações dirigidas ao desenvolvimento, que, se dão, primordialmente, por meio de ações educacionais – de educação técnica, profissional e profissionalizante – se forem bem sucedidos em criar mecanismos que favoreçam a inserção dessa instituição na comunidade e vice-versa: a comunidade criando vínculos com os *campi*.

Tal é a preocupação quando se empreendem esforços conjuntos para a implementação de programas de acesso, permanência e êxito, bem como subsídios oferecidos a título de assistência estudantil em todos os IFs. Note-se que desde a candidatura para o ingresso à educação profissional e tecnológica, é importante atentar à existência ou não de vínculos com os *campi*.

O espaço-território dos *campi* dos IFs pode aproximar ou afastar as comunidades – incluindo seus membros – do entorno, pela falta de vínculos territoriais com um espaço que se lhes mostre

inóspito, desagregador, permeado por relações sociais revestidas de um tecido social roto. Basta a fragmentação sócio-espacial e a ausência de vínculos do estudante (local ou “de fora”) para que os espaços normativos, de vigilância e controle inibam qualquer vínculo territorial genuíno com o *campus*.

Considerações finais

Diante da inexistência de uma única definição de desenvolvimento, a noção genérica que se tem causa ambiguidade e a torna mais sujeita a releituras e modificações. Ao mesmo tempo, essa lacuna abre espaço para se construir uma noção de desenvolvimento para os Institutos Federais (IFs) que sejam mais realistas e comprometidas com as comunidades locais.

Pensar um novo desenvolvimento, multidimensional e inclusivo, parece ser o caminho mais adequado para os IFs, diante da polissemia em torno do desenvolvimento e da reconhecida interface entre os objetivos de educacionais e os de promoção do desenvolvimento. A proposição de se pensar o desenvolvimento de dentro para fora e de baixo para cima é o mesmo que tomar a frente, dar o exemplo que se quer ver “lá fora”, é também pensar o desenvolvimento olhando para os atores sociais hoje excluídos como potenciais agentes territoriais.

Alternativas como as tecnologias sociais poderiam ser um bom começo para aproximar os IFs de seu entorno, criando espaços de interação e convivência na busca por objetivos comuns, dentre eles a geração de emprego e renda, participação cidadã, bem-estar e qualidade de vida. Em outras palavras, imaginar e lutar por um desenvolvimento (local) focalizado nos sujeitos excluídos dos processos que conduzem à condição de cidadania e gozo de direitos humanos básicos.
