



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

FRANCIONE NERIS DE SOUSA

A EPT E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O IFB -
CAMPUS PLANALTINA E O ASSENTAMENTO PEQUENO WILLIAN ENTRE OS ANOS
2010 E 2022

Brasília

2025

FRANCIONE NERIS DE SOUSA

**A EPT E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O IFB -
CAMPUS PLANALTINA E O ASSENTAMENTO PEQUENO WILLIAN ENTRE OS ANOS
2010 E 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

Brasília
2025

S725e Sousa, Francione Neris de.

A EPT e movimentos sociais: um estudo das relações entre o IFB - campus Planaltina e o assentamento Pequeno Willian entre os anos 2010 e 2022. / Francione Neris de Sousa ; orientação Thiago de Faria e Silva. – Brasília, 2025. 143 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Orientador: Thiago de Faria e Silva.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Movimentos sociais. 3. Assentamento Pequeno Willian. I. Silva, Thiago de Faria e, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

CDU 377:316.42



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



FRANCIONE NERIS DE SOUSA

**A EPT E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O IFB -
CAMPUS PLANALTINA E O ASSENTAMENTO PEQUENO WILLIAN ENTRE OS
ANOS 2010 E 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

31 de janeiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

Orientador

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva

(Avaliador interno - ProfEPT/IFB)

Prof. Dr. Luis Claudio Rocha Henriques de Moura

(Avaliador externo, IFG)

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

(Avaliador suplente – ProfEPT/IFB)

FRANCIONE NERIS DE SOUSA

**A EPT E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O IFB -
CAMPUS PLANALTINA E O ASSENTAMENTO PEQUENO WILLIAN ENTRE OS
ANOS 2010 E 2022**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 31 de janeiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva
(Orientador – ProfEPT/IFB)

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva
(Avaliador interno – ProfEPT/IFB)

Prof. Dr. Luis Claudio Rocha Henriques de Moura
(Avaliador externo – IFG)

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues
(Avaliador suplente – ProfEPT/IFB)

Dedico este trabalho à minha família, que sempre estiveram comigo me apoiando, para tornar o sonho do mestrado uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Thiago de Faria e Silva, sua humanidade deu significado absoluto à minha formação. Você me fez compreender o real significado do trabalho como princípio educativo. Obrigada por seu apoio inestimável.

Agradeço as valiosas contribuições da banca de qualificação, que foram fundamentais para o meu amadurecimento ao longo do processo de escrita e construção desta pesquisa. Também manifesto minha gratidão à banca de defesa que aceitou o convite e da qual tenho certeza de que receberei ainda mais ensinamentos que enriquecerão o estudo.

Aos ventos que sopraram ideias e esperanças, e aos olhares atentos e amorosos que, com paciência, me guiaram: meu profundo agradecimento aos amigos Kaithy, Lucrécio e aqueles que sempre me encorajaram a iniciar essa etapa e aos meus companheiros Lucas, Babushka e demais colegas da minha querida turma do PROFEPT/2022.

À minha família, meu alicerce: meus pais, minhas mães, meu mano companheiro de vida, Laís – por tantas vezes me lembrar que tudo daria certo. Minha doce filha, por seus abraços de madrugada e pela esperança compartilhada (“falta muito, mamãe?”). A Lalita, Guiguinha, Dunga, Iaia, Tilali, Ticiço, Titinga, Michi, Iarinha, Marcelo, Lolinha e Ranon. Tia Baica e Tio Geraldo, Tia Efigênia e os afilhados que, sem consciência, formaram uma torcida incansável. Madinha, seu apoio foi inestimável.

Às mãos que, silenciosas, me ajudaram a construir o impossível: Karol, Carlos, Aurora, Amandinha, Deise Lourenço, Felipe Leite e outros que compreenderam minhas limitações tecnológicas e muito mais e com paciência me auxiliaram nessas tarefas.

Aos sábios que compartilham o saber: homens e mulheres de luta, assentados e servidores que enxergam nos movimentos sociais um caminho possível e o defendem com coragem.

Aos que narram suas histórias com coragem: Vicente, Cometti, Vânia, Acácio, Índio, Raíssa e a Adriana, minha gratidão por sua generosidade em compartilhar suas experiências que sedimentaram o caminho dessa pesquisa.

Aos corações que se abriram para minhas palavras e aos passos que caminharam ao lado, sem pedir nada em troca. Às amigades que acreditaram em mim antes mesmo de mim mesma.

Aos que me viram cair, mas nunca me deixaram: a maioria já citada, e também minha equipe, os amigos da Fazenda e outros que sempre me apoiaram. Camila, Josh, Paulinha, Sandra R. M., Amaury e Fabrícia, obrigada por sua presença constante.

Aos que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho com amor: minha equipe FOR-GA, Grandão, Poli e Bruno.

Aos que contribuíram de forma inestimável para a riqueza histórica do Campus Planaltina do IFB e do Assentamento Pequeno Willian, deixo aqui uma menção especial aos professores e membros da comunidade que, mesmo não tendo sido diretamente entrevistados, são fundamentais para fazer desse espaço um lugar pleno de memória e identidade. Entre eles, destaco Paula Petracco, Paula Balduino, a professora Viviane, Marinalva do APW, Dona Guta do APW e tantos outros que, por meio de suas trajetórias, teriam muito a acrescentar às vozes que construíram esta pequena tarefa. Embora as limitações da pesquisa não tenham permitido sua participação direta, eles estão representados pelos segmentos e narrativas coletadas, que carregam consigo o legado de todos que ajudaram a moldar essa história.

Que cada nome não citado aqui seja parte da teia invisível que teceu este sonho, feito de história e memória. Meu agradecimento é feito de gestos simples, mas carregados de um afeto e gratidão profundos que jamais se perderão.

Em homenagem à história desses lugares, destaco a memória e a importância de Pequeno Willian, que foi honrado pelos companheiros do Assentamento Pequeno Willian (APW). Seu nome se tornou um símbolo de muitas lutas, transcendendo a luta pela terra. Também ressalto o legado do professor Domingos Sávio, lembrado com grande respeito por seu compromisso em preservar a memória do campus, fortalecendo a identidade e os valores dessa comunidade.

“Tudo o que a gente viveu, não vai ser esquecido, o que vale é o que ficou”.

Cássia Eller

RESUMO

Este estudo busca compreender as relações entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com os movimentos sociais. O objetivo geral deste estudo consiste em investigar as relações sociais entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian sobretudo nas culturas escolares, na perspectiva de trazer uma síntese dessa relação a partir das impressões dos sujeitos de ambos os campos sociais. Para isso, a pesquisa possui como objetivos específicos: realizar uma análise comparativa dos documentos, resultado do balanço de trabalhos e ações envolvendo o campus e o assentamento, com os documentos de planejamento institucional (PDI, PPI) do IFB, no contexto geral, e do Campus Planaltina (PPCs e PPP), no contexto local; sistematizar as bases teóricas da pesquisa nos campos das culturas escolares, da EPT, dos movimentos sociais e da História Oral; levantar o percurso histórico do IFB – Campus Planaltina e do APW; desenvolver, como produto educacional, um Banco de História Oral Digital como repositório sobre a memória e história do Campus Planaltina do IFB e do APW. A pesquisa posiciona-se no campo da História da Educação, utilizando os postulados da História Cultural, especialmente o conceito de representação, por meio dos quais busca analisar de forma dialógica as seis entrevistas produzidas e demais documentos mobilizados para a construção da presente narrativa historiográfica. Para o tratamento metodológico dos documentos orais e escritos foram utilizadas a História Oral e a análise documental histórica, respectivamente. As considerações da pesquisa apresentam que o esforço explicativo sobre a relação entre Educação Profissional e Tecnológica e movimentos sociais sempre foi de que ela é rica e multifacetada. Os relatos dos entrevistados, expõem a rica trajetória do Campus Planaltina do IFB, marcada por transformações institucionais e tensões com o Assentamento Pequeno Willian. Destaca-se o choque cultural durante a transição da escola agrícola para o IFB e as dificuldades enfrentadas pela comunidade na adaptação a novas realidades educacionais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Movimentos sociais. IFB - Campus Planaltina. Assentamento Pequeno Willian.

ABSTRACT

This study seeks to understand the relationships between Professional and Technological Education (EPT) and social movements. The general objective of this study is to investigate the social relationships between the IFB - Planaltina Campus and the Pequeno Willian Settlement, reflected in school cultures. To this end, the research has the following specific objectives: to perform a comparative analysis of documents, resulting from the balance of work and actions involving the campus and the settlement, with the institutional planning documents (PDI, PPI) of the IFB, in the general context, and of the Planaltina Campus (PPCs and PPP), in the local context; to systematize the theoretical bases of research in the fields of school cultures, EPT, social movements and Oral History; to survey the historical path of the IFB - Planaltina Campus and the APW; to develop, as an educational product, a Digital Oral History Bank as a repository of the memory and history of the Planaltina Campus of the IFB and the APW. The research is positioned in the field of History of Education, using the postulates of Cultural History, especially the concept of representation, through which it seeks to analyze in a dialogic way the six interviews produced and other documents mobilized for the construction of this historiographical narrative. For the methodological treatment of the oral and written documents, Oral History and historical documentary analysis were used, respectively. The research considerations show that the effort to explain the relationship between Professional and Technological Education and social movements has always been that it is rich and multifaceted. The accounts of the interviewees expose the rich trajectory of the IFB Planaltina Campus, marked by institutional transformations and tensions with the Pequeno Willian Settlement. The cultural shock during the transition from the agricultural school to the IFB and the difficulties faced by the community in adapting to new educational realities stand out.

Keywords: Professional and Technological Education. Social movements. IFB - Planaltina Campus. Pequeno Willian Settlement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APW	–	Assentamento Pequeno Willian
CPDOC	–	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EMATER-DF	–	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
IDCR	–	Índice de desenvolvimento comunitário rural
IFB	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFs	–	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	–	Programa Nacional de Alimentação Escolar
RFEPCT	–	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Linha do tempo do IFB - Campus Planaltina	33
Infográfico 2 – Quadro comparativo – resumo	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Site (Banco de História Oral).....	103
Figura 2 – Narrativas orais	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos matriculados no curso de Agroecologia.....	53
Quadro 2 – Perfil dos entrevistados	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO TEÓRICO E ANÁLISE DOCUMENTAL	25
2.1	Para começo de memória: histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e do Campus Planaltina do IFB	25
2.2	O IFB - Campus Planaltina e APW: a EPT entre a reforma agrária e os movimentos sociais	34
2.3	A dualidade entre políticas públicas, agroecologia e o agronegócio.....	43
2.4	O IFB (Campus Planaltina) e o curso de agroecologia sob a ótica da cultura escolar	47
3	METODOLOGIA	60
3.1	Método.....	60
3.2	Procedimentos de coleta	61
3.3	Procedimentos de análise	63
3.4	Público-alvo da pesquisa	66
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
4.1	Entrevistas: caminhos e lembranças	71
4.2	Trajetória no Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina ou trajetória no movimento MST	72
4.3	Memórias dos conflitos e divergências entre o IFB-Planaltina e o APW	75
4.4	Implementação do curso de Agronomia e conflitos relacionados	79
4.5	Aproximação com arranjos produtivos locais e com os movimentos sociais	83
4.6	Relação do IFB-Planaltina e APW no passado e atualmente	88
4.7	Perspectivas	94
4.8	Identidades	97
5	PRODUTO EDUCACIONAL	101

5.1	Avaliação do Produto Educacional	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	126
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	127
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	132
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM PARA DIVULGAÇÃO NO SITE BANCO DE HISTÓRIA ORAL (PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA) E EVENTUALMENTE NA DISSERTAÇÃO	137
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	139

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo parte do reconhecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como um instrumento essencial para o desenvolvimento socioeconômico e a transformação social, sobretudo em contextos comunitários específicos. Para a pesquisa, foi selecionado o Assentamento Pequeno Willian (APW) como uma amostra representativa desse universo e o IFB - Campus Planaltina como uma das instituições ofertantes da EPT.

No que se refere aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto política pública educacional, destaca-se seu caráter resultante de processos de luta e resistência, e que após algumas formulações, conduzem a defesa de um projeto societário que garanta uma formação omnilateral dos sujeitos. Conforme os objetivos da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constantes no Art. 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, observa-se o compromisso em atuar junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social, na perspectiva de enfrentamento das desigualdades sociais.

Se a Educação Profissional, nos moldes dos Institutos Federais, é um caminho possível para essa emancipação, conforme aludido nos objetivos da Lei 11.892/2008¹: “*V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional*” (Brasil, 2008), do mesmo modo, os movimentos sociais, ao lutar por direitos a eles negligenciados, buscam a superação das desigualdades sociais.

Diante do contexto histórico apresentado e que a pesquisa se vincula ao Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da EPT que abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos

¹ Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, RFECTP, englobando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Federal do Paraná; os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, CEFET/RJ, e de Minas Gerais CEFET/MG, e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Brasil, 2008). Fruto de um contexto de mobilizações em prol de uma educação com perspectiva integradora, que obteve um impacto imediato no que diz respeito à concepção da formação técnica e tecnológica no Brasil.

didáticos, entre outros, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar as relações sociais entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, refletidas nas culturas escolares. As questões centrais são: as raízes históricas e culturais dessa relação, o papel do IFB na perspectiva de uma educação omnilateral junto aos movimentos sociais rurais, buscando ainda ressaltar a construção histórica e o protagonismo dos atores sociais.

Para o alcance do objetivo geral, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: realizar uma análise comparativa dos documentos e TCCs, resultado do balanço de trabalhos e ações envolvendo o campus e o assentamento, com os documentos de planejamento institucional (PDI, PPI) do IFB, no contexto geral, e do Campus Planaltina (PPCs e PPP), no contexto local; sistematizar as bases teóricas da pesquisa nos campos das culturas escolares, da EPT, dos movimentos sociais e da História Oral; levantar o percurso histórico do IFB – Campus Planaltina e do APW, apresentando as principais tensões existentes na relação entre campus e o assentamento, objeto da pesquisa, por meio da análise dos documentos institucionais, publicações e outras fontes oficiais administrativa e/ou acadêmicas presentes nos arquivos do IFB, do MST e do referido assentamento; desenvolver, como produto educacional, um Banco de História Oral Digital atuando repositório sobre a memória e história do Campus Planaltina do IFB e do APW. O banco reunirá entrevistas orais e suas transcrições, além da disponibilidade da ferramenta para uso futuro de outros pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuindo para a preservação da memória identidade da rede e do campus.

A pesquisa aborda, especificamente, as relações entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, entre os anos de 2010 a 2022, período marcado por intensas transformações políticas, econômicas e sociais. O assentamento como espaço de luta por terra e direitos, e o IFB, como instituição pública de ensino, constituem um contexto único de articulação entre a educação e os movimentos sociais, refletindo a potencialidade da educação como um instrumento de emancipação e cidadania.

Nessa conjuntura, resta investigar se os Institutos Federais de Educação, em consonância com os movimentos sociais, representam anseios contra os hegemônicos de resistência e, ainda, como se relacionam e se fortalecem nesse processo. Busca-se ainda entender como essas instituições colaboram, quais são os

desafios e de quais formas ela contribui para a formação integral e emancipatória dos assentados.

Para iniciar a compreensão do contexto temporal e institucional da realização do estudo é relevante mencionar que as origens da relação entre o Campus Planaltina do IFB e o Assentamento Pequeno Willian datam de 2004, quando ocorreram os primeiros contatos entre a gestão do campus, os servidores e os assentados, durante as negociações de terras. Na época, a unidade ainda era o Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília, e as terras foram cedidas pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), após uma década de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais parceiros que atuavam na região do entorno de Planaltina-DF.

Nesse período, o Colégio Agrícola ainda possuía parte do território que hoje faz parte do assentamento, o que gerou os primeiros conflitos entre a escola e a organização dos assentados. O contexto era marcado por um forte tensionamento, quando agricultores sem terra, integrantes do MST, ocuparam uma área de 1.211 hectares, dos quais 722 ha pertenciam a propriedades particulares e 489 ha eram da TERRACAP, mas haviam sido apropriados ilegalmente por fazendeiros da região. A reivindicação por essas terras foi resultado de décadas de mobilização do MST, representado principalmente pelo acampamento na BR-020, que culminou em conquistas territoriais importantes, embora sem a estrutura adequada para o desenvolvimento, que deveria ter sido provida pelo Estado.

Cabe ressaltar que outro aspecto marcante nesse período refere-se à memória coletiva dos assentados e à construção de sua identidade como grupo, especialmente em torno de um episódio trágico que moldou a história do assentamento. As narrativas presentes nos 7 (sete) TCCs analisados relatam que o nome Assentamento Pequeno Willian foi escolhido em homenagem a uma criança que, de acordo com os moradores, faleceu após ingerir água contaminada por agrotóxicos usados nas plantações dos fazendeiros locais durante a apropriação ilegal da terra.

Essa história, constantemente repetida entre os moradores, parece ter influenciado profundamente o modo de vida da comunidade. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Agroecologia que abordam o assentamento revelam um esforço contínuo dos produtores em desenvolver uma agricultura

fundamentada em princípios agroecológicos. Há uma preocupação evidente com a preservação dos recursos naturais do Cerrado, a produção de alimentos saudáveis e a valorização das experiências dos assentados, promovendo uma forte integração comunitária. Essas práticas sugerem que a memória coletiva e as experiências de luta pelo território, desempenham um papel central na identidade e no desenvolvimento sustentável da comunidade.

Camacho (2019) define o conceito de campo na Educação do Campo como uma antítese ao campo dominado pelo latifúndio. Para ele, o campo camponês representa um espaço de identidade territorial e resistência, oposto ao campo associado ao agronegócio e suas práticas de "grilagem de terras, exploração do trabalho, monocultura e produção de commodities".

Nesse contexto, o campo é reconhecido como um território de luta por práticas comunitárias e agroecológicas, contrastando com a lógica capitalista que predomina nas áreas de latifúndio. Essa perspectiva destaca a importância da Educação do Campo na preservação e valorização dos saberes e modos de vida das comunidades que enfrentam a expansão do agronegócio e suas consequências socioambientais.

Os diálogos e entrevistas com os assentados revelaram claros sinais de resistência e uma forte valorização das dinâmicas internas. Essas características fortalecem os conhecimentos e práticas essenciais para o desenvolvimento do grupo, promovendo a união e a resiliência comunitária.

Para a pesquisa, essa abordagem é particularmente relevante no estudo das relações entre o curso de Agroecologia do IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, sob a ótica da integração e a colaboração entre a instituição de ensino e a comunidade local. Uma perspectiva freiriana, que ao respeitar e valorizar as experiências e conhecimentos dos assentados, facilita a criação de uma prática educativa crítica e libertadora. Essa prática reflete as realidades e necessidades dos envolvidos e permite observar o impacto disso na cultura escolar de forma mais aprofundada.

Na busca por compreender o objeto de estudo, recorreremos às contribuições de Pierre Bourdieu, Plácido, Benkendorf, Todorof (2021), e fundamentamo-nos nos trabalhos de Viñao Frago (1995, 2000), Julia (2001), Nóvoa (1995), Magalhães (1999, 2004, 2007) e Lima (2001). Esses autores foram cruciais para o desenvolvimento de novas abordagens na História da Educação, especialmente ao defenderem que a

escola deve ser analisada não apenas como uma instituição formal de ensino, mas também como um espaço social complexo, onde se constroem saberes, práticas e rituais próprios.

Dessa maneira, nosso objetivo foi ampliar a compreensão sobre a atuação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com os movimentos sociais, ultrapassando os limites da escolarização formal. O locus de pesquisa selecionado terá como base de reflexão as narrativas orais de sete pessoas, integrantes tanto da comunidade acadêmica quanto do assentamento. Essas narrativas forneceram subsídios essenciais para analisar as interações e trocas entre os dois contextos, revelando as dinâmicas sociais e educacionais envolvidas.

Para a compreensão da História Oral enquanto categoria de análise, essa pesquisa também se fundamentou nas ideias de Thompson (1992), Nora (1993), Alessandro Portelli (1996, 1997) e Le Goff (2003), que destacam a importância da narrativa no resgate histórico e na preservação da memória coletiva. Esses autores reconhecem a relação intrínseca entre memória e história e coadunam com a ideia de que a história não se resume a fatos cronológicos, mas também incorpora memórias coletivas e culturais.

Halbwachs (1990) e Ricoeur (1994, 2012) ofereceram contribuições significativas para a compreensão da memória coletiva, tratando-a como um fenômeno social que se entrelaça com questões de identidade, cultura e história. Embora compartilhem algumas semelhanças em suas abordagens, eles também apresentam diferenças notáveis em seus conceitos e metodologias. Ambos ofereceram uma perspectiva sobre como as lembranças são moldadas por e para os grupos sociais e como essas memórias influenciam a identidade e a coesão social.

As apropriações foram obtidas também por meio do diálogo dos autores, Almeida (2016), Alberti (2004, 2005) e Sarlo (2007), que trouxeram colaborações de grande relevância para o embasamento desta pesquisa, no campo da memória e história oral.

O percurso metodológico foi delineado através de uma análise bibliográfica que abrangeu estudos e pesquisas sobre a EPT e os movimentos sociais, com ênfase nos movimentos sociais do campo, além das produções acadêmicas do Campus Planaltina relacionadas a esse tema. Além disso, escolheu-se a História Oral,

resgatando memórias coletivas e seus lugares de memória, dando voz aos atores sociais que vivenciaram essa trajetória.

Em defesa da cientificidade, legitimidade e eficiência da História Oral, Alberti (2004), validada por sua experiência como pesquisadora no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, relembra que fontes orais são fontes como quaisquer outras e que nenhuma pode ser considerada realidade absoluta, mas “pistas” de um passado, cabendo ao pesquisador indagar o que elas nos mostram.

O uso da História Oral como ferramenta para explorar a realidade do campo desta pesquisa, visa identificar possíveis variáveis causais nas complexidades dos locais e das relações analisadas, não pretende oferecer uma análise completa ou respostas definitivas para o problema proposto. Contudo, nosso objetivo é construir uma narrativa abrangente da cultura, dos conflitos e das memórias desses lugares.

Portanto, destacamos a importância de uma seleção cuidadosa dos entrevistados, do roteiro e, sobretudo, da análise detalhada de cada discurso e suas nuances. O foco está em entender como a memória coletiva dos dois grupos investigados contribui para a formação de suas identidades culturais e sociais.

Como pesquisadora, considero essencial destacar as diversas sensações, sentimentos e reflexões vivenciadas durante as etapas do processo metodológico. As palavras, gestos, olhares e silêncios dos entrevistados me conectam diretamente às contribuições dos teóricos mencionados e reafirmaram meu compromisso em trazer à luz a história vivida por aqueles que a experimentaram. Espero dar conta dessa tarefa nas páginas que se seguirão.

A criação um Banco de História Oral como Produto Educacional surgiu como a estratégia mais eficaz de preservar os aspectos do identitários do Campus Planaltina do IFB. Esse repositório não apenas registra as vivências e memórias da instituição, mas também revela o percurso histórico da relação entre o campus e a sociedade em que está inserido. Dessa forma, além de garantir a valorização dos saberes compartilhados ao longo do tempo, o banco fortalece a memória coletiva e amplia as perspectivas de atuação entre a comunidade e os territórios onde atua.

Ao tomar conhecimento dos principais fatos sobre a relação entre o campus e o assentamento, realizei um levantamento prévio de informações contidas nos textos acadêmicos ou institucionais como os Projetos Pedagógicos do Curso de

Agroecologia, além dos Trabalhos de Conclusão de Curso, Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFB e o Projeto de Desenvolvimento do Assentamento.

Ao longo desses anos, a relação entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian foi reconfigurada, passando de um estranhamento inicial para um contexto de troca de experiências que transcende os muros institucionais e os processos formais estabelecidos pela EPT.

O que se observa ao longo deste trabalho é que essa relação não foi fruto de uma idealização, de um investimento pedagógico deliberado ou de um planejamento contínuo. Em vez disso, o que se vê são atos e iniciativas que foram surgindo em meio a continuidades e descontinuidades, especialmente nos últimos 12 (doze) anos.

Durante a pesquisa e na observação das atividades acadêmicas e organizacionais do assentamento, essas práticas têm se tornado cada vez mais centrais. Elas incluem, por exemplo, a colaboração entre docentes e alunos do Campus Planaltina do IFB, EMATER e UnB, que trabalham juntos em estudos e diagnósticos para a elaboração do Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). Além disso, são realizadas ações educativas diretamente no assentamento, como a preparação de alunos locais para o ENEM, com a participação voluntária de professores do campus.

Embora o estudo proposto não aborde o problema em toda a sua complexidade, ele certamente contribuirá para os estudos já realizados e para aqueles que ainda virão sobre essa temática. Além disso, ajudará na construção histórica da EPT e dos Institutos Federais, ao registrar as vozes daqueles que vivenciaram ou ainda vivenciam essa realidade.

A escolha pela pesquisa em História da Educação na dimensão da história das instituições e cultura escolar tem estreita relação com o meu itinerário formativo, incluindo a Licenciatura em História e a atual experiência como mestrande do programa PROFEPT, sobretudo após o contato com as disciplinas de Bases Conceituais da EPT e Organização e Memórias de espaços pedagógicos na EPT, que nos oportunizaram rever conceitos e fundamentos essenciais para a compreensão do que, originalmente, propõem-se os Institutos Federais de Educação no caminho da formação omnilateral e emancipatória.

Nesse sentido, reitero que também me considero entusiasta da missão institucional declarada na concepção dos IFs, pactuando com a visão de autores como Frigotto (2018) e Pacheco (2015), que compreendem os IFs como as instituições que mais se aproximam de uma política pública educacional acessível na história do Brasil.

Minhas raízes cerratenses e o contato com pessoas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) me fizeram perceber que, em meio às contradições ideológicas e políticas relacionadas a esse grupo, existe uma pauta por uma educação popular, que alicerça as lutas pelos direitos negligenciados historicamente às pessoas do campo, que propõe uma educação voltada às especificidades das variadas comunidades camponesas espalhadas no Brasil e às suas experiências de vida.

Minha atuação enquanto Gerente de Administração no Câmpus Formosa do IFG - Câmpus Formosa também influenciou a escolha desse tema. Isso porque atualmente gerencio as chamadas públicas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar, uma política pública vigente após promulgada a Lei n. 11.947/2009 que determina que no mínimo 30% dos recursos destinados ao PNAE sejam utilizados na compra direta de produtos da agricultura familiar, seja do pequeno produtor já estabelecido, dos assentamentos ou das regiões quilombolas.

Apesar de admitir a inovação do programa em associar alimentação escolar saudável enquanto caminho para a permanência e êxito dos alunos da Educação Básica e as iniciativas de compras que oportunizam o desenvolvimento da agricultura familiar, percebo, na prática, as fragilidades dessa política quando buscamos atender as regras de participação no certame.

Essa dinâmica também se evidenciou durante a visita à AgroBrasília (2024), uma feira voltada para tecnologia e negócios no setor rural, que reúne empreendedores de diversos portes e segmentos. Em sua 15ª edição, o evento contou com uma infraestrutura de grande porte, planejada para receber mais de 150.000 visitantes. A feira impressionou com seus estandes sofisticados, onde representantes de maquinários pesados, insumos agrícolas e instituições financeiras apresentavam um vasto leque de oportunidades para o público do agronegócio.

Contrastando com esse cenário de alto investimento, em uma área mais modesta e menos central, encontravam-se as tendas da EMATER e do SEBRAE. Esses espaços destacavam produtos artesanais da agricultura familiar e de

assentamentos rurais da região, exibidos em pequenas divisórias que reforçavam a diferença de escala entre os dois universos representados na feira.

O Câmpus Planaltina também marcou presença nesse contexto, ocupando um espaço entre as áreas destinadas à EMATER e ao SEBRAE. Sua participação concentrou-se em oficinas realizadas por alunos dos cursos técnicos integrados e dos cursos de Técnico em Agropecuária e Agroindústria, Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Agronomia. Além disso, os estudantes contribuíram com a divulgação dos cursos ofertados pelo campus e promoveram a degustação de produtos lácteos, como queijos e iogurtes, produzidos no setor de bovinocultura da instituição.

A atuação do campus, apesar de significativa, refletiu a limitação de recursos disponíveis para se inserir em um evento predominantemente voltado para o agronegócio em larga escala.

No caso dos assentamentos da região onde eu vivo, as dificuldades são ainda mais evidentes, vão desde o desconhecimento da própria política pública e do seu regramento, da falta de estrutura física e capital político à ausência de organização do trabalho coletivo. É óbvio que lhes falta formação política e tecnológica, porém o ponto mais crítico está relacionado à ausência do Estado nesse processo.

Diante disso, entendemos que a luta de classes no Brasil engloba todas as esferas sociais afetadas pelo avanço do capital e a exploração desumana da classe trabalhadora. A relação da educação e os movimentos sociais, devido ao caráter formativo que possuem, são determinantes para um projeto de sociedade menos desigual.

Conforme a realidade apresentada, está o desejo de que esta pesquisa possa contribuir com o fortalecimento da identidade institucional e valorização das relações que integram esses espaços, colaborando indiretamente com a conservação da memória e história da Educação Profissional e Tecnológica.

Acredito, ainda, que o estudo aqui proposto trará contribuições consideráveis para o campo da História e da História da Educação, dando visibilidade aos sujeitos e grupos ligados aos campus da RFEPT, por meio de uma narrativa histórica responsável contemplando sua totalidade.

O propósito desta pesquisa é mobilizar de forma dialógica os diversos aspectos implicados nas experiências vivenciadas entre escola e sociedade nesse

recorte, situando as memórias de antigos assentados, alunos e professores do campus Planaltina e os demais dados sistematizados a partir das fontes em uma configuração inteligível da formação social, das práticas e dos saberes compartilhados observados, os resultados dessa interação e as perspectivas que podem otimizar e transformar essa aproximação.

No que tange à relevância deste trabalho, considero essencial sua contribuição para a ressignificação da relação entre escola e sociedade, ultrapassando as abordagens tradicionais e situando-o no contexto das culturas escolares e da História da Educação.

O objetivo desta introdução foi delinear o percurso de construção da pesquisa, desde as implicações iniciais do pesquisador e as primeiras intenções, até o desenvolvimento mais detalhado do estudo. Esse processo incluiu a mobilização das fontes, a seleção dos referenciais teóricos e metodológicos e a definição do recorte temporal.

A seguir, apresento a organização do texto em suas diversas seções, que trazem o referencial teórico da pesquisa, metodologia adotada, análise dos dados e o produto educacional desenvolvido. Destacando que a narrativa historiográfica não se assemelha à história hegemônica que se concentra nos feitos dos "melhores" ou dos "maiores". Em vez disso, busca representar a essência daqueles que vivenciam e, principalmente, contarão a história de forma mais autêntica e inclusiva.

2 PERCURSO TEÓRICO E ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste capítulo, buscamos apresentar as relações entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os movimentos sociais, com ênfase nas interações entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, mediante a realização da análise documental (PPC, PPI, PDI e TCC) e articulação com o percurso teórico da pesquisa.

2.1 Para começo de memória: histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e do Campus Planaltina do IFB

Embora a historiografia frequentemente inicie o percurso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de 1909, com a criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices pelo governo federal, simbolizando a institucionalização da educação técnica no país, partiremos da reflexão de que essa delimitação temporal ignora os antecedentes históricos mais amplos.

Moura (2013, p.58) aponta que “a educação profissional no Brasil não começa com as escolas industriais, mas é herdeira de processos formativos que datam do período colonial, marcados pelas contradições sociais da formação de uma nação escravocrata”. Dessa forma, na sua visão, a formação profissional no Brasil antecede 1909, apesar de essa data representar um marco importante na oferta pública de educação técnica e gratuita.

O mesmo período da história da educação brasileira que antecede a criação dos Institutos materializou-se na dualidade entre o ensino propedêutico para os ricos e a mera instrucionalização dos pobres, sob a égide das heranças da escravidão, da ausência de projetos nacionais consistentes, aspectos que por muito tempo mantiveram a educação básica e profissional sob o viés assistencialista e tecnicista.

Na visão de Ciavatta (2005) e Saviani (1989), o período citado acima reflete o reforço do dualismo de caráter estrutural, presente no sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1940, quando, conforme a autora, a educação nacional foi organizada por leis que segmentam a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, reforçando a histórica separação entre a formação para a

universidade e a formação profissional para a produção, ambas servindo aos interesses da elite burguesa e do capital.

Na obra *“Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”*, Pacheco destaca, para além dos marcos regulatórios, o compromisso dos IFs com a superação da dualidade entre ensino básico e profissional na medida em que preconiza “a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão” (Pacheco, 2011, p. 5-7).

Dentro desses princípios fundadores da EPT e dos IFs, é importante ressaltar que o curso de Agroecologia do Campus Planaltina do IFB, conforme estabelecido em seu PPC-2019/2020, se propõe assumir um papel de questionamento da estrutura vigente, ao buscar bases conceituais e metodológicas para transformar o modelo de desenvolvimento do campo no país. Isso diferencia os IFs de outras instituições cujo perfil é qualificar profissionais para diversos setores da economia brasileira ou realizar pesquisas e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Pacheco (2010) relembra que, entre o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, referência pontual das mudanças propostas para a educação profissional, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dezenas de outros atos legais foram criados, evidenciando um processo de luta no campo teórico e político, considerado pelo autor como um “forte esforço político visando revogar o aparato legal responsável por impedir a ampliação da EPT por todo o país” (Pacheco, 2010).

Mesmo assim, ao longo do século XX, a EPT demonstrou uma evolução institucional, ajustando-se às demandas econômicas e industriais do Brasil, mas também ganhando envergadura sociopolítica nutrida pelas reformas educacionais e um movimento democrático muito significativo. Essa maturidade é fortemente orientada por bases teóricas marxistas, que vinculam a educação ao mundo do trabalho de maneira que este torna-se princípio estruturante e fundamental da educação, e não apenas uma atividade instrumental.

Dentre os inúmeros teóricos que abordam o tema, destacam-se as contribuições de Anísio Teixeira (1957), Paulo Freire (1987), Dermeval Saviani (2008), Antunes (2009, 2018) e Moura (2013), que discutem a educação como um processo

de conscientização no qual o trabalho é entendido como um meio de libertação e construção da autonomia dos sujeitos.

Cabe destacar que a expansão dos Institutos Federais (IFs) no Brasil representou uma das políticas mais significativas para a democratização e interiorização da educação profissional e tecnológica. Enquanto a política visava ampliar o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, especialmente em regiões que historicamente careciam de investimentos em educação e desenvolvimento econômico, no Distrito Federal, “o IFB segue os caminhos dos “eixinhos” e das “tesourinhas” tão características para a população formada por gente de vários cantos do país e — por que não dizer também — do mundo” (PDI 2024/2030) para acolher todos que procuram qualificação profissional e tecnológica crítica e transformadora.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovido pelo Ministério da Educação, resultou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse contexto, a Escola Técnica de Brasília, ainda em fase de implantação, foi transformada no Instituto Federal de Brasília pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, aumentando o número de unidades de 140 em 2002 para 782 unidades quase 10 anos após a última expansão estruturada da Rede Federal, sendo 702 campi de IFs com a promessa de novas 100 unidades conforme anúncio do governo em março 2024.

Nesse processo, os campi do Instituto Federal de Brasília são, conforme aludido no PDI, o coração da Educação Profissional Pública no famoso "quadrado" do Brasil. Distribuídos por dez regiões administrativas do Distrito Federal, os campi de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia.

O IFB Campus Planaltina, antiga Escola Agrotécnica e Colégio Agrícola, é a unidade mais antiga do IFB, anterior ao próprio Instituto Federal. Para a reconstrução de um processo histórico que confira a identidade ao IFB - Campus Planaltina enquanto recorte do objeto deste estudo, partimos da observação do seu meio envolvente a partir da história da cidade de Planaltina, antes chamada de Povoado "Mestre D'armas", na qual o campus e o assentamento estão localizados.

É pertinente lembrar que, historicamente, o território marcado por sucessivas anexações e desanexações chegou a pertencer, em 1834, à Vila de Santa Luzia (atual

cidade de Luziânia-GO) e, em 1837, à Vila de Formosa (atual cidade de Formosa-GO).

O ano de 1859 é citado em vários documentos e publicações, incluindo Bertran (2011) e Palazzo (2015), como ano da fundação do Povoado Mestre D'Armas, o que significa que o território cerratense situado no Planalto Central antecede a criação de Brasília, sendo a Região Administrativa mais antiga do Distrito Federal.

Antes da instalação da nova capital, essa região era sustentada essencialmente pela agricultura e, apesar da atual predominância do comércio e outras atividades econômicas, ainda possui uma alta vocação agrícola, incluindo o cultivo de feijão, milho, soja, trigo, café, hortaliças e frutíferas, além da pecuária dos rebanhos bovino, suíno e criação de aves. Um potencial considerável para a economia local, desigualmente explorado pelo agronegócio, agricultura familiar e outros pequenos produtores, incluindo as comunidades dos assentamentos dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A 38 quilômetros da capital federal, a cidade de Planaltina possui, atualmente, 1.534,69 km², perfazendo uma densidade demográfica de 41.04 hab./km² no universo de 105.074 habitantes (IBGE-2022), com perspectiva de crescimento econômico e maior qualidade de vida.

O Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina, antiga Escola Agrotécnica de Brasília, criada em 1959, está localizado no setor Mestre D'Armas (na sub-bacia Mestre D'Armas) de Planaltina, região com alto potencial hídrico e vegetação característica do cerrado, posição adjacente ao Parque Colégio Agrícola de Brasília (PCAB), área vizinha à Unidade de Conservação do Distrito Federal.

Essa proximidade é estratégica para a integração socioambiental e educacional entre o campus e a comunidade local, representando um grande potencial para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em parceria com diversos agentes envolvidos na preservação do bioma local e outras iniciativas. Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Agroecologia, destacam-se parcerias significativas com instituições como a Universidade de Brasília (UnB), a EMBRAPA e a EMATER, entre outras, que fortalecem os vínculos acadêmicos e colaborativos em prol da sustentabilidade e da educação ambiental.

A atuação do IFB - Campus Planaltina na produção, difusão de conhecimentos e conscientização sobre a preservação ambiental da região é reiterada

no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia. O documento demonstra o interesse institucional no trabalho coletivo, na preservação dos recursos naturais locais, declarando seu “objetivo de trabalhar com os(as) agricultores(as) na implantação de novas tecnologias que preservem o meio ambiente e garantam a qualidade da água desta região” (PPC, p. 24).

A Escola Agrotécnica de Brasília tornou-se IFB com o advento da interiorização dos Institutos Federais em 2008, percorrendo 65 anos de história e de transformações políticas, pedagógicas e estruturais na oferta e proposição dos seus cursos. O caminho institucional do IFB - Campus Planaltina coincide, em parte, com o próprio percurso da Educação Profissional e Tecnológica, aspecto relevante para a compreensão da sua atuação institucional no contexto do desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

A unidade de Planaltina, ainda em implantação, foi transformada no Instituto Federal de Brasília pela Lei nº 11.892/2008. Possui uma estrutura constituída por uma área total construída de 19.556,00 m² em um terreno de 7.609.200,00 m², no qual estão distribuídas salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas de uso administrativo, além de uma ampla área verde, que é palco de muitas atividades práticas relacionadas aos cursos ofertados.

Atualmente é uma instituição voltada à formação profissional nas áreas da Agropecuária e da Agroindústria tanto no modelo tradicional quanto no agroecológico. Destaca-se a oferta dos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária; cursos subsequentes em Agropecuária e Agroindústria; cursos superiores de Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Agronomia. Além disso, a unidade oferta os cursos a distância Estatística Descritiva e Programador de Sistemas e os diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC) para aproximadamente 2.310 alunos atualmente matriculados.

A unidade conta, atualmente, com uma equipe 119 servidores efetivos docentes e 60 técnicos administrativos, além de terceirizados e parceiros externos que atuam no espaço.

O campus possui um histórico significativo de projetos comunitários, como a Farmácia Vida, uma horta voltada para a produção de mudas certificadas, desenvolvida em parceria com o Centro de Medicina Alternativa (CEMA) e a Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal. Outro exemplo significativo,

disponível no site da unidade, é o Centro de Equoterapia, que, desde 2000, em colaboração com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, oferece um sistema terapêutico voltado ao desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Além disso, o IFB demonstra ser presença constante em eventos de destaque, como o aniversário de Brasília e a Agrobrasília, uma das maiores feiras de agronegócio do país.

O campus está inserido no Núcleo Territorial Planaltina, que abrange as regiões de Planaltina, Sobradinho, São Sebastião (DF) e o município de Água Fria (GO). Essa área é marcada pela presença de quatro Projetos de Assentamentos e dois acampamentos que ainda estão em luta pela reforma agrária, o que reforça o papel do campus na promoção da integração socioeconômica e ambiental, além de colaborar com as demandas regionais por meio de ensino, pesquisa e extensão.

Na página oficial do Campus Planaltina, destaca-se sua participação em programas inovadores da Rede Federal, como as parcerias internacionais para a oferta de cursos a profissionais de países como Benin e Sudão, além de iniciativas voltadas para a sustentabilidade, como a implantação de Usinas Fotovoltaicas. O IFB atua reforçando o seu potencial para o desenvolvimento local, sua responsabilidade social, e compromisso com a sustentabilidade.

Nesse contexto, o curso de Tecnologia em Agroecologia do campus Planaltina do IFB se destaca como o núcleo central de nossa análise, pois acreditamos que ele oferece elementos mais significativos para reflexão e geração de resultados na compreensão da relação entre o campus e o APW.

Segundo o histórico de criação do PPC/2019, desde os tempos do Colégio Agrícola de Brasília, já eram desenvolvidas iniciativas de Agroecologia em parceria com outras instituições. Em 1982, baseados nos princípios do Sistema Meulen, professores e pesquisadores iniciaram um ensaio de regeneração biológica do solo em uma área degradada, contando com o apoio da Embrapa Cerrados. Embora atividades relacionadas fossem realizadas esporadicamente, o tema da Sustentabilidade Ambiental começou a ganhar espaço com seminários e discussões, como o ocorrido em 1998 em parceria com o Ministério do Meio Ambiente.

Em 1999, a Agroecologia foi incluída na matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária, e eventos como a Semana de Agroecologia, em 2007, reuniram diversas instituições. A transição do Colégio Agrícola para a Escola Técnica Federal

de Brasília, em 2008, trouxe novos docentes e técnicos, permitindo a revisão curricular e a criação de um grupo de trabalho dedicado à Agroecologia. Este grupo participou de seminários regionais e nacionais que reforçaram a importância de desenvolver cursos e ações voltadas à Agroecologia, uma área até então pouco explorada pelas escolas técnicas da rede federal.

Atendendo à crescente demanda por formação em Agroecologia, a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) teve início em agosto de 2009, após uma pesquisa sobre outras experiências de cursos superiores na área. Reuniões subsequentes foram realizadas para elaborar o documento, contando com a colaboração da Pró-Reitoria de Ensino do IFB, que contribuiu no desenvolvimento do projeto piloto. O II Fórum de Educação em Agroecologia, realizado em novembro de 2009, desempenhou um papel importante, proporcionando trocas de experiências e colaboração para o avanço do processo.

Esse diálogo foi enriquecido pela participação no VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e no II Congresso Latino-Americano de Agroecologia, ambos realizados em Curitiba/PR, que promoveram reflexões intensas sobre currículos e formação profissional em Agroecologia. O projeto foi finalizado em dezembro de 2009, mas precisou passar por adaptações para se alinhar às necessidades e demandas regionais. Após esses ajustes, o PPC foi concluído e publicado em 2011.

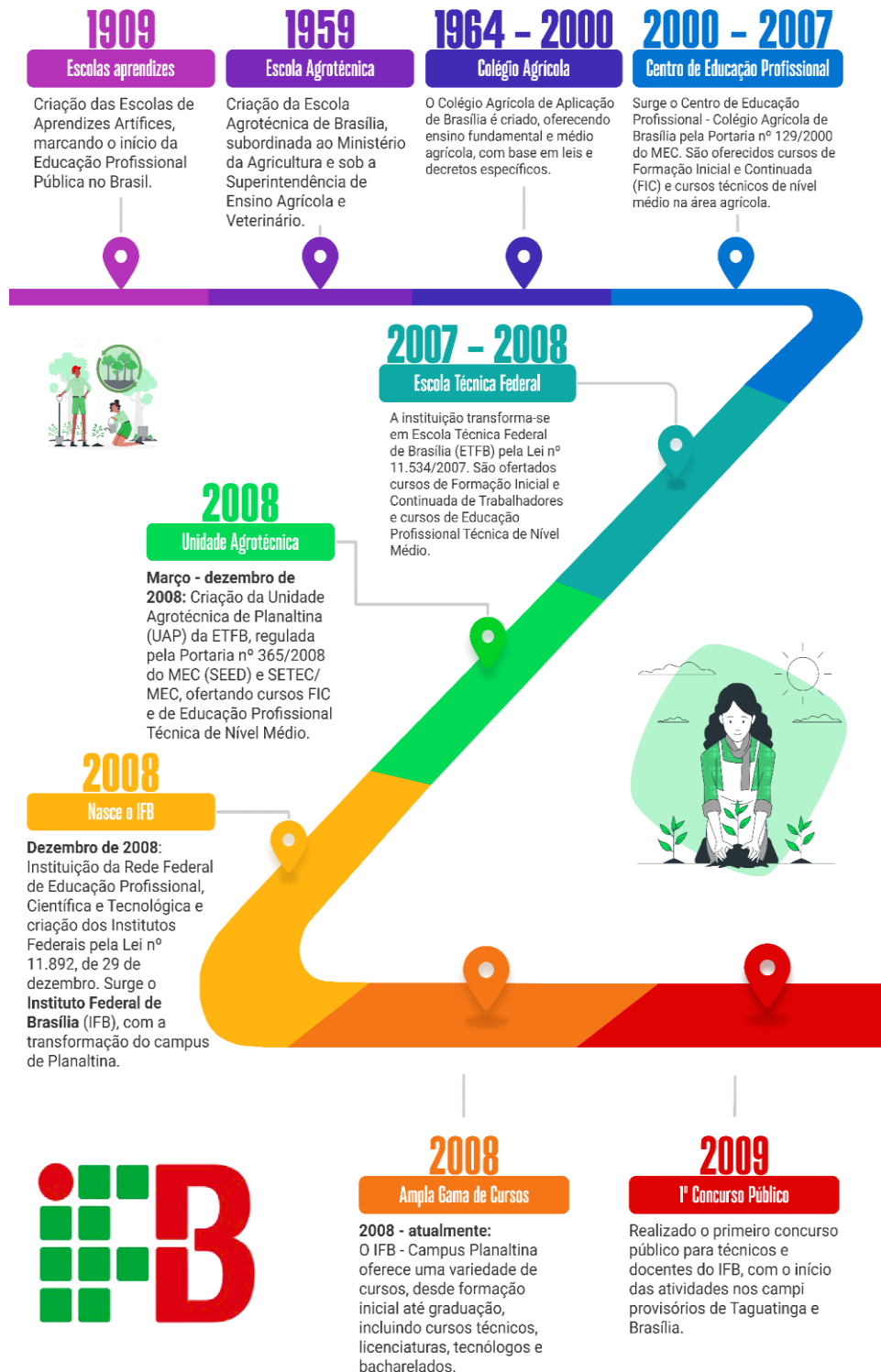
O primeiro vestibular ocorreu em 29 de novembro de 2009, e, em 8 de março de 2010, a primeira turma do curso de Agroecologia iniciou suas atividades. Contudo, durante os 10 anos de existência do Curso Superior de Tecnólogo em Agroecologia, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por uma análise crítica e contínua. Nesse período, foram identificadas as dificuldades a serem superadas e os avanços necessários para assegurar a coerência entre o processo de formação e os princípios da Agroecologia.

O último Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em Agroecologia demonstra que sua reformulação foi impulsionada pela necessidade de aprimorar a dimensão pedagógica e fortalecer o processo de construção do conhecimento agroecológico. As questões identificadas ao longo dos 10 anos do curso, aponta vários problemas no curso, como: a falta de conexão entre o currículo e o mundo do trabalho, o isolamento dos conhecimentos entre disciplinas, a centralização do conteúdo, e a ausência de

diálogo com a realidade local, destacaram a necessidade de um currículo mais integrado e conectado às experiências agroecológicas do território.

Um ponto marcante, no documento, é que foram identificadas dificuldades na participação de assentados e agricultores familiares e na implementação de atividades práticas, como as "Vivências", que exigem melhor organização e infraestrutura.

Infográfico 1 – Linha do tempo do IFB - Campus Planaltina



Fonte: elaborado pela própria autora, 2024

Esse histórico de mudanças no ensino ofertado no Campus Planaltina já nos oferece impressões valiosas sobre a relação entre os dois locus de estudo: IFB

Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian. Antes de aprofundarmos essas reflexões, é importante entender mais detalhadamente a realidade local, observando o contexto do Assentamento Pequeno Willian e sua atuação como movimento social demandante pela Reforma Agrária na região.

2.2 O IFB - Campus Planaltina e APW: a EPT entre a reforma agrária e os movimentos sociais

Stédile (2020) classifica as reformas agrárias em várias categorias, como: clássica, anticolonial, radical, popular, parcial ou moderada, de liberação nacional e socialista. Cada tipo reflete diferentes contextos políticos e sociais, desde alianças com a burguesia até lutas populares por transformações profundas na estrutura agrária e econômica. Essas categorias ajudam a entender a complexidade das reformas agrárias na América Latina e em outras regiões.

Stédile (2020) identifica, ainda, três tipos principais de reforma agrária no Brasil: a *reforma agrária de mercado*, promovida pelo Estado para incentivar a produtividade econômica no campo; a *reforma agrária compensatória*, que redistribuiu terras para reduzir conflitos sociais sem alterar a estrutura fundiária; e a *reforma agrária popular*, defendida pelo MST, que visa redistribuir terras em benefício da soberania alimentar, promovendo a agricultura sustentável e fortalecendo a produção familiar em oposição ao agronegócio capitalista.

Nesse contexto, Assentamento Pequeno Willian parece consolidar sua identidade e modo de luta alinhados à reforma agrária popular, reafirmando, sobretudo em suas narrativas, a resistência camponesa e a busca por um modelo produtivo na agroecologia e justiça social.

Numa revisão do que traz a historiografia sobre a Reforma Agrária concebida por Silva (2017) em sua tese de doutorado (2017), nos mostra que a recente história democrática brasileira é marcada por um longo período de dominação colonialista e poucos anos de democracia concreta, concentrados no século XX. Esse cenário reflete uma estratégia europeia de colonização e exploração, que enfrentou crescente resistência por meio de revoltas e movimentos revolucionários ao redor do mundo.

O autor apresenta um breve histórico que aborda a Revolução Mexicana (1910-1920), liderada por figuras como Pancho Villa e Emiliano Zapata, cujo objetivo

central era a Reforma Agrária, em oposição ao regime de Porfírio Díaz, que favorecia os interesses estrangeiros. Além disso, destaca a Revolução Russa de 1917, conduzida pelos bolcheviques, que representou um marco na luta contra a exploração ao derrubar o regime czarista e instaurar o comunismo na Rússia.

No caso da China, o autor relembra que a Revolução de 1949, liderada por Mao Tse Tung, trouxe mudanças significativas, como a Reforma Agrária, após um longo período de controle imperialista estrangeiro. A Revolução Cubana de 1959, liderada por Fidel Castro e Che Guevara, foi outro processo revolucionário que trouxe transformações radicais, como a nacionalização de terras e empresas e o foco em educação e saúde.

Em uma análise desse cenário no Brasil, Silva (2017) destaca as décadas de 1950 e 1960 marcadas por lutas camponesas, com o surgimento de organizações como as Ligas Camponesas², a ULTAB³ e o MASTER⁴, que buscavam a Reforma Agrária. Esses movimentos foram duramente reprimidos após o golpe militar de 1964, embora a luta pela terra continuasse em regiões como o Norte e o Centro-Oeste, onde ocorreu a famosa Guerrilha do Araguaia.

Silva (2017) destaca a formação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) como resultado dessas experiências históricas de resistência e luta pela terra, influenciado pela teoria revolucionária e pelas ações coletivas anteriores.

² As Ligas Camponesas, surgidas no Brasil entre os anos 1940 e 1950, foram um movimento de trabalhadores rurais que lutavam por reforma agrária e melhores condições de vida no campo, especialmente no Nordeste. Lideradas por Francisco Julião, as Ligas organizavam trabalhadores contra o domínio dos latifundiários, defendendo a posse da terra e justiça social. Embora tenham ganhado força e inspirado outras mobilizações, o movimento foi duramente reprimido após o golpe militar de 1964, sendo enfraquecido. No entanto, seu legado impulsionou futuras lutas pela reforma agrária no país.

³ ULTAB - Em 1954, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) fundou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) com o objetivo de unificar associações de camponeses e fortalecer a articulação entre movimentos operários e camponeses. As lideranças da ULTAB eram predominantemente camponesas, com algumas indicações do PCB. A ULTAB se expandiu gradualmente para quase todos os estados brasileiros, exceto no Rio Grande do Sul, onde o MASTER se organizou, e em Pernambuco, onde prevaleciam as Ligas Camponesas.

⁴ MASTER - O Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) surgiu da resistência de 300 famílias de posseiros em Encruzilhada do Sul, englobando assalariados rurais, pequenos agricultores e seus filhos, com amplo apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) sob a liderança de Leonel Brizola, então governador do estado. Com a derrota do PTB nas eleições de 1962, o MASTER enfraqueceu devido às ofensivas do novo governo contra os trabalhadores organizados na luta pela terra. Baratto Ribeiro da Silva (2017).

Esses movimentos refletem um cenário global de lutas contra a exploração, tanto interna quanto externa, e a busca por justiça social e redistribuição de terras.

O debate recente sobre o tema destaca a importância de iniciativas voltadas para a segurança alimentar e para o combate à pobreza no campo, em alinhamento com práticas de governança que considerem o impacto das mudanças climáticas e a preservação dos recursos naturais. Entre as fontes que partilham dessas ideias, podemos destacar Stédile (2020), um dos líderes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que define a reforma agrária como uma política pública necessária para a redistribuição das terras no Brasil, com o objetivo de garantir a justiça social no campo.

Para ele, a reforma agrária trata-se de um processo que visa alterar as estruturas do modelo agrário, proporcionando acesso à terra para quem nela trabalha e criando condições para o desenvolvimento sustentável. Stédile (2020) critica o modelo de concentração fundiária que beneficia o agronegócio, que considera ser um dos principais obstáculos à democratização da terra.

Ele defende que a reforma agrária precisa incorporar políticas de acesso a crédito, infraestrutura e apoio técnico para os assentados, garantindo não apenas a produção agrícola, mas também a qualidade de vida e a permanência das famílias no campo. Essa abordagem se contrapõe ao modelo de agricultura voltado para o mercado externo, que prioriza a produção de commodities e o uso intensivo de agrotóxicos. Isso também significa que as políticas de Reforma Agrária devem estar mais interligadas com questões de sustentabilidade ambiental e a necessidade de criar sistemas de produção agrícola que sejam resilientes e equitativos.

Stédile⁵ em resposta à pergunta sobre a falta de terra para a Reforma Agrária no Brasil, destacou que, de maneira geral, o país possui cerca de 800 milhões de hectares de terras agricultáveis, sendo que grande parte dessas áreas, especialmente na Amazônia Legal, ainda permanece intocada. Desses, 360 milhões de hectares são de propriedade privada, sendo 80 milhões pertencentes aos camponeses, enquanto os 280 milhões restantes estão divididos entre grandes e médios proprietários.

Citando análises de dados do IBGE e do INCRA, Stédile revela a existência de mais de 100 milhões de hectares de terras improdutivas no país, algo que ele

⁵ João Pedro Stédile no TVE Entrevista estreada em 9 de set. de 2023.

considera injusto diante do número elevado de famílias sem terra e da precarização dos trabalhadores temporários no agronegócio.

Stédile (2020) também aborda em seus estudos as ideias frequentemente promovidas pelos meios de comunicação, que buscam deslegitimar a luta dos movimentos sociais pela terra, especialmente o MST. A mídia frequentemente os retrata como violentos, associando suas ações a confrontos com a polícia ou proprietários de terras, além de acusá-los de invasões ilegais e fazer associações radicais distorcidas que influenciam a opinião pública a vê-los com preconceitos. Nesse contexto, Stédile diferencia os conceitos de invasão e ocupação, considerando a invasão como uma ação movida por interesses particulares, enquanto a ocupação é uma mobilização coletiva legítima, que busca chamar a atenção para questões sociais e que está em conformidade com o que a Constituição permite.

Ele argumenta que a mídia e a extrema direita no Brasil distorcem esses termos para desacreditar o movimento dos trabalhadores "Sem Terra", descrevendo o capital como o verdadeiro "invasor". Segundo Stédile (2020), o movimento sem-terra enfrenta atualmente um cenário desafiador, agravado pela crescente influência da extrema direita e a fragilidade institucional do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA, que, apesar de administrados por gestores progressistas, ainda carregam limitações herdadas de governos anteriores.

Sobre o MST e as bases agroecológicas, Stédile (2020) enfatiza que, desde sua criação na década de 1980, fortemente influenciado pela Reforma Agrária Camponesa, o movimento seguia o lema "Terra para quem nela trabalha". Atualmente, o MST se preocupa em encontrar maneiras de viver da terra preservando seus recursos e garantindo a sobrevivência humana; por isso, a bandeira levantada é a recuperação da terra.

O Assentamento Pequeno Willian, comunidade escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, se insere como parte dessa realidade, como fruto do Movimento Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fortemente influenciado pelas Ligas Camponesas⁶, é atualmente organizado em 24 estados nas cinco regiões do país desde a década de 1970.

⁶ Ligas Camponesas - No contexto dos movimentos sociais relacionados às demandas do campo/território, destaca-se a atuação das Ligas Camponesas, nos anos de 1950 a 1960, como um dos movimentos historicamente mais importantes no Brasil e a sua luta em prol da reforma agrária e

Fundado em 1984, ainda durante a ditadura civil-militar brasileira, no 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, no Paraná, o MST surgiu com o objetivo de lutar pela reforma agrária e pelo direito à terra e a há mais de 30 anos, por meio de processos autogestionários, vem organizando as pautas, mobilizações, além de processos educacionais e culturais dentro do próprio movimento.

Sua organização surgiu a partir de diversas mobilizações locais e regionais de trabalhadores rurais que ocupavam terras improdutivas para reivindicar o direito de cultivá-las. O lema central do movimento era "Ocupar, Resistir, Produzir", o que representava a estratégia de ocupação de terras como forma de pressão política.

Com a redemocratização do Brasil em 1985, o MST ampliou sua atuação, ganhando visibilidade nacional e internacional. O movimento foi responsável pela criação de assentamentos, com foco na produção agrícola voltada para a subsistência e o desenvolvimento sustentável, além de lutar por direitos sociais e melhores condições de vida para os trabalhadores rurais.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o MST se consolidou como o maior movimento social da América Latina, organizando marchas, manifestações e ocupações de terras. Ele se destacou não apenas por suas demandas fundiárias, mas também pela defesa de uma educação e saúde de qualidade no campo, e pelo combate ao agronegócio.

A atuação do MST tem sido marcada por embates com grandes proprietários, empresas do agronegócio e o governo, especialmente em períodos de governos mais conservadores. Entretanto, também houve avanços, principalmente durante governos que priorizam políticas públicas de reforma agrária, como nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Atualmente, o MST continua ativo, promovendo a agroecologia e a agricultura familiar como alternativas ao modelo de produção hegemônico, além de manter escolas, cooperativas e redes de produção e comercialização em seus assentamentos. Mesmo enfrentando resistência e repressão em várias ocasiões, o movimento segue sendo uma das principais vozes na luta por terra no Brasil.

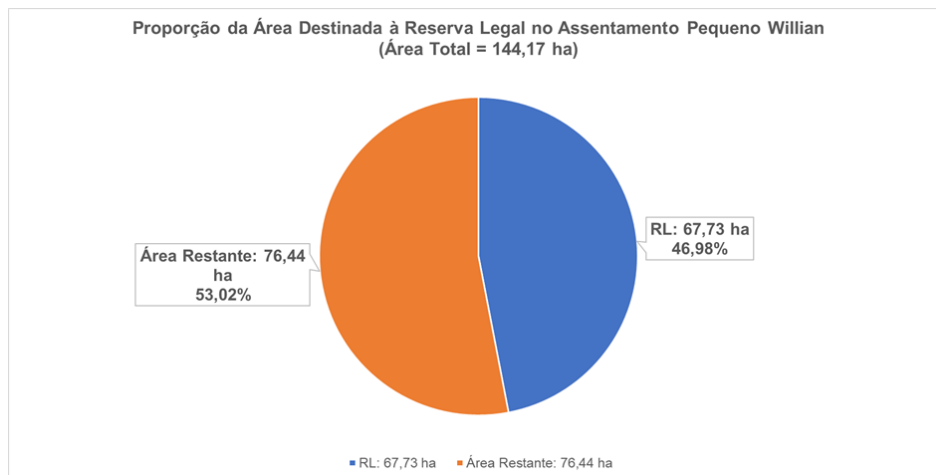
da melhoria das condições de vida no campo. Apoiado pela Igreja Católica, esse movimento abre mão das antigas medidas assistencialistas, assumindo uma atuação política mais ativa pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela reforma agrária.

Antes de contextualizar a atuação do MST no Distrito Federal, é pertinente ressaltar que na região o MST nasce em um contexto de concentração de terras e latifúndios, e teve suas primeiras grandes ocupações em regiões como Planaltina e Sobradinho, áreas tradicionalmente agrícolas e de grande potencial para assentamentos.

O Assentamento Pequeno Willian está localizado a 42 km do centro de Brasília e a 10 km da cidade de Planaltina-DF, dentro da Área de Proteção Ambiental (APA) da Bacia do Rio São Bartolomeu. O assentamento é composto por 5 núcleos, totalizando 22 famílias, cada uma com aproximadamente 5 hectares de terra.

Os cinco Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) analisados evidenciam a preocupação do assentamento com a preservação ambiental, a manutenção da vegetação nativa e o uso sustentável dos recursos naturais. Conforme apresentado no gráfico a seguir, a área destinada à Reserva Legal (RL) totaliza 144,17 hectares, o que representa cerca de 47% do território do assentamento. A área restante, correspondente a aproximadamente 53%, revela uma divisão equilibrada entre preservação ambiental e uso produtivo das terras.

Gráfico 1 – Proporção de área destinada à reserva legal - Assentamento Pequeno Willian



Fonte: elaborado pela própria autora, 2024

O TCC ainda informa que a população do Assentamento Pequeno Willian é formada por famílias originárias de diversas regiões do país. Dentre elas, 44% são provenientes da região Nordeste, abrangendo os estados da Bahia, Pernambuco,

Ceará e Maranhão; 31% são do estado de Minas Gerais; 19% vêm do estado de Goiás; e 6% do Paraná.

A produção no assentamento é predominantemente familiar, com a principal fonte de renda derivada da venda de hortaliças e artesanatos. Os saberes tradicionais, transmitidos de geração em geração, são altamente valorizados e aplicados nas práticas agrícolas, reforçando o vínculo com as raízes culturais e a sustentabilidade.

Diálogos com membros da comunidade do APW revelam que uma parte significativa dos agricultores do assentamento possui formação em Agroecologia e Educação do Campo, por meio de instituições como o IFB e a UnB. Eles praticam o extrativismo de forma consciente e sustentável, destacando a presença de atividades de Educação Não Formal realizadas em parceria com o IFB, UnB e outras instituições. A predominância das bases agroecológicas no assentamento e o reconhecimento da importância biológica do cerrado do Planalto Central evidenciam o compromisso com a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

Silva (2017) oferece uma contribuição significativa ao debate sobre a questão agrária no Distrito Federal, especialmente no que diz respeito ao papel dos movimentos sociais na luta pela reforma agrária. Ao examinar a formação e os processos de consolidação dos assentamentos de reforma agrária, com ênfase na atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Distrito Federal e regiões próximas, o autor analisa o grau de autonomia dessas comunidades e sua contribuição efetiva para uma reforma agrária sustentável e socialmente justa.

O autor, numa análise histórica sobre o surgimento do MST – DF e Entorno, após o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em 1994, também admite que a luta pela terra na região não começou com a chegada do MST à capital federal. A presença histórica das comunidades Kalunga, a maior comunidade quilombola do Brasil, juntamente com comunidades indígenas e agricultores tradicionais que habitam esse território há séculos, confere à região uma peculiaridade própria. Esse cenário, segundo o autor, facilitou a organização do MST em Brasília na década de 1990.

Ainda assim, o autor denuncia o avanço da modernização conservadora em direção ao Centro-Oeste, impulsionada pela transferência da capital federal para Brasília. Na visão dele, a hegemonia política buscava implementar um projeto de ocupação territorial que, consistentemente, se alinhava com os princípios do

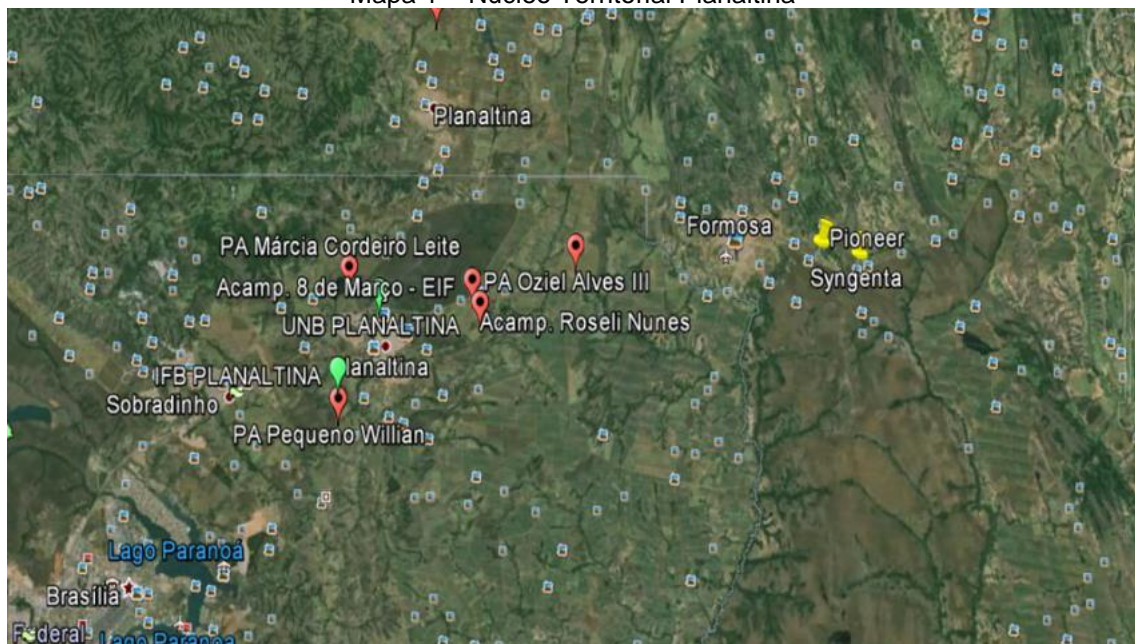
capitalismo neoliberal aliado a um estratégico e “brutal avanço sobre o bioma cerrado”. Segundo o autor:

Para o agronegócio, agora fortalecido por empresas transnacionais com sedes espalhadas pelos principais países do primeiro escalão da economia mundial e em economias emergentes, o avanço sobre o cerrado era mais que estratégico, pois, consolidava novas fronteiras agrícolas que, para o mercado de terras, se tornavam extremamente lucrativas, principalmente para os setores dos agroquímicos e das OGMs (Organismos Geneticamente Modificados), fortalecendo as patentes sobre o mercado de sementes e tornando pequenos agricultores reféns da lógica dos pacotes que incluem sementes transgênicas e venenos agrícolas (Silva, 2017, p. 19).

Destaca-se que o Núcleo Territorial Planaltina (NT-Planaltina) o processo de conquistas e uso das terras, muitas vezes improdutivas, pode se estender até oito anos. Essa demora está diretamente relacionada à falta estrutura a qual os assentamentos são submetidos após a legalização das propriedades. Esse longo período impõe desafios significativos aos movimentos de ocupação, desgastando a luta pela terra e dificultando a sustentabilidade dos assentamentos.

O mapa a seguir representa o território de atuação do Núcleo Territorial Planaltina e a localização das áreas de acampamentos e assentamentos na região. O mapa também demonstra a proximidade territorial dessas comunidades com as instituições de ensino: Universidade de Brasília (UnB/FUP) e Instituto Federal de Brasília (IFB):

Mapa 1 – Núcleo Territorial Planaltina



Fonte: Google Earth (2024)

Apesar de não representar todos os assentamentos do Distrito Federal, a imagem acima reflete a complexidade das lutas territoriais na região de Planaltina, marcada por uma forte presença de movimentos sociais de luta pela terra, em contraste com a influência do agronegócio, representado por empresas como Pioneer e Syngenta, líderes no mercado de sementes no Brasil. Esses movimentos sociais, representados pelos Assentamentos e Projetos de Assentamentos, expressam a resistência e a busca por justiça social e territorial, tentando assegurar o acesso à terra, aos recursos e à sustentabilidade.

A imagem também sugere a tensão existente entre esses dois modelos de desenvolvimento: um que defende o uso comunitário e sustentável da terra e outro que segue uma lógica capitalista de exploração massiva de recursos. Dessa forma, surgem questões muito relevantes, sobre como as oportunidades de desenvolvimento econômico e social são distribuídas entre essas comunidades e o papel das políticas públicas em mediar esses conflitos. Diante disso, é possível observar claramente a presença de interesses conflitantes em um mesmo território.

De acordo com as narrativas dos entrevistados e a análise dos TCCs do curso de Agroecologia mencionados anteriormente, embora tenha havido algumas melhorias em serviços básicos, a falta de apoio governamental, a ausência de assistência técnica adequada e a pressão constante do agronegócio continuam a impactar negativamente as áreas rurais, contribuindo para o esvaziamento do campo e a desintegração das comunidades rurais. Grandes latifúndios, especialmente aqueles vinculados ao Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (PAD/DF), são voltados para a produção de *commodities* como milho e soja, enquanto o agronegócio expande sua influência sobre os assentamentos, muitas vezes distorcendo parcerias para ampliar suas atividades.

Além disso, a especulação imobiliária na região, impulsionada pela valorização de terras, afeta ainda mais as comunidades rurais. O governo tem papel central na promoção da urbanização e legalização dos assentamentos, e a ausência de políticas públicas que abranjam a realidade dessas comunidades tem agravado muito os conflitos fundiários. Nesse cenário, o desafio maior para os movimentos sociais é fortalecer as organizações de base e resistir ao agronegócio, defendendo o direito à terra e à permanência das comunidades no campo.

O IFB de fato se encontra em uma posição contraditória em sua atuação em Planaltina. Por um lado, promove ações de impacto, como a parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a oferta de cursos em agroecologia, que incentivam práticas agrícolas sustentáveis. No entanto, apesar de não comprovada a realização de pesquisas com grãos transgênicos, há relatos informais e em redes sociais⁷ de que o campus utiliza grãos transgênicos em sua produção interna. Isso tem suscitado críticas e questionamentos sobre a coerência de suas práticas educacionais e de pesquisa, especialmente em relação aos princípios agroecológicos e ao impacto do agronegócio na região.

Essas críticas têm sido destacadas no discurso de professores entrevistados e até mesmo em reportagens da UnB, que colabora em projetos com o IFB. A contradição se torna evidente quando o campus participa de atividades que podem favorecer o que Stédile (2023) chama de “agronegócio predador”. Essa postura não só posiciona o campus em situação de conflito com os objetivos de formação da agroecologia estabelecidos no seu último PPC, quanto o coloca no centro de uma tensão entre o suporte à agricultura sustentável e a utilização de tecnologias que podem ser prejudiciais ao meio ambiente e à soberania alimentar, levantando importantes questões sobre a missão e os valores institucionais do IFB.

Essa situação requer uma reflexão crítica sobre as diretrizes e práticas institucionais do IFB, considerando o seu papel como agente de transformação social e ambiental na região. Essas e outras contradições relacionadas ao objeto serão retomadas e discutidas com mais profundidade no capítulo de análise e discussão dos resultados da pesquisa.

2.3 A dualidade entre políticas públicas, agroecologia e o agronegócio

Enquanto na educação, a dualidade central das políticas públicas revela-se na tensão entre um modelo orientado para o mercado de trabalho e outro que prioriza a formação crítica, consciente e emancipatória, em relação a Educação do Campo, isso se materializa entre a visão de uma educação rural que prepara para o trabalho

⁷ No site Residência Agrária da UnB, O IFB de Planaltina aparece associado a experimentações com transgênicos, o que gera tensão com princípios agroecológicos. Além disso, o avanço do agronegócio e o esvaziamento rural evidenciam a complexa relação entre assentamentos e grandes propriedades, complicando o apoio aos movimentos de reforma agrária.

agrícola e uma educação que visa a emancipação e o fortalecimento das identidades culturais das comunidades camponesas, desafiando a implementação de políticas públicas atendam plenamente às demandas e especificidades do campo.

Sposati (2009), numa perspectiva de uma construção mais democrática de criação e gestão das políticas públicas, explora o conceito de gestão social e o papel fundamental da participação popular na formulação e execução de políticas públicas no Brasil.

Em oposição a esse pensamento, o ex-ministro propõe definição pragmática de políticas públicas como:

[...] empreendimentos governamentais para atendimento de demandas societárias normativamente reconhecidas para a promoção de objetivos coletivamente almejados e para a solução ou mitigação de uma problemática reconhecida como indesejável [...] (Januzzi, 2022, p. 2).

Se para muitos as políticas públicas são um mal necessário, um conjunto de intervenções que visam tratar, ou não, problemas públicos por meio de recursos públicos, Januzzi (2022) compreende a sua complexidade e dimensão, chamando-nos a atenção para o erro em tomar política pública apenas como solução de problemas coletivos. Na crítica, ele alerta para as diferenças entre um problema coletivo de uma demanda constitucional contratada.

Com exemplo dos argumentos apresentados por Januzzi (2022), compreendemos que as políticas públicas relacionadas à educação precisam ser pensadas enquanto questão pública, garantidas constitucionalmente e precisam de projetos condizentes com as complexidades e abrangência dessa demanda. Portanto, compreende-se que as políticas públicas relacionadas à EPT e à Educação do Campo conceber programas para atender a demanda por uma educação integral de qualidade.

Vale destacar que o termo Educação do Campo é uma concepção que nasceu da crítica à realidade da educação brasileira de quem vive no campo. Porém, segundo Caldart (2008), esse debate extrapola o campo educacional, tendo como centralidade o trabalho e as condições dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, os projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e os projetos de sociedade que, historicamente, estão em disputa no Brasil.

Caldart (2012) insiste em concebê-la como:

[...] uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (Caldart, 2012, p. 256).

Silva (2017) traz uma importante contribuição sobre as relações entre as políticas públicas e a economia. O autor destaca a necessidade histórica de reorientar a agricultura, em resposta à crise gerada pela “modernidade” capitalista, tanto no campo técnico-científico quanto no resgate de saberes populares. Ele defende rupturas políticas e estruturais que conectem a agroecologia, como modo de produção, a diversas dimensões da vida e política.

Nesse contexto, as contradições inerentes ao Estado capitalista dificultam a implementação plena de políticas contra-hegemônicas. O Estado, estruturado para maximizar a extração de mais-valia e atender aos interesses da burguesia agrário-industrial, impõe barreiras à adoção de formas de produção cooperativistas e agroecológicas. Essas formas de produção, ao desafiar o monopólio de grandes conglomerados internacionais, rompem com a lógica de superexploração e dependência do capital financeiro, exigindo uma reorganização da estrutura produtiva.

A agroecologia é apresentada por Silva (2007) como uma alternativa ao agronegócio, capaz de recompor o ambiente, produzir alimentos saudáveis e ainda garantir a cidadania aos pequenos agricultores. O mesmo autor ressalta a importância do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO), como resultado da parceria entre o Estado e sociedade civil, para impulsionar políticas e ações agroecológicas no Brasil, com o apoio dos movimentos sociais.

O Programa de Agricultura de Baixo Carbono (Programa ABC), vinculado ao Plano Safra e ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), foi integrado ao PLANAPO para financiar atividades de produção orgânica e agroecológica. No entanto, o próprio documento final do PLANAPO (2013) destaca dificuldades políticas e fiscais em apoiar essas produções, que não utilizam insumos químicos ou mecanização pesada, ainda dominadas pelo setor latifundiário.

Silva (2017) denuncia que o eixo de uso e conservação dos recursos naturais do PLANAPO propõe valorizar políticas que promovam o extrativismo sustentável e a

conservação dos recursos, beneficiando a agricultura familiar e os assentados da Reforma Agrária. No entanto, a falta de inclusão de propostas de movimentos sociais, como o banimento de transgênicos e agrotóxicos, e a dificuldade no acesso ao financiamento adequado são grandes entraves para a efetividade das ações voltadas à agroecologia.

Porém, mesmo com essas limitações, o PLANAPO surge como um instrumento importante para pressionar o Estado a repensar o modelo hegemônico de agricultura. Seu surgimento a partir de lutas sociais o posiciona como uma ferramenta crítica no enfrentamento ao agronegócio, avançando em conquistas concretas e na busca por uma produção agrícola mais justa, sustentável e alinhada aos interesses dos pequenos produtores e das comunidades tradicionais.

A agroecologia, como uma alternativa de matriz agrária, traz em si uma disputa política e econômica contra o modelo dominante, que é caracterizado por uma dependência crescente dos capitais financeiros e do mercado de terras, em especial nos países em desenvolvimento. Diante disso é possível observar alguns desafios encontrados e que refletem as prioridades do Estado, no qual favorecem grandes empresas integradas ao agronegócio, isto é, a hegemonia do modelo capitalista de produção agrícola, deixando em segundo plano as necessidades da agricultura familiar e agroecológica.

Para o desenvolvimento da agroecologia também é necessária a inovação nas práticas técnicas dos agricultores. A implementação de métodos agroecológicos como policultivos, rotação de culturas, controle biológico e manejo da fertilidade do solo são vistos como essenciais para aumentar a eficiência e sustentabilidade dessas produções (Silva, 2017).

Cabe ressaltar a importância de uma cadeia produtiva integrada, tendo em vista que, sem uma abordagem que envolva todas as etapas, desde o manejo agroecológico até a comercialização, as iniciativas voltadas para a agricultura familiar e assentamentos da Reforma Agrária correm o risco de serem ineficazes. As políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas ao financiamento, assistência técnica (ATER e ATES) e a comercialização, precisam ser ajustadas para atender as necessidades desses grupos.

A agroecologia, portanto, precisa demonstrar sua capacidade de superar esses e outros desafios, provando ser uma alternativa viável, sustentável e

socialmente justa para o futuro da produção agrícola no país e no mundo. Além disso, o debate sobre agroecologia precisa ser ancorado em uma agenda de Estado que promova uma transformação estrutural em âmbitos produtivos, sociais, econômicos, educacionais e políticos.

Em síntese, a superação do agronegócio e a consolidação de uma alternativa agroecológica requerem uma compreensão profunda da estrutura do capitalismo no campo e da organização do mercado de terras, além de uma pressão política significativa para romper com os interesses das elites que dominam o setor.

Neste estudo defende-se o apresentado por Silva (2017), em que, o futuro da agricultura no Brasil se divide em duas possibilidades: continuar em um modelo de esgotamento dos recursos naturais e agravamento das crises alimentares, ou construir um modelo que valorize os saberes dos agricultores tradicionais e camponeses, integrando práticas sustentáveis com inovações tecnológicas. Essa visão busca não apenas a produção de alimentos, mas a promoção de uma agricultura que respeite a terra, o trabalho humano e a dignidade dos produtores, visando a verdadeira sustentabilidade e a justiça social no campo.

2.4 O IFB (Campus Planaltina) e o curso de agroecologia sob a ótica da cultura escolar

A análise da cultura escolar do Campus Planaltina do IFB demandou um olhar atento à paisagem física e humana, à interpretação das linguagens arquitetônicas, à composição dos aspectos simbólicos, às relações de poder e às memórias individuais e coletivas. Considerando as múltiplas relações educativas que permeiam e moldam esses espaços, a abordagem adotada foi multifatorial, segundo Magalhães (2004), que propõe uma problemática relacional e uma metodologia capaz de captar a vitalidade da instituição educativa em termos historiográficos.

Assim, com base nos conceitos oferecidos pelo autor, iniciamos uma investigação dos aspectos “MACROS” da realidade institucional do campus, por meio da análise dos documentos de planejamento institucional do IFB. Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFB para os períodos de 2019/2023 e 2024/2030 e os Projetos Pedagógicos do curso de Agroecologia foram os primeiros materiais examinados. Esses documentos oferecem uma visão estruturada das

diretrizes institucionais e pedagógicas que orientam as práticas educativas e as relações no campus.

O objetivo era identificar como esses documentos norteadores estruturam as intencionalidades, posicionamentos e estratégias voltadas à aproximação com a comunidade local, territórios e movimentos sociais. A análise começou pelas versões dos do PDI 2019/2023⁸ e PDI 2024/2030⁹, abrangendo de forma mais completa o período delimitado para a pesquisa.

No âmbito teórico, o PDI 2024/2030 do IFB representa um avanço considerável em relação ao PDI 2019/2023. Ele apresenta uma mudança para uma abordagem mais integral e contextualizada, com foco na sustentabilidade, na formação cidadã e na adoção de metodologias participativas e interdisciplinares. Essas inovações refletem um movimento em direção a uma educação emancipatória.

A análise dos pressupostos didático-pedagógicos revela uma evolução significativa na abordagem educacional. O PDI 2019/2023 priorizava uma formação centrada na aquisição de habilidades e competências, atendendo de forma velada às demandas do mercado de trabalho. Ainda que promovesse metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, sua abordagem estava mais restrita às necessidades econômicas imediatas e menos conectada ao contexto social.

Por outro lado, o PDI 2024/2030 expande a visão educativa, incorporando uma perspectiva mais holística e crítica. A ênfase se desloca da formação por competência para uma educação cidadã, sustentável e participativa. Metodologias interdisciplinares e colaborativas são incentivadas, fortalecendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a relação com a comunidade local. O documento valoriza significativamente os saberes locais e tradicionais, bem como o compromisso com a formação de cidadãos críticos e engajados.

O infográfico 2 apresenta um quadro comparativo (resumo) das principais mudanças ocorridas entre o PDI 2019/2023 e o PDI 2024/2030, em relação aos tópicos: perfil institucional, atuação acadêmica, metodologias de ensino, formação,

⁸ PDI 2019/2023: Foi desenvolvido em um contexto político e econômico de austeridade, com restrições orçamentárias para instituições federais de ensino, conforme demonstra quadro comparativo (PDI 2024/2030, p. 218).

⁹ PDI 2024/2030: Este PDI reflete um cenário pós-pandemia e de mudanças socioeconômicas, trazendo novas demandas em relação à inovação tecnológica e à inclusão digital. Também há uma ênfase maior em sustentabilidade e na adaptação às novas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e às demandas da sociedade por uma educação mais inclusiva e integrada aos territórios locais.

avaliação, integração com comunidade e movimentos sociais e a formação de profissionais em Educação, em que, apresentam alguns avanços, porém não apresenta mudanças ou metas consistentes com essa aproximação com os territórios e os movimentos sociais no planejamento interno.

Infográfico 2 – Quadro comparativo – resumo

Área de comparação	PDI 2019/2023	PDI 2024/2030
Perfil Institucional	Foca no histórico 1909 a 2008 como no anterior Missão e valores mantidos	Inova evidenciando a riqueza do cerrado. Não menciona a diversidade em sua totalidade ou movimentos sociais a educação não formal. Os princípios, valores e missão se mantém como traço identitário forte, destacando a atuação do IFB, na promoção de uma educação inclusiva, democrática e voltada para a formação de cidadãos críticos e transformadores da sociedade
Atuação acadêmica	Educação integral para atender o mundo do Trabalho com foco nos setores produtivos	Educação integral, contextualizada e sustentável. Papel social do IFB por meio do reconhecimento do trabalho como princípio educativo. “Resgata... Art 41 da LDB / aceleração do processo formativo do sujeito para atender as demandas do setor produtivo” Integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral como facilitadores da emancipação social do sujeito e a sua efetiva inserção no mundo do trabalho
Metodologias de ensino	Metodologias ativas	Metodologias participativas e interdisciplinares. Menciona aspectos não formais de educação sem dar destaque
Formação	Pressupõe uma formação por competências	Pressupõe uma formação por competências técnicas, sociais, culturais e ambientais
Avaliação	Avaliação formativa	Avaliação formativa e contextualizada
Integração com Comunidades e Movimentos Sociais	Aproximação com os arranjos produtivos locais sem, contudo, mencionar a diversidade deles – menciona a necessidade de parcerias	Reitera a aproximação com os territórios, buscando uma integração mais profunda com comunidades locais e movimentos sociais
Formação profissionais de Educação	Incentivo à formação continuada	Destaque e incentivo à formação continuada. O currículo dos cursos de licenciatura, o currículo deve promover a reflexão sobre a Educação Popular. Valorização dos saberes prévios dos sujeitos e de suas realidades culturais. Abordagem curricular da educação do Campo como fenômeno social, cultural, político e econômico, considerem a realidade dos sujeitos e territórios dos movimentos sociais com

		vistas à consolidação dos valores e princípios dos que vivem no campo e do campo.
--	--	---

Fonte: elaborado pela própria autora, 2024

No entanto, apesar de estabelecer metas ambiciosas, como “aumentar em 30% o número de cursos com projetos interdisciplinares até 2026” e “acompanhar o progresso das parcerias através de relatórios de impacto e feedback das comunidades envolvidas”, o PDI 2024/2030 carece de estratégias claras para enfrentar desafios e garantir que essas abordagens e ações sejam efetivamente exequíveis e eficazes a longo prazo.

Em síntese, o novo PDI reitera conceitos importantes relacionados ao papel de uma instituição de ensino, mas carece de uma estratégia de execução efetiva. As missões expressam um foco na inserção e no desenvolvimento regional, com destaque para a responsabilidade social. Contudo, o documento, embora valorize o contexto regional, com ênfase no Cerrado e no Planalto Central, não explora adequadamente as especificidades culturais de cada campus, incluindo o Campus Planaltina como a unidade historicamente pioneira da rede do IFB e com características singulares. A abordagem se limita a dados gerais de localização e indicadores numéricos, sem aprofundar a diversidade cultural como elemento identitário.

Ainda na busca por aprofundar a compreensão dos aspectos mais relevantes da cultura escolar do campus, a partir de uma perspectiva mais local, apresento a seguir minhas impressões sobre o planejamento institucional. Foi realizada uma análise preliminar das diretrizes educacionais e organizacionais estabelecidas nos PPC de 2011 e 2021, que orientam a implementação e o desenvolvimento do curso de Tecnologia em Agroecologia do Campus Planaltina do IFB, em continuidade às orientações identificadas no primeiro documento analisado.

Os dois documentos analisados trazem um valioso histórico do campus, destacando memórias importantes sobre a consolidação do curso, como a participação no II Fórum de Educação em Agroecologia, realizado em 2009. A segunda versão do documento aprofunda esse histórico, abordando o processo de consolidação da proposta pedagógica, que se baseia em uma crítica ao modelo produtivista promovido pela Revolução Verde e seus profundos impactos na

modernização da agricultura. Nesse contexto, a necessidade de um novo paradigma para a formação de profissionais das ciências agrárias tornou-se clara, o que impulsionou a criação do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no IFB.

A partir desse ponto, entretanto, os dois documentos começam a refletir os contextos socioeducacionais específicos em que foram concebidos. Enquanto o primeiro documento destaca a importância do curso para o desenvolvimento tecnológico e acadêmico da RIDE¹⁰, atendendo às necessidades identificadas para a implantação do Plano Diretor (PDOT)¹¹ de Planaltina e alinhando-se ao curso técnico de Agropecuária do campus na época, ele também justifica sua relevância ao abordar o déficit de vagas no ensino superior público e o pioneirismo do IFB na oferta de um curso superior em Agroecologia na região do DF, além de ressaltar os benefícios de estar localizado na Capital Federal do Brasil.

Já o PPC de 2019/2020 aponta que a reformulação do curso surgiu da necessidade de enfrentar diversos desafios, tais como: a desconexão com o mundo do trabalho, a fragmentação dos conhecimentos, o isolamento ou atuação desarticulada dos docentes, a centralidade excessiva nos conteúdos e o desalinhamento entre o perfil dos egressos e as demandas do setor.

Os objetivos propostos nos dois documentos também apresentam distinções significativas. O primeiro PPC demonstra uma maior vinculação aos interesses imediatos do mercado de trabalho, enquanto a segunda versão enfatiza a formação de profissionais com autonomia, capacidade de reflexão e crítica diante dos desafios encontrados na realidade concreta e no mundo do trabalho. A versão mais recente prioriza o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, buscando preparar os estudantes para enfrentar questões complexas de forma mais consciente e transformadora.

No que diz respeito à missão e aos princípios, o PPC de 2019/2020 mostra-se estar em conformidade com a missão institucional do Instituto Federal de Brasília (IFB), conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 e na versão 2024-2030. O IFB reafirma seu compromisso com o ensino, a pesquisa e

¹⁰ RIDE-a Rede Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, foi criada em consonância entre união, estados e municípios, é composta pelo Distrito Federal e por 18 municípios goianos para atender a demanda crescente por alimentos, a maior parte dos produtos de origem animal e vegetal vem de fora do DF (PPC 2019/2020, p. 25).

a extensão na Educação Profissional e Tecnológica, promovendo a inovação, a produção e a difusão de conhecimentos, com ênfase na formação cidadã e no desenvolvimento sustentável, pautando-se pela dignidade humana e pela justiça social.

É importante destacar que ambos os documentos previam a aproximação com a agricultura familiar, as comunidades quilombolas e os assentamentos. No entanto, o PPC mais recente amplia esse escopo, incluindo uma maior integração com os movimentos sociais e outras representatividades sociais. Essa evolução reflete um compromisso maior com uma formação que valoriza a diversidade social e os princípios de justiça e inclusão no campo agroecológico.

Entre as preocupações indicadas no documento, nos chamou atenção a falta de representatividade dos agricultores, restrição da experiência prática, conflitos interpessoais, dificuldades na promoção da autonomia estudantil, além da crescente preocupação com a evasão. É pertinente lembrar que algumas dessas temáticas são abordadas ou revividas no durante as entrevistas principalmente pelos docentes entrevistados explorados no capítulo 4.

Em relação à evasão, o documento aponta hipóteses como a falta de condições financeiras, ingresso pelo ENEM sem afinidade com a área, e a necessidade de melhores políticas de assistência estudantil e condições de moradia.

A evasão é apenas um dos pontos de análise que levam autores como Ciavatta (2012), Frigotto (2005), Moura (2017) e Ramos (2014) a questionamentos e reflexões sobre contradições e possibilidades da EPT. O debate gira em torno do rápido processo de interiorização dos Institutos Federais, desvio do foco em relação à integralidade e transversalidade da educação proposta, do desmonte da educação e precarização a que estiveram submetidos na última década. Porém é preciso um olhar atento ao contexto local em que se insere essa pesquisa para compreender melhor a razão desse fenômeno.

Aplicando novamente a lente da mesoanálise, os dados abaixo chamam atenção para além dos índices de evasão do curso de Agroecologia. No quadro 1, o número de alunos do assentamento matriculados reflete as contradições envolvendo o impacto formativo que o curso oferece à comunidade, tendo em vista os arranjos produtivos locais e proximidade do campus com as comunidades dos assentamentos em volta.

Quadro 1 – Alunos matriculados no curso de Agroecologia

Total de matrículas	Evadidos	Concluintes	Matriculados em 2023/1	Alunos do APW matriculados em 2023
689	377	130	182	4

Fonte: CEGEN-IFB-Campus Planaltina. Documento: e-mail.

Essa realidade é confirmada pelo PPC do Curso de Agroecologia/2019, que registrou que, das 14 turmas formadas até agosto daquele ano, com um total de 523 alunos matriculados, apenas 160 concluíram o curso, isto é, um índice alto de evasão. O documento sugere possíveis causas para a evasão, como a falta de condições financeiras, a entrada via ENEM sem identificação com o curso, além da necessidade de aprimorar a assistência estudantil e as condições de moradia.

Fica evidente uma intenção de promover uma formação verdadeiramente alinhada com as novas demandas sociais, assegurando a indissociabilidade entre teoria e prática. Se efetivo, o projeto do curso, se regularia sob uma perspectiva freiriana, significando um engajamento genuíno com a realidade agrícola, buscando uma educação que integre o conhecimento técnico e científico com as vivências concretas do campo.

Outro ponto a se destacar nessa análise, é o posicionamento a que se propõe o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFB na perspectiva de ser um questionador das estruturas tradicionais da Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

Em um dos seus textos centrais sobre a relação entre conhecimento, sujeito e transformação social por meio da ação comunicante e da reciprocidade, Freire (1983) relembra que:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim,

percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1983, p. 16).

Preliminarmente interessa-nos lembrar que as contribuições de Freire para a Educação Popular¹² influenciaram teorias como a Pedagogia do Movimento¹³ e a Pedagogia da Alternância, que rompe com o escolacentrismo e se baseia na experiência dos educandos. A Pedagogia da Alternância, em particular, vem ganhando ênfase desde os anos de 1960, favorecendo a educação no campo, tornando o trabalho um princípio educativo e promovendo a permanência de jovens e adultos camponeses em processos educativos adaptados às suas realidades. Essa pedagogia busca despertar nos sujeitos do campo uma consciência crítica e transformadora.

Restava-nos compreender como a Alternância Integrativa atendia às necessidades dos alunos da região, especialmente daqueles vinculados à realidade camponesa e aos movimentos sociais locais. Inicialmente, é importante destacar que as contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular influenciaram teorias como a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância, que rompe com o escolacentrismo e valoriza a experiência dos educandos. Desde os anos 1960, a Pedagogia da Alternância tem se destacado por favorecer a educação no campo, transformando o trabalho em um princípio educativo e promovendo a permanência de jovens e adultos camponeses em processos formativos ajustados às suas realidades.

É importante frisar que, por Educação Popular, enquanto filosofia, práxis pedagógica ou campo de saberes, baseia-se na compreensão de uma educação baseada na experiência, que rompe com o escolacentrismo¹⁴.

¹² Educação Popular - É voltada para a perspectiva Paulo Freire, para o mundo do trabalho, emancipação do sujeito e a participação do sujeito no processo educativo. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito ao senso comum que trazem aos setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, de forma a descobrir a teoria presente na prática popular (Gadotti, 2007).

¹³ Pedagogia do Movimento - Segundo Camacho e Vieira (2018) É uma pedagogia da produção de sujeitos sociais. Diz respeito à materialização de um determinado modo de produção da formação humana. É a concepção do movimento social como princípio educativo. Nesta pedagogia, ocorre a associação entre a educação e a formação de sujeitos sociais, cuja matriz pedagógica é o próprio movimento social a partir de todas as dimensões que compõem sua dinâmica.

¹⁴ Escolacentrismo - Segundo Caldart (2008), no artigo intitulado Sobre educação do campo, o termo refere-se ao papel excessivamente centralizador exercido pela escola nas várias dimensões que envolvem a formação humana.

Com isso, realizamos uma investigação detalhada para compreender como esses elementos eram apropriados pelos alunos e identificar traços dessa identidade no ensino ofertado pelo curso de Tecnólogo em Agroecologia, que teve o Assentamento Pequeno Willian como foco de estudo. Essa seleção de participantes buscou fornecer respostas no contexto **MICRO** da cultura escolar do campus, além de agregar mais elementos sobre o assentamento, que será objeto de análise em discussões futuras.

Reconhecendo que essas práticas acontecem em espaços formais e não formais de aprendizagem, buscamos explorar suas singularidades para entender a cultura escolar do campus de forma abrangente. Além de participar de aulas práticas sobre compostagem, ministradas pelos professores Ivanillian Ferreira, Vânia Pimentel e Vicente Virgolino, e explorar o campus fisicamente junto ao Diretor Geral Nilton Cometti, também examinamos algumas produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo.

Para isso, realizamos uma investigação detalhada dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) em Agroecologia com o objetivo de captar como os alunos interpretam e vivenciam os valores, práticas e diretrizes educacionais da instituição, compreendendo que essas produções, que teve o Assentamento Pequeno Willian como objeto de estudo, refletem as temáticas de interesse, as metodologias utilizadas e a forma como os estudantes articulam teoria e prática em seus estudos, revelando a identidade pedagógica do curso.

No caso do curso de Tecnólogo em Agroecologia, por exemplo, a análise dos TCCs permitiu identificar a presença de questões críticas, como a sustentabilidade, a agroecologia e a valorização dos saberes tradicionais, fornecendo pistas sobre como a cultura escolar do campus é absorvida e reproduzida pelos alunos em suas pesquisas.

Foram analisados oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) catalogados na Biblioteca do campus Planaltina até agosto de 2024, todos orientados por docentes do curso de Agroecologia. Além dos dados que serão apresentados no capítulo de Análise dos Resultados, já foi possível identificar uma conexão significativa entre o Projeto Pedagógico do curso de Agroecologia e os principais temas abordados pelos estudantes. Embora não haja uma discussão mais profunda sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os princípios do campus, a forte presença de

questões relacionadas à agroecologia e as críticas ao agronegócio e os conceitos relativos à terra, território, conhecimento e movimento social, indicam uma formação crítica, focada na sustentabilidade e na valorização dos saberes tradicionais. Isso sugere que o curso está, em certa medida, alinhado com as diretrizes educacionais e os valores promovidos no Projeto Pedagógico.

Outro aspecto relevante na observação, foram as metodologias adotadas nas pesquisas, que frequentemente envolvem práticas como pesquisa-ação, estudos de caso, diagnóstico rural ou etnografia/estudo etnobotânico. Essas abordagens participativas são comumente desenvolvidas por meio de vivências e projetos integradores conduzidos pelos professores no Assentamento Pequeno Willian (APW).

Para compreender a troca de experiências nesse contexto de práxis pedagógica, que variava entre colaboração, parceria e pesquisas, recorreremos aos conceitos de Gohn (2006). A autora define a educação formal como "aquela desenvolvida pela escola, com normas, currículo e conteúdos previamente estabelecidos", e a educação não formal¹⁵ como "aquela que se aprende 'no mundo da vida', por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos" (Gohn, 2006, p. 28).

Segundo a mesma educação não-formal:

[...] designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (Gohn, 2006, p. 28).

Ainda sobre as aplicações e os espaços educacionais como parte da cultura escolar, interessa-nos explorar, em particular, as considerações de Gohn (2006) sobre as várias dimensões da presentes na educação não-formal. Nesse sentido vale lembrar que a aprendizagem política possibilitada no interior das práticas e

¹⁵ Gohn ainda diferencia essas duas categorias da Educação Informal, que é concebida pela autora como aquela em que os indivíduos recebem nos processos de socialização gerados nas relações intra e extra familiares com a característica da intencionalidade.

organização dos movimentos sociais, tem caráter transformador nesse exercício de cidadania.

Com isso, a autora sublinha o voluntarismo, a socialização e solidariedade, o desenvolvimento social e a investigação descentralizada como princípios que precisam ser considerados para o desenvolvimento da educação não-formal. Entendendo que essa prática se torna efetiva somente após a aproximação da realidade da comunidade,

Quando a escola é vista como um espaço social, levando em conta os constantes processos de construção de identidade, sendo eles de caráter pessoal e social, automaticamente temos que pensar em práticas que o tempo todo nos faça manter parceiros da sociedade, favorecendo processos, onde a mesma possa integrar e transformar (Gohn, 2006, p. 28).

A análise dos elementos da cultura escolar do Campus Planaltina revela uma identidade educacional pautada na integração entre teorias e práticas, especialmente no contexto do curso de Agroecologia. A presença significativa de metodologias participativas, como pesquisa-ação, etnografia e estudos de caso, destaca o compromisso com uma formação crítica e contextualizada, voltada para a sustentabilidade e a valorização dos saberes tradicionais, em especial aqueles ligados à vivência camponesa.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) reforçam essa visão, ao evidenciar um alinhamento entre o Projeto Pedagógico do curso e os temas tratados pelos estudantes, que frequentemente questionam o modelo de agronegócio e propõem alternativas mais sustentáveis e inclusivas. Além disso, a atuação de professores e alunos em espaços não formais, como o próprio Assentamento Pequeno Willian, reflete uma prática pedagógica que transcende o ambiente escolar e se conecta diretamente às realidades locais e aos movimentos sociais.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a extensão na educação superior no Brasil é uma atividade integrada à matriz curricular e à estrutura da pesquisa. O CNE define a extensão como um processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove uma interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade. Isso é realizado por meio da produção e aplicação do conhecimento, sempre em

articulação com o ensino e a pesquisa (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 7/2018).

No Instituto Federal de Brasília, assim como em todo o território, aguardam-se os encaminhamentos necessários para sua consolidação. Esse processo, pautado por diálogos aprofundados, fundamenta-se em aspectos conceituais, legais e nas experiências acumuladas pelos cursos de graduação oferecidos, com o objetivo de propor uma consolidação robusta e alinhada às demandas educacionais e sociais da instituição.

Na prática, a curricularização da extensão aliada às experiências não formais de educação pode favorecer a formação em várias perspectivas, incluindo a profissional, por possibilitar a prática da práxi pedagógica. No caso dos IFs, ocorre estabelecimento de uma relação dialética em consequência da troca de saberes, possibilitando experiências e vivências formativas transformadoras, tanto para os alunos como para os membros da comunidade escolar.

Em resumo, “curricularização da extensão” prevista na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, tem como objetivos:

- a) Garantir o mínimo de 10% da carga horária de todos os cursos de graduação destinado a extensão;
- b) impactar na formação e protagonismo dos estudantes;
- c) proporcionar interação dialógica com a comunidade;
- d) garantir a relação indissociável entre extensão, ensino e pesquisa;
- e) evidenciar a extensão como um processo e princípio formativo;
- f) potencializar o impacto social e acadêmico dos cursos;
- g) proporcionar aos estudantes formação transdisciplinar e interprofissional;
- h) garantir a presença da extensão de forma permanente e articulada nos cursos superiores.

Sendo reconhecida como elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem e de formação profissional, essas diretrizes visam promover uma educação superior que consiga atender os desafios contemporâneos, preparando assim profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a cidadania.

Embora ainda distante do cenário ideal, o último PPC do curso de Agroecologia evidencia, pelo menos no campo teórico, a valorização das experiências práticas e da formação integral dos alunos. Há também o incentivo ao uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, o reconhecimento da diversidade e a atenção à inclusão social. Além disso, o documento ressalta a importância de garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos.

A análise do Campus Planaltina pela mesoabordagem nos permite um olhar intermediário entre as grandes diretrizes políticas e estruturais do IFB (nível macro) e as práticas cotidianas e individuais (nível micro), foca em como o campus organiza suas ações, suas relações com a comunidade local, e como adapta ou interpreta os protocolos, funções e normativas na sua práxis e missão institucional, considerando as particularidades culturais, geográficas e históricas que os definem.

Consequente ela se manifestou útil em analisar como a cultura escolar do campus se desenvolve, considerando os desafios e as potencialidades presentes nas interações entre alunos, professores, servidores e a comunidade externa. Esse enfoque proporciona uma análise mais profunda das dinâmicas institucionais que configuram a identidade do campus e seu papel social.

Dessa forma, a cultura escolar do Campus Planaltina pode ser vista como um espaço de resistência e transformação, no qual a educação é orientada por valores emancipatórios e pela busca de justiça social, em sintonia com os princípios freirianos que permeiam sua proposta educativa.

3 METODOLOGIA

Explorando o campo da História da Educação, além de considerar essas novas perspectivas, buscamos compreender o significado das relações estabelecidas entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, indo além do que está escrito ou dos relatos simples. Nosso objetivo foi interpretar as estratégias discursivas produzidas e reproduzidas pelos sujeitos envolvidos nessa relação, visando uma análise mais profunda das interações, das narrativas e dos sentidos que emergem desse contexto.

Essa abordagem nos permitiu explorar não apenas os fatos históricos e os registros documentais, mas também as dinâmicas simbólicas e os processos de construção de sentido entre as partes, revelando como as práticas educacionais e sociais se entrelaçam no cotidiano desses grupos.

3.1 Método

Esta pesquisa de abordagem qualitativa procurou gerar conhecimentos sobre cultura escolar e a relação escola-sociedade, com ênfase na relação entre IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian, contribuindo assim para a compreensão do passado. Pelo caráter qualitativo, pretendeu-se observar estas relações estabelecidas no cotidiano escolar, refletidas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio da mesoanálise, conforme já mencionado.

A pesquisa foi submetida à avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE) conforme as exigências para garantir a integridade e ética nas práticas planejadas. A aprovação pelo CEPE foi essencial para garantir que as etapas metodológicas da pesquisa, especialmente as entrevistas e a coleta de dados por meio da História Oral, respeitassem os princípios éticos, como a confidencialidade e o consentimento livre e esclarecido. Essa aprovação assegura que os procedimentos atendem às normativas vigentes, validando a qualidade e a importância do estudo, além de fortalecer sua credibilidade institucional.

3.2 Procedimentos de coleta

Não obstante, optamos pela coleta de dados da pesquisa um conjunto documental diverso, incluindo análise bibliográfica, observação, entrevistas, biografias, questionário, PDI e PPC. Além disso, pretendeu-se por meio do reconhecimento de dados qualificáveis, valer-se de dados estatísticos numéricos, adotando uma “visão menos dogmática”¹⁶ (Bauer; Gaskel, 2008) para uma pesquisa social, como um estudo de caso.

Em relação aos procedimentos já mencionados, cabe destacar o Estudo de Caso conceituado por Medeiros (2019) como um tipo de pesquisa qualitativa que consiste num estudo de caso em particular, porém sendo representativo de uma população. Complementarmente, Marconi (2022, p. 306) define que o estudo de caso “refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os aspectos”.

Apoiando-se nas contribuições de Gil (2019) e Ludwig (2015), planejou-se analisar e escolher as técnicas mais efetivas para a coleta e análise de dados. Foram analisadas sistematicamente as fontes documentais (jornais, periódicos, atas, memorandos, diários, blogs, folders etc.), no entanto, a metodologia desta pesquisa foi centrada na História Oral, por meio da realização de entrevistas, com o objetivo de conhecer de forma detalhada a população escolhida para estudo.

Medeiros (2019) e autores como Gil (2019), Ludwig (2015) e Marconi (2022) trazem em seus estudos as especificidades quanto à postura do pesquisador para a utilização das entrevistas, uma vez que é pacificada a ideia da não neutralidade, mas também do rigor quanto à avaliação das narrativas no intuito de recuperar a história não oficial, entre o IFB, Governo e Entrevistas.

Entre outras contribuições, vale o reconhecimento de Alberti (2004) pela originalidade da H.O, isto é, a “Recuperação do vivido” – por quem viveu, enquanto método e pró-atividade do historiador no processo, quando a autora subscreve que a principal característica da História Oral “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (Alberti, 2005, p. 23). Nessa análise, ela destaca

¹⁶ Bauer e Gaskel (2008) discutem a dicotomia entre a Pesquisa Quantitativa e pesquisa Qualitativa no livro Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som [...].

a posição de relevância do entrevistador como "co-agente" na criação do documento de História Oral.

No encontro da teoria e prática da História Oral, contamos com o olhar de Alessandro Portelli e de seus estudos sobre subjetividade como produção, a verdade enquanto circunstanciada e contingente, a memória como um processo ativo de ressignificações, e a história, formada por encontros fortuitos, que rompe com o presente e o desestabiliza.

A subjetividade da História Oral vista por Portelli (1996) por meio de uma perspectiva foucaultiana nos ensina que:

Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais. [...] não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro (Portelli, 1996, p. 4).

Com isso, o autor compreende a memória como um processo ativo de significações que precisa ser cuidadosamente observado pelo pesquisador. Concebendo a memória como de vital importância para a construção histórica, ele acredita que “mais relevante do que a objetividade do fato é a forma como o sujeito o vivencia e o interpreta”. Considerando a memória subjetiva do narrador à Portelli, interessa o que as fontes orais “contam-nos não apenas o que as pessoas fizeram, mas o que queriam fazer, o que acreditam estar fazendo e o que agora pensam que fizeram” (Portelli, 1997, p. 31).

O reconhecimento da História Oral enquanto método de pesquisa na busca por compreender a relação entre escola e sociedade no recorte da Educação profissional e os movimentos sociais perpassa pelo reconhecimento do dinamismo das fontes orais, das memórias, e documentos, cumprindo o rigor e a ética que legitimam qualquer pesquisa científica. Nesse sentido, destaca-se, na mesma medida, a organicidade, o planejamento, o recrutamento, o convencimento dos sujeitos participantes, o tratamento dos dados colhidos e o protagonismo dos narradores, dando-lhes a autonomia em mostrar a sua história em termos de descontinuidade, de singularidade, com temporalidades distintas.

O estudo propõe problematizar este contexto socioeducacional, insistindo em alguns pontos nevrálgicos que se mantêm invisíveis, escondidos, que podem dizer

muito das pessoas, os lugares, suas ideias e seus movimentos. Sendo assim, é sobre a história não hegemônica que a História Oral pretende falar quando abordarmos a relação entre a EPT e os movimentos sociais.

3.3 Procedimentos de análise

A realização da pesquisa deu-se em cinco etapas, das quais a primeira consistiu no levantamento bibliográfico sobre a EPT e sobre os movimentos sociais, além das informações ligadas ao *locus* escolhido, compreendendo a necessidade de exploração histórica desses lugares em período antecedente ao recorte aqui proposto.

Os documentos levantados nessa etapa foram objeto de uma análise documental, a princípio, macroscópica sobre a relação entre a EPT e os movimentos sociais no Brasil, com o objetivo de subsidiar as etapas seguintes do processo.

A segunda etapa, partiu do levantamento e análise dos documentos institucionais do IFB no contexto macroscópico, como os marcos legais histórico e seus planejamentos internos, seguidos da sua análise e comparação com os registros e trabalhos levantados no contexto microscópicos do câmpus e do assentamento estudado.

A terceira etapa incidiu em uma sondagem nos dois locais, com o objetivo de identificar elementos relevantes para a pesquisa, relacionados à cultura escolar do Campus Planaltina do IFB e ao cotidiano do Assentamento Pequeno Willian (APW). Além disso, essa fase contemplou o levantamento de possíveis coautores para a História Oral, por meio das entrevistas planejadas. Nesse contexto, os entrevistados foram selecionados a partir de diálogos prévios com moradores tanto do Campus Planaltina quanto do APW, assegurando a diversidade de perspectivas e experiências.

A quarta a quarta etapa envolveu a realização das entrevistas, que abrangeu a preparação dos roteiros e a aplicação dos Termos de Autorização, conforme os modelos apresentados nos apêndices A, B, C e D. Essa fase também incluiu a definição do local das entrevistas e a organização dos materiais e equipamentos de som e imagem. As narrativas foram coletadas no campus, para os servidores da unidade, e no Assentamento Pequeno Willian, para os alunos e moradores da comunidade.

Por fim, a quinta e última etapa teve como objetivo a análise das entrevistas no contexto do conjunto documental institucional, realizando uma comparação com os documentos de planejamento e os TCCs previamente mencionados, com o intuito de identificar convergências e divergências nas narrativas, além de compreender como as práticas e diretrizes institucionais, bem como as experiências da comunidade do APW, se refletem na vivência dos sujeitos envolvidos.

O Manual de História Oral de Verena Alberti (2004), tornou-se um guia fundamental para a exploração dessa metodologia. Oferece-nos uma abordagem prática e reflexiva sobre como realizar entrevistas, lidar com as questões éticas da pesquisa e preservar os registros orais. Também numa perspectiva foucaultiana, ela discute a importância da História Oral para captar vozes marginalizadas e narrativas que não estão presentes nos documentos oficiais, dando ênfase à dimensão subjetiva da memória e à forma como os indivíduos constroem suas histórias.

Quanto aos narradores, destaca-se que a seleção e o recrutamento foram realizados a partir de um levantamento de moradores e representantes do Assentamento Pequeno Willian, além de alunos e servidores vinculados ao curso de Agroecologia, incluindo egressos dos cursos oferecidos no IFB – Campus Planaltina com algum destaque na relação com o Assentamento Pequeno Willian. No entanto, alguns desafios foram registrados, o que dificultou consideravelmente esse processo.

O processo enfrentou diversas adversidades, sendo que uma das principais dificuldades foi a conciliação das agendas dos entrevistados. Esse desafio foi intensificado pelo fato de que o período planejado para as entrevistas coincidiu com o movimento paredista dos servidores federais da educação, iniciado em 3 de abril de 2024, no IFB.

Outro desafio na coleta de narrativas foi a incompatibilidade de agendas e a localização geográfica de alguns moradores do Assentamento Pequeno Willian e servidores do IFB. Durante o período programado para as entrevistas, muitos não se encontravam na região, o que dificultou sua participação no estudo.

Mesmo com a redefinição de alguns entrevistados, conseguimos garantir um conjunto significativa de narradores, o que permitiu analisar o objeto de pesquisa sob múltiplos ângulos. A diversidade dos participantes possibilitou abarcar experiências de atores que atuaram ou atuam em contextos distintos ao longo da história do IFB – Campus Planaltina e do Assentamento Pequeno Willian (APW). Essa variação nas

narrativas enriqueceu a pesquisa, proporcionando uma compreensão mais ampla das relações entre essas localidades e das dinâmicas que as permeiam.

Entre os participantes, priorizamos captar as impressões de um representante do grupo de gestão do campus, convidando o gestor da unidade em exercício durante o período da pesquisa. Além disso, a seleção dos entrevistados foi ampliada em relação ao projeto inicial, de modo a incluir diferentes ações e protagonismos, permitindo uma visão mais aprofundada da relação entre a escola e a sociedade.

Inicialmente, a proposta previa a realização de seis entrevistas, sendo três com moradores do Assentamento Pequeno Willian (APW) e três com membros do IFB, equilibrando as perspectivas das duas realidades. No entanto, considerando as circunstâncias surgidas ao longo do processo, ampliamos a seleção para um total de sete entrevistados, buscando garantir um retrato mais representativo da relação entre o campus e o assentamento.

Além disso, buscamos captar as impressões de outros atores que, embora não tenham participado das entrevistas, possuem memórias e percepções altamente relevantes para a relação estudada. Suas falas frequentemente reforçaram, elucidaram ou esclareceram dados da pesquisa, sendo, portanto, de grande importância para o estudo. Podemos citar, entre esses diálogos, o contato com o Coordenador do Curso de Agroecologia, docentes, um servidor técnico-administrativo e outros assentados do APW.

Ao discutir a relação entre entrevistador e entrevistado e abordar questões éticas na História Oral como método, Thompson (2000) enfatiza a importância de equilibrar a privacidade dos participantes com a autenticidade das narrativas. Ele destaca que a proteção da identidade é essencial em temas sensíveis. No entanto, considerando que todas as exigências foram atendidas no Termo de Autorização para uso de imagem e som para divulgação no site Banco de História Oral e eventualmente na dissertação (Apêndice D), devidamente assinados pelos participantes e colaboradores da pesquisa, optamos por valorizar a voz e a identidade deles, já que suas narrativas pessoais contribuem diretamente para a construção da memória coletiva e histórica que nos propomos a preservar.

3.4 Público-alvo da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa foi composto por um grupo diversificado, incluindo professores, acadêmicos e estudantes do curso de Agroecologia do Campus Planaltina do IFB, além de moradores do Assentamento Pequeno Willian. A seleção desses participantes teve como objetivo assegurar uma ampla variedade de perspectivas e experiências, enriquecendo a análise e proporcionando uma compreensão mais abrangente da relação explorada. Essa diversidade contribuiu para ampliar a representatividade do estudo, garantindo maior profundidade na investigação do objeto de pesquisa.

Além disso, buscamos captar as impressões de outros atores que, embora não tenham participado das entrevistas, possuem memórias e percepções relevantes para a relação estudada. Suas falas frequentemente reforçaram, elucidaram ou esclareceram dados da pesquisa, sendo, portanto, de grande importância para o estudo. Segue abaixo o quadro 2 com o perfil dos entrevistados, com as seguintes informações: nome, vínculo com o objeto de pesquisa, sobre e data de realização das entrevistas.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Vínculo com o objeto de pesquisa	Sobre	Data de realização da entrevista
<i>Entrevistado 1</i>	<i>Docente do curso de Tecnologia em Agroecologia, campus Planaltina do IFBcampus Planaltina do IFB</i>	<i>Atua como professor nas modalidades EJA, Ensino Fundamental e Médio, e EPT, com grande parte de sua trajetória no antigo Colégio Agrícola de Brasília, hoje IFB – Campus Planaltina, nos cursos Técnico em Agropecuária, Agroindústria e Tecnólogo em Agroecologia. Mantém proximidade com movimentos</i>	<i>28/05/2024</i>

		<i>sociais e Educação Não Formal.</i>	
<i>Entrevistado 2</i>	<i>Gestor do campus Planaltina do IFB</i>	<i>Formação em Agronomia, com experiência em Escolas Agrícolas. Exerceu o cargo de Pró-Reitor de Ensino no IFB entre 2011 e 2013. Atualmente, é Diretor-Geral do Campus Planaltina.</i>	<i>28/05/2024</i>
<i>Entrevistado 3</i>	<i>Docente do curso de Tecnologia em Agroecologia, campus Planaltina do IFB</i>	<i>Graduada em Agronomia, com mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Concluiu doutorado na Universidade de Córdoba, Espanha (2023). Trabalha com vivências agroecológicas no Assentamento Pequeno Willian e mantém proximidade com movimentos sociais e Educação Não Formal.</i>	<i>04/07/2024</i>
<i>Entrevistado 4</i>	<i>Assentado do APW e aluno egresso do curso de Tecnologia em Agroecologia, campus Planaltina do IFB</i>	<i>Ativo nas negociações por terras do Assentamento Pequeno Willian desde seu início, promovendo a agroecologia e a reforma agrária, com forte protagonismo nas decisões do grupo.</i>	<i>13/07/2024</i>
<i>Entrevistado 5</i>	<i>Assentado do APW e aluno egresso do curso de Tecnologia</i>	<i>Militante ativo no MST e outros movimentos sociais.</i>	<i>17/08/2024</i>

	<i>em Agroecologia, campus Planaltina do IFB</i>	<i>Ex-aluno dos Cursos de Agropecuária e Agroecologia.</i>	
<i>Entrevistado 6</i>	<i>Assentada do APW e aluna do curso de Tecnologia em Agroecologia, campus Planaltina do IFB</i>	<i>Filha de uma assentada, acompanhou sua mãe no MST e outros movimentos sociais desde jovem. Estudante do curso de Agroecologia, trouxe uma perspectiva atual sobre a relação entre o campus e o assentamento.</i>	<i>17/08/2024</i>
<i>Entrevistado 7</i>	<i>Assentada e liderança do APW, parceira em ações e diálogos com o campus Planaltina do IFB</i>	<i>Militante e liderança feminina no movimento. Formada em Licenciatura em Educação do Campo pelo PRONERA na UnB, desenvolve projetos na comunidade e no movimento. Ofereceu uma perspectiva crítica sobre a relação entre o campus e o assentamento e destacou o protagonismo das mulheres no movimento e no Assentamento Pequeno Willian.</i>	<i>17/08/2024</i>

Fonte: elaborado pela própria autora, 2024

Essa fase também contou com o retorno ao levantamento e análise bibliográfica para a fundamentação teórica e de informações variadas que subsidiaram a pesquisa ao longo da análise dos dados e da escrita. A escolha, quantidade e o perfil dos entrevistados, assim como o tipo de entrevista, o

tratamento, a transcrição e a análise dos depoimentos se embasam nas contribuições de Alberti (2004), por meio do *Manual História Oral*.

Ainda na quarta etapa trabalhamos com o tratamento do acervo, transcrição e análise dos discursos e resultados.

O desenvolvimento e apresentação do Produto Educacional ocorreu após a qualificação do projeto e foi concluído após a transcrição das entrevistas. O Banco de História Oral, funcionará no formato de site contendo informações sobre a origem do projeto e do produto, os atalhos das ferramentas, as narrativas transcritas, além de áudios e imagens que registram essa busca.

O uso e a atualização contínua da ferramenta dependerão do interesse institucional em expandir sua disponibilização, bem como de seu cadastro no repositório de Produtos Educacionais do IFB e dos trâmites internos relacionados ao registro de propriedade intelectual, conduzidos pelo Núcleo de Inovação e Tecnologia do IFB.

Para análise histórica e das identidades da EPT e dos Institutos Federais de Educação, serão válidas contribuições dos experientes Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos e Eliezer Pacheco.

Para análise dos aspectos relacionados à história e memória, memória social, coletiva e política, das características ligadas ao esquecimento, identidade e narrativa histórica, recorreremos, inicialmente, às contribuições de Maurice Halbwachs, Paul Thompson, Paul Ricoeur, Pierre Nora, Michel Pollak e Jac Le Gof.

No arcabouço de referências sobre a educação voltada para o campo, destacam-se as considerações de Mônica Molina, Bernardo Fernandes, Miguel Arroyo, Rodrigo Simão Camacho, com ênfase nas contribuições de Roseli Caldart, dada a sua vasta experiência e atuação nesse assunto.

Também foi realizada uma pesquisa documental, resultante da análise dos trabalhos acadêmicos arquivados no Campus Planaltina do IFB, incluindo eventos, projetos de pesquisa, Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Agroecologia e trabalhos de conclusão do curso arquivados na biblioteca da unidade.

Além disso, registra-se que alguns diálogos foram realizados com sujeitos dos lugares de observação, destacando alguns moradores do assentamento, alunos, professores e gestores do campus Planaltina do IFB. Alguns depoimentos foram

gravados e trechos transcritos na argumentação metodológica do projeto, preservada a identidade dos narradores.

A análise ampliar-se-á realizando um levantamento das experiências por meio das narrativas orais dos membros da comunidade acadêmica do IFB (Campus Planaltina) e integrantes do Assentamento Pequeno Willian, tendo a História Oral como principal recurso metodológico.

Além disso, esta pesquisa se caracteriza como Estudo de Caso, com base nas abordagens de Lakatos (2017) e Gil (2019), dentre outros autores que contribuem sistematicamente para o efetivo uso deste tipo de metodologia de pesquisa.

Cabe destacar que este estudo se enquadra na Linha de Pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica" do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, com a abordagem do trabalho como princípio educativo sustentado no materialismo histórico-dialético.

Por fim, acredita-se que o estudo proposto poderá responder questões e embasar críticas e reflexões acerca da identidade institucional dos IFs e o seu papel social educacional, considerando os resultados obtidos acerca das relações sociais do IFB-Campus Planaltina e Assentamento Pequeno Willian.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todo o percurso em busca das fontes e as reflexões aqui apresentadas contribuíram para a construção de uma intencionalidade clara na pesquisa, voltada para a investigação das representações sobre a experiência vivida na relação entre o campus de Planaltina e o APW, bem como para a compreensão de como essa experiência é ressignificada pelos sujeitos que habitam esses lugares.

Os trechos apresentados a seguir correspondem às perguntas mais amplas realizadas nas entrevistas relacionadas aos temas abaixo:

- a) Trajetórias do Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina e do Assentamento Pequeno Willian;
- b) Memórias dos conflitos e divergências entre o IFB-Planaltina e o APW;
- c) Aproximação com arranjos produtivos locais e com os movimentos sociais;
- d) Relação do IFB-Planaltina e APW e sua influência nas culturas escolares do campus;
- e) Perspectivas;
- f) Identidades.

Os temas acima buscam compreender como os dois locais do objeto de estudo (Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian), surgiram, cresceram e se transformaram ao longo do tempo, com ênfase na memória coletiva institucional, relacionada à construção de identidade, por meio de vivências compartilhadas. Neste capítulo serão abordadas as tensões, conflitos e diferenças de perspectiva entre o campus do IFB e o Assentamento. Esses temas podem incluir disputas por recursos, espaço ou divergências/convergência de objetivos e políticas.

4.1 Entrevistas: caminhos e lembranças

A História Oral proporciona uma compreensão rica das experiências vividas, com detalhes que se perdem em resumos ou paráfrases. Sendo assim, preservamos as narrativas com o máximo de fidedignidade no intuito de garantir que o contexto e as emoções associadas fossem transmitidos com fidelidade.

As narrativas aqui trazidas, exceto por trechos que não foram claros nos áudios, foram mantidas na íntegra, valorizando os discursos dos entrevistados, reconhecendo seu protagonismo em suas dimensões autobiográficas como colaboradores do estudo. Além disso, esses trechos escolhidos pela pesquisadora revelam aspectos significativos sobre os grupos sociais aos quais esses indivíduos pertencem, oferecendo uma compreensão mais profunda dos caminhos que os conduziram ao protagonismo ou à atuação na relação entre o Campus Planaltina do IFB e o Assentamento Pequeno Willian.

4.2 Trajetória no Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina ou trajetória no movimento MST

As entrevistas iniciaram pela busca de elementos representativos da trajetória dos dois locus da pesquisa. Em relação ao campus Planaltina do IFB, destaca-se que as narrativas sobre a mudança institucional do Colégio Agrícola até os dias atuais foram vivenciadas por servidores que já atuavam no local ou que estavam envolvidos nessas transformações. Por outro lado, os assentados do Assentamento Pequeno Willian (APW) não demonstraram consciência dessas mudanças ou de seus impactos ao longo do tempo, nem mesmo os entrevistados.

O/a professor/a 1, embora não tenha testemunhado todas as fases institucionais, mantém em sua narrativa o contexto histórico e as características das escolas agrotécnicas desde 1959, além do Colégio Agrícola de Brasília. Sua abordagem reflete claramente o projeto que envolvia essas instituições, preservando a memória e os princípios que orientavam sua criação e evolução.

[...] Esse campus aqui é daquela turma, daquelas agrotécnicas criadas em 59 pelo Juscelino Kubitschek. E aqui tem uma experiência bastante interessante, o campus Planaltina. [...]

[...] Pouca teoria, muita prática, mas era o modelo daquela época, né? E tinha um lema que era “aprender para fazer e fazer para aprender”, né? [...]

[...] Teve uma questão um pouco mais sui generis do que os demais... Das demais agrotécnicas, escolas agrotécnicas federais. Então ele tem várias fases, né? [...] Então, 2008, vem então os institutos federais. A vida de Escola Técnica aqui foi muito curta (Entrevistado gestor, 2024).

Além disso, o atual gestor do campus enfatiza as mudanças na institucionalidade e destaca um traço identitário do CEFET, caracterizado por uma

abordagem mais prática, que ele descreve como "muita mão na massa e pouca teoria". Ele ressalta o impacto dessas mudanças nos primeiros cursos e os desafios que a comunidade enfrentou diante dessa nova realidade, incluindo os choques e as adaptações necessárias para lidar com o novo modelo educacional.

[...] Então os nossos campus foram pensados para ter aí meio 1.200, 1.400 alunos.

[...] E aí o Instituto Federal muda toda a tônica da agrotécnica, né? Começa a ter... botar nos cursos superiores, então aqui dois mil e nove cria-se o tecnólogo em agroecologia [...] (Entrevistado gestor 1, 2024).

O professor 1, ao relembrar a transição conturbada do Colégio Agrícola para Campus Planaltina para o IFB, relata que a mesma foi caracterizada por um grande choque cultural.

[...] Teve várias institucionalidades diferentes, escolas fazenda, escolas cooperativas, vários nomes. E depois da década de 2008 ela se federalizou na criação da Rede Federal e voltou para o MEC [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Na sua opinião, houve, por parte da comunidade escolar, resistência às novas ideias e mudanças, um processo que gerou avanços, mas também resultou em algumas perdas em relação à estrutura, à atuação e à identidade da instituição. Essa resistência pode ter sido impulsionada pela adaptação a novos paradigmas, desafios institucionais e mudanças no perfil do Campus, que afetaram tanto os servidores quanto os alunos e a própria dinâmica da comunidade escolar.

[...] Então muitas coisas avançaram pra melhor, em termos estruturais, e perdemos muito do que a gente praticava aqui, por exemplo, em termos de trabalho. A gente era autônomo aqui em termos de produção alimentar [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

A partir de uma abordagem que valoriza a subjetividade presente nas narrativas, como proposto por Foucault (1969), e a ideia de construção conjunta de significados, conforme sugerido por Portelli (1997), é possível alcançar uma compreensão mais profunda sobre os cenários que precederam e sucederam a criação dos Institutos Federais de Educação, bem como a transformação do Colégio Agrícola na nova realidade. Tal abordagem permite captar não apenas os aspectos factuais dessas mudanças, mas também as interpretações e significados atribuídos

pelos sujeitos envolvidos, revelando a complexidade das experiências e o impacto das transformações institucionais no imaginário coletivo.

Nesse contexto, Julia (1996, 2004) propõe uma análise que permite compreender esses processos como dinâmicos, englobando tanto a resistência às transformações quanto o confronto com novos paradigmas. Essas mudanças, como ele ressalta, geram implicações profundas nas identidades escolares e na prática pedagógica. No caso em questão, isso sugere uma crise de identidade institucional no nível local, perceptível em diversos momentos das narrativas dos entrevistados a qual retomaremos mais adiante.

Para Julia (1996), as instituições educacionais funcionam como espaços onde práticas culturais são negociadas, refletindo a continuidade de tradições e a adaptação às transformações sociais. No caso da transição do Colégio Agrícola para o modelo do Instituto Federal de Brasília, essa análise revela que, enquanto algumas práticas e significados históricos se mantiveram, também houve uma adaptação às novas demandas educacionais, sociais e políticas.

As narrativas sobre a trajetória do Assentamento Pequeno Willian (APW) até os dias atuais estão fortemente marcadas por conflitos pela terra e pelas negociações que os acompanham, elementos que permanecem presentes na memória coletiva dos militantes e moradores do assentamento, demonstrando sentimentos de pertencimento que parece fortalecer as relações e ações coletivas até os dias atuais.

A fala da entrevistada assentada 1 é profundamente marcada por detalhes emocionais e pessoais, tão relevantes quanto os aspectos factuais da luta pela terra ocorrida antes de conquistarem a terra que hoje possuem. Essas histórias ajudam a revelar as complexidades das experiências vividas e o impacto profundo dessas experiências no imaginário coletivo da comunidade.

[...] Assim, a gente conseguiu, a gente foi despejado em 2005 [...] O que era para durar seis meses, durou seis anos. Então, assim, pensaram que iam nos vencer pelo cansaço. Mas, não, a gente tem foco e objetivo na luta. Muitas famílias passaram pelo acampamento [...]
[...] a gente não tinha acesso à água, potável nem nada, então atravessava a BR pra pegar água que tinha do outro lado da BR, onde ela estava contaminada e ninguém sabia [...] E em nosso sem-terrinha de dois anos e dez meses, o Willian veio a óbito.
Então, esse acampamento, a gente deu o nome em homenagem ao nosso sem terrinha, o Willian. [...] Então, assim, desde a sua condição de existência como acampamento, o Pequeno Willian tem a vertente da maior produção agroecológica (Entrevistada assentada 1, 2024).

Tais relatos, ainda que menos detalhados, revelam como a história do assentamento está intimamente ligada aos desafios vividos no processo de luta pela terra, e como esses acontecimentos continuam a influenciar as percepções e o comportamento da comunidade até hoje.

As percepções discutidas se conectam à teoria de Halbwachs (1990) sobre a memória coletiva, que defende que a memória não é um processo individual, mas sim socialmente construída, influenciada pelos grupos aos quais pertencemos. Ele argumenta que as memórias são compartilhadas, moldadas pela sociedade e transmitidas de geração a geração, o que ajuda a entender como identidades coletivas, como as do IFB e do Assentamento Pequeno Willian, são preservadas e transformadas ao longo do tempo.

No caso do IFB, a memória coletiva institucional está ligada à construção de sua identidade através das vivências compartilhadas entre estudantes, professores e funcionários. Essas experiências formam um patrimônio simbólico que contribui para a formação profissional crítica, refletindo valores como sustentabilidade e educação transformadora. Da mesma forma, o Assentamento Pequeno Willian carrega uma memória coletiva de luta, resistência e conquistas, que é transmitida entre gerações de moradores, sendo preservada através de suas ações de resistência e transformação social em parceria com o IFB.

Ambas as instituições compartilham memórias coletivas que não apenas documentam o passado, mas também moldam o presente e o futuro de seus membros, influenciando suas identidades e formas de organização social. Essas memórias são essenciais para a coesão e continuidade das comunidades, refletindo como histórias e conquistas são ressignificadas ao longo do tempo, fortalecendo suas identidades coletivas.

4.3 Memórias dos conflitos e divergências entre o IFB-Planaltina e o APW

Na análise desse ponto, destaca-se a importância da História Oral na captura da subjetividade, evidenciando que as memórias e interpretações são tão relevantes quanto os próprios eventos. Isso porque elas revelam como as pessoas percebem e transformam suas realidades, proporcionando ao pesquisador uma compreensão

profunda do impacto das interações entre escola e sociedade na construção das identidades (Portelli, 2016).

A partir da sua compreensão, o professor 1 traz em sua narrativa elementos cruciais para entender o contexto de tensão que afetou não apenas a comunidade escolar, mas também os assentados durante a ocupação das terras.

[...] uma história bem interessante ai né? Até porque do nome do Pequeno Willian, que foi uma criança que morreu, envenenada e tal. [...] E essa chegada foi muito conflitante. Não tanto pela escola, mas inicialmente pela comunidade (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Ele destaca o receio da comunidade em relação às possíveis consequências dessa ocupação. Esses temores estavam ligados, por um lado, às questões territoriais envolvendo o Distrito Federal, e, por outro, ao preconceito em relação ao movimento social que liderava a luta pela terra na região.

[...] A comunidade aqui é uma comunidade da Associação da Pedra Fundamental [...] da Bica do DER, que é uma outra associação. [...] tinham um certo, uma certa explicação, porque nós temos uma coisa territorial dentro do Distrito Federal que é muito mal resolvida né? Que é a questão da titularidade da terra. E quando esse grupo chega, se viram assim [...] "Vamos questionar a titularidade", e entraram na justiça, o colégio também entrou nessa discussão com as associações [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Então já teve alguns embates aqui, embates bem inclusive [...] de ocupação dessa área, mas quem chegou primeiro e de uma forma legal foi o Pequeno Willian. Então houve esse conflito, né? Mas isso foi pacificado nesta esfera mesmo judicial, porque a área saiu da SPU foi para o INCRA, e o INCRA destinou para parte desse grupo que estava nesse acampamento, que era o pessoal do MST (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Entre diferenças e similitudes presentes nas narrativas que remontam à relação inicial entre o Campus Planaltina do IFB e o Assentamento Pequeno Willian (APW), não é o conflito pelas terras ou a resistência ao APW que mais se destacam. Embora essas lembranças ainda estejam vivas, sobretudo para os moradores do assentamento, o que mais sobressai é a percepção de um distanciamento das demandas reais dessa comunidade e a persistência de preconceitos. Essas narrativas revelam as perspectivas sociais desse grupo e levantam questionamentos sobre o papel social do Campus Planaltina do IFB em relação aos territórios e a outros grupos sociais.

[...] Então sempre teve conflitos, muitos conflitos com a comunidade. [...] Ainda hoje ainda tem alguns conflitos por conta de ser onde é que termina, onde é que vai. Então sempre foi uma relação muito difícil, conflituosa [...] (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

[...] Mas eu acho que esse exemplo do Pequeno Willian, ele talvez seja, até irrelevante se você não pensar antes, o que é essa institucionalidade e o que ela se propõe em termos de diálogo com os arranjos produtivos locais ou com a sociedade civil organizada [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Ao relembrar o processo de ocupação que levou à transferência dos assentados para o território em 2010, os moradores acessam memórias marcadas pelo ressentimento daquele período. O assentado 1 recorda que, na época, descobriram que o IFB não havia sido informado sobre a transferência e que, buscando evitar conflitos, tomaram a iniciativa de dialogar com a instituição.

[...] O que a gente não sabia é que eles não tinham comunicado o IFB. Então [...] Eu convidei os colegas e falei assim: - ó Vamos nós lá conversar com o IFB antes da gente entrar. Então, viemos. [...] Fizemos uma reunião. Bacana. E eles pediram um prazo de um mês para retirar o gado da área. Para que a gente pudesse ocupar, né? Tomar posse (Entrevistado assentado 1, 2024).

Por meio de reuniões, negociaram um prazo para a retirada do gado da escola, que ocupava a área. No entanto, segundo ele, apesar das tratativas, o processo não foi promissor, pois o IFB não tinha a intenção de reconhecer a titularidade dos assentados sobre a terra.

Só que passou esse mês. Passou. Já tinha passado 15 dias do prazo. Aí a gente soube, né?... Que esse prazo que eles pediram não foi para tirar o gado. Era para tirar nós [...] (Entrevistado assentado 1, 2024).

Esses embates, aparentemente, se prolongaram por um tempo, até que, finalmente, os assentados, com a posse legal de suas terras, tomaram a decisão de ocupar a área de forma definitiva.

*[...] Colocamos os cacarecos nos caminhões e viemos tomar posse. Aí ocupamos a área.
[...] Até porque eles não tinham como retirar a gente com o documento na mão. Até porque a terra não era do IFB.
[...] Depois dessa ocupação a gente teve vários assim éh, conflitos, né? Não com o pessoal do IFB todo. Parte do pessoal do IFB. Então eles [...] A gente sofria ataques. De vez em quando. Que era pressão, né? [...] E a gente foi relevando [...]*

*Só que daí começaram a soltar gado. Soltar o gado em cima da nossa roça que gente plantou, né?
[...] E a gente obrigou eles a ressarcir o prejuízo que eles deram. [...] Aí depois disso aí teve uma diminuída. Né? A partir do momento que começou a dar prejuízo pra eles também (Entrevistado assentado 1, 2024).*

Entre as memórias mais recorrentes dos moradores entrevistados, a escassez da água se destaca como um dos problemas mais significativos da comunidade na época da ocupação. Ao rememorar esse período, o assentado 2 relata que, o acesso a água foi água que alimentava um lago nas proximidades foi interrompido propositalmente, o que trouxe sérias consequências para a manutenção da estrutura do assentamento durante aquele período.

[...] Quando mudei, mudam para cá, eu fazia técnico nessa época lá, eles fecharam o rego da água. Então, que passava aqui dentro[...] Que dessa água, todo mundo cozinhava, bebia, banhava, fazia de tudo. Então, o assentamento ficou um período sem água (Entrevistado assentado 2, 2024).

Outro aspecto marcante nas narrativas é que, apesar de as relações atuais serem pacificadas, muitos entrevistados demonstram em suas falas que as feridas deixadas pelos conflitos passados ainda não foram totalmente curadas, resultando em situações de tensão que ocasionalmente persistem até os dias de hoje.

[...] Eu acho... é muito conflito, ainda mais pela área, pela nossa área aqui ter sido uma área do Instituto Federal, [...] Tem esse conflito. Até hoje tem (Entrevistada assentada 2, 2024).

Portelli (2016) destaca que a memória não é um registro neutro e exato do passado, mas é moldada por fatores emocionais e subjetivos. Muitas vezes, a memória de experiências traumáticas pode ser distorcida, negada ou silenciada como uma forma de proteção psicológica. No entanto, ao serem confrontadas, essas memórias podem ressoar com grande intensidade, revelando aspectos dolorosos ou incompletos do passado.

Nas narrativas analisadas, entre os diversos sentimentos expressos, destaca-se o reconhecimento de uma relação pacífica atualmente oriunda, entre outras ações, de uma significativa afinidade com um grupo de professores ligados à Agroecologia, que desempenhou um papel importante na formação dessas relações. Esse grupo parece contribuir para o estabelecimento de um diálogo construtivo, promovendo

interações e contribuições mútuas durante o processo, o que ajudou a suavizar as tensões e a criar um ambiente mais colaborativo entre os envolvidos.

Ainda assim, as narrativas de preconceito, deslegitimidade e desrespeito à realidade da comunidade continuam a ser presentes nos discursos, ainda que ocasionalmente.

4.4 Implementação do curso de Agronomia e conflitos relacionados

Compreendendo as forças de convergências e divergências em um cenário educacional, buscamos compreender o processo de implementação do Curso de Bacharelado em Agronomia em 2021, que ocorreu após anos de atuação do Curso de Tecnologia em Agroecologia, iniciado em 2009. É importante destacar que há uma oposição de ideias entre as duas áreas, que representam perspectivas distintas, visto que, a Agroecologia está associada a práticas sustentáveis e comunitárias, enquanto a Agronomia tende a se relacionar com uma produção agrícola em larga escala e ao agronegócio. A narrativa abaixo reforça essa perspectiva:

[...] os professores que chegam para dar aula, eles vêm formados em Agronomia. E os cursos de Agronomia, eles são muito voltados para isso. Para o agronegócio. [...] Então, aí a gente faz essa troca de experiência. Eles vêm com os conhecimentos mais científicos. E a gente vai com a parte mais empírica da coisa, né? (Entrevistado assentado 1, 2024).

Fica claro que não houve um conflito declarado entre os projetos dos cursos. Contudo, ao aplicar os conceitos de territorialização de Camacho (2019), percebe-se que os conflitos, embora não explicitamente visíveis, refletem um movimento mais amplo e comum relacionado às propostas de educação, mercado, desenvolvimento e meio ambiente, conforme observa-se nos discursos dos entrevistados:

[...] Nós somos uma escola sexagenária né? Nós somos daquela época que se demorou quarenta anos reproduzindo um modelo, que a gente já falou aqui, do agronegócio né? Desse pacote tecnológico e isso tem as suas consequências né? Ainda hegemonicamente nós somos essa escola disciplinar, acadêmica e para o mercado. Para esse mercado desse pacote. E os estudantes, principalmente do ensino integrado, se espelham muito nos professores (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Então esses preconceitos em relação com agroecologia, eles sempre existiram, mesmo sem você ter um curso de agronomia, eu acho que esse grupo foi crescendo (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Esse movimento está intimamente ligado à dinâmica de territorialização dos saberes e práticas, onde diferentes abordagens educacionais e de desenvolvimento se inserem e se reconfiguram no espaço social e político. A territorialização, nesse caso, revela como essas propostas se alinham com as transformações no campo da educação e as políticas públicas, que são amplificadas nas mídias e nas práticas implementadas no Brasil, destacando a disputa e a negociação de espaços e recursos entre modelos que, embora aparentemente coexistam, representam diferentes visões sobre como conciliar a formação acadêmica com as demandas do mercado e as questões socioambientais.

Talvez esse grupo de professores era contrários à proposta da agroecologia, e aí foi criando esse movimento de criação de um curso de agronomia voltado para o agronegócio, Porque assim, agronomia, Agronomia em si não é um problema. Eu sou agrônoma, né? Mas dentro da própria agronomia você tem pessoas que pensam diferente. Então, novamente vem a questão cultural sim (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Nesse sentido, as narrativas, quase unânimes, se preocuparam em contextualizar essas diferenças de posicionamentos na sociedade atual, ressaltando o movimento predatório do agronegócio no Brasil e no mundo. Isso sugere que as resistências ocorrem também no cotidiano escolar, onde alunos e professores que defendem essa linha de pensamento e formação enfrentam preconceitos velados. No entanto, eles respondem a esses desafios com ações concretas e produção acadêmica.

[...] Então, assim, desde a criação do curso de agroecologia, que alguns professores já não [...] Ai, mas que negócio de agroecologia é esse? Como é que a gente vai plantar sem agrotóxicos? Vocês aí estão querendo continuar com a enxada. Então, assim, esses preconceitos em relação ao curso de agroecologia, eles sempre existiram, mesmo sem você ter um curso de agronomia [...] (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Os entrevistados que exploraram mais essa temática criticam a trajetória institucional e as tensões internas em escolas com foco técnico e agrícola, refletindo sobre o papel da educação técnica no contexto de uma instituição sexagenária como o campus Planaltina do IFB, que por quarenta anos se alinhou ao modelo do agronegócio e suas tecnologias. Nesse sentido, ressaltam que a herança deste modelo trouxe consequências, fazendo com que a instituição se tornasse majoritariamente disciplinar, acadêmica e voltada para o mercado.

[...] Assim como foi no de Biologia, não vejo nenhuma diferença, o curso de biologia com o curso de agronomia... [...] é a super especialização ou esse processo academicista de verticalizar para as suas áreas de formação até [...] sem dialogar com os territórios (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Esse modelo, segundo o/a professor/a 1, afeta a visão dos estudantes, especialmente do ensino integrado, que tendem a espelhar-se em professores que promovem a verticalização da educação, incentivando o distanciamento da agricultura familiar e defendendo a profissionalização rumo à agronomia e a outras áreas tecnológicas de alto nível.

[...] Agronomia vai seguir o mesmo caminho, agricultura 4.0 com alta especialização de um modelo altamente tecnológico, que na verdade é inevitável, mas ele tinha que ter uma abordagem, vamos dizer assim, dialogada, pelo menos [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

A crítica abrange também o impacto do modelo academicista e de superespecialização, especialmente nos cursos de Biologia e Agronomia, onde há pouca abertura para um diálogo territorial e um foco na “Agricultura 4.0”¹⁷. A análise destaca que, embora a alta especialização e o avanço tecnológico sejam inevitáveis, deveria haver uma abordagem dialógica com os territórios e as realidades locais.

A fala do/a professor/a 1 enfatiza a contradição entre a superoferta de agrônomos, que não são capacitados para processos de desenvolvimento rural ou políticas públicas, e a carência de profissionais para projetos que exigem diálogos com territórios ecológicos e sociais. Esse tipo de profissional demanda um perfil extensionista e dialógico, com competências que ultrapassam a formação tradicional da agronomia, que é vista como excessivamente acadêmica e resistente a práticas participativas.

Apesar de que [...] tem um curso de agronomia aqui do lado e que tem uma parceria com a instituição de até 70% de bolsa e um curso de agronomia na UnB e assim como um modelo meio que em processo de esgotamento porque tem uma super oferta de agrônomos no mercado [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

¹⁷ Agricultura 4.0 - Termo utilizado para definir um novo paradigma produtivo. A agricultura 4.0 representa o uso intensivo de tecnologias avançadas sob o modelo da Indústria 4.0. uma tentativa de integrar inovações tecnológicas em sistemas agroecológicos. As críticas a esse modelo se concentram principalmente em como essa abordagem pode distorcer as práticas agroecológicas e em como a adoção dessas tecnologias avançadas pode trazer mais desafios e desigualdades do que soluções, especialmente para pequenos agricultores e comunidades rurais.

A crítica aponta também para a necessidade de uma nova institucionalidade que entenda a Educação, Ciência e Tecnologia a partir das necessidades do território. Nesse sentido, o/a professor/a 2 aborda o conflito ideológico que permeia não apenas o ambiente do campus, mas também a sociedade em geral. Ela menciona a influência de campanhas midiáticas, que promovem o agronegócio e trazem consigo uma carga ideológica, contrastando com a forma negativa como a mídia costuma retratar a reforma agrária. Esse viés midiático contribui para reforçar estereótipos, enquanto outros movimentos ficam em segundo plano.

Eu acho que esse conflito, ele reflete não só dentro do campus, mas a forma como a sociedade olha. Se você fala... Veio a propaganda "Agro é Tec, agro é Pop, agro é Tudo". Ali tem um processo ideológico por trás disso. Então, assim, esse conflito, ele está na sociedade como um todo. Quando você fala em reforma agrária, se você olha... Como que a mídia trata da questão da reforma agrária (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

No contexto do campus, as culturas escolares refletem uma clara tensão entre diferentes visões sobre o papel da educação voltada para o campo e para a autonomia dos sujeitos. O choque de perspectivas entre duas abordagens não reside necessariamente no conflito entre elas em si, mas nas visões culturais e ideológicas divergentes que coexistem nas áreas de formação. Como apontado pelos professores entrevistados, as tensões refletem uma disputa mais ampla sobre como a educação se relaciona com as demandas do mercado, o desenvolvimento sustentável e as questões ambientais.

Posso dizer que isso faz parte do território de Planaltina? ... Mas, assim, por isso que eu estou falando, tem recortes aqui, né? E será que esse curso técnico, ele está preocupado com arranjo produtivo local e redução das desigualdades sociais? Qual é o interesse desse curso? É formar técnico, mão de obra para aquele tipo de agricultura, de grandes escalas, de commodities, né? Ou está preocupado em produção de alimentos para o povo brasileiro e para pessoas que precisam de trabalho ainda? Trabalho na terra, né? Então, assim, precisa olhar que campo de trabalho é esse que a gente está falando. Que mundo do trabalho? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

No contexto do campus, essas tensões refletem uma disputa mais ampla sobre o futuro da educação profissional e tecnológica, trazendo à tona questionamentos sobre como conciliar formação técnica, demandas de mercado e

desenvolvimento sustentável, enquanto se preservam os valores culturais e sociais das comunidades atendidas.

4.5 Aproximação com arranjos produtivos locais e com os movimentos sociais

Os Institutos Federais, assim como a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ambos criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, apresenta na Seção II, sobre as finalidades e características dos Institutos Federais, no inciso IV a relação dos IFs com os arranjos produtivos locais: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (Brasil, 2008).

Ainda que os documentos de planejamento tratem o tema de maneira superficial, a questão da aproximação com os arranjos produtivos locais se destacou como o ponto central nas narrativas. A análise revelou, mais uma vez, a profunda crise de identidade institucional que, no contexto mais amplo, afeta diretamente os Institutos Federais (IFs), especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No caso específico do campus Planaltina, essa crise parece estar estreitamente relacionada às transformações pelas quais a instituição passou ao longo dos anos, particularmente no que diz respeito ao equilíbrio entre sua missão original de promover a educação técnica na perspectiva da omnilateralidade e sua adaptação à dinâmica de oferta de cursos superiores.

[...] eu diria que a Rede Federal [...] na sua missão esse rompimento com essa educação ou essa construção do conhecimento academicista puro, puramente. Porque ela tem que se aproximar do território e compreender melhor ele. Tem que olhar e pensar essa territorialidade, esses arranjos produtivos locais, e repensar esses desenhos dos territórios. Seja lá no ambiente urbano ou rural. E a gente hoje, eu vejo, eu faço uma leitura de uma crise de identidade dentro da Rede Federal de Educação de Ciência e Tecnologia por conta dessas reproduções de uma ciência puramente acadêmica. Isso passa pela formação de professores (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

[...] mas assim agora em relação às pessoas e especificamente o curso de agroecologia, né? Aí sim, aí tem uma proximidade imensa, né? Dos Embora professores, com projetos e vivências [...] (Entrevistada assentada 2, 2024).

Não trate diretamente da crise de identidade dos IFs, Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) discutem como as instituições educacionais são permeáveis às influências externas e às transformações internas. A crise mencionada, também pode ser compreendida através dos conceitos de porosidade e permeabilidade, os quais refletem a maneira como as mudanças externas e internas afetam a identidade das instituições, moldando seus processos e práticas ao longo do tempo.

Percebe-se, também, as diferentes visões sobre a aproximação com a sociedade. De um lado, alunos e professores defendem uma interação mais abrangente, pautada pela necessidade de um diálogo constante com as demandas da comunidade e do entorno, o que pode gerar impactos diretos e imediatos na formação e no desenvolvimento local.

[...] Gente, o curso de agroecologia é isso. A gente tem que ir pro... pra onde? Pra área rural, pros assentamentos, pros acampamentos, pra os pequenos camponeses [...] Não ficar só dentro da instituição, porque ali você não aprende, você aprende na teoria, né? Mas e a prática, tá onde? A prática está dentro do, está com os camponeses, tá? Com as camponeses, dentro das áreas rurais [...] (Entrevistada assentada 2, 2024).

[...] De fato, as duas únicas experiências que a gente teve assim em relação aos movimentos sociais foi esse trabalho lá no APW, que não foi um trabalho institucional, tipo de direção e tal, que que que em diálogo com movimentos sociais construiu. Não foi isso que aconteceu. Foi uma aproximação de alguns professores a essa experiência (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

[...] A Agroecologia é para ser feita na cidade? Agronomia vai ser feita na cidade?... Para que nós estamos formando nossos educandos e educandas. É só para ter um diploma? Ou é para ter uma real contribuição como profissional no território, na área rural, na comunidade? (Entrevistada assentada 1, 2024).

De outro, a gestão institucional que demonstra reconhecer os desafios e limitações desse processo, mostrando a compreensão de que a aproximação com a sociedade é, na verdade, uma das missões intrínsecas dos Institutos Federais. Assim, ela não é vista apenas como uma demanda externa, mas como uma prática essencial que deve ser incorporada à natureza e aos objetivos da própria instituição, embora de forma gradual e adaptada às condições e recursos disponíveis.

[...] eu acho que isso aí está na veia, sabe? Ele já está injetado na veia, está rodando dentro do organismo, e aí eu estou parafraseando o Instituto como um corpo da gente. Você injeta alguma coisa na veia e vai ficar circulando aí dentro. Isso já está no Instituto. Você vai lá para a Lei 11.892 ... e você vai

ver tudo isso muito claro lá. Toda essa atribuição de Instituto Federal se entranhar no arranjo produtivo local, trabalhar com as localidades, [...] E a gente precisa cada vez perder o medo, de interagir com a comunidade. Nós não podemos ter medo deles virem dar pitaco nos nossos planos de curso. Porque a sociedade evolui muito mais rapidamente do que a academia [...] (Entrevistado gestor, 2024).

De acordo com o gestor, as demandas cotidianas representam barreiras concretas que comprometem a capacidade de resposta às necessidades da comunidade, mostrando mais uma vez a influência de fatores externos na cultura escolar da unidade.

Eu acho, assim, que [...] essa interação muitas vezes é prejudicada pelo operacional nosso, pelo dia a dia, sabe? Então, assim, eu botando tudo dentro do balaio, assim, esse operacional do dia a dia, às vezes, atrapalha um pouco, né? A gente corre muito, eu estou falando como docente e como técnico também, tem que dar conta de tudo. Então, é [...] Assim, é uma vida muito dinâmica no dia a dia, um campus. Às vezes, isso, talvez, diminui um pouco a velocidade dessa interação (Entrevistado gestor, 2024).

Embora o gestor reconheça a importância da educação técnica e aplicada como uma prática voltada para a resolução de problemas concretos, sua fala, em vários momentos da narrativa, associa o ensino diretamente ao desenvolvimento do setor produtivo. Com isso, ele dá pouco espaço para as vivências e especificidades de uma formação que vá além do modelo academicista tradicional. Essa perspectiva evidencia uma visão mais restrita da educação, focada nas demandas produtivas e técnicas, menorizando a necessidade de uma abordagem mais ampla que integre os aspectos sociais, culturais e contextuais da formação.

[...] Então, muita gente se considera, assim, não pressupõe que o ensino seja tão importante no desenvolvimento tecnológico e na inovação. Mas ele é. Porque é a convivência estudante com aquilo. E os nossos trabalhos, eles não são, assim, de ciência pura mesmo, né? Raramente são de ciência pura. São muito de ciência aplicada. Muito trabalho aplicado. Na solução de problemas. Às vezes, os problemas não são só da comunidade aqui. São de todo mundo (Entrevistado gestor, 2024).

Essa é uma discussão recorrente que nos leva à reflexão sobre o conceito de trabalho como princípio educativo, inserido em uma perspectiva que envolve uma formação pautada no processo histórico e ontológico da produção da existência humana. Na visão de Frigotto (2005, p. 58), "os seres humanos criam e recriam, por

meio da ação consciente do trabalho, a sua própria existência". Para ele, o trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e define sua especificidade.

Essa visão também é compartilhada por outros autores, como Saviani (2003) e Ramos (2005), que defendem a ideia de que o princípio educativo decorre do fato de que todos os seres humanos devem produzir as condições para sua subsistência através de suas relações com a natureza e com as transformações decorrentes dela. Essa tarefa precisa ser desenvolvida desde a infância, sendo socializada entre todos os seres humanos, a fim de evitar a formação de grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros.

Esses e outros autores que compartilham dessa linha de pensamento são frequentemente referenciados nos documentos que orientam a atuação do Instituto Federal de Brasília, especialmente no campus Planaltina do IFB. No entanto, ao analisar as narrativas, torna-se evidente que, na prática, ainda é preciso avançar na compreensão integral do processo produtivo, visando a formação de sujeitos omnilaterais. Esse avanço é essencial para superar o distanciamento entre as práticas educacionais e as demais práticas sociais.

Mas eu acho que esse exemplo do Pequeno Willian, ele talvez seja, até irrelevante se você não pensar antes, o que é essa institucionalidade e o que ela se propõe em termos de diálogo com os arranjos produtivos locais ou com a sociedade civil organizada (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Apesar de argumentar que a instituição tenta oferecer suporte estrutural às atividades vinculadas, o gestor deixa claro que essa atuação ainda depende fortemente da iniciativa de um grupo ou de grupos específicos dentro do campus, o que limita a abrangência e a continuidade das ações.

Mas nós temos professores, professores técnicos que interagem com os produtores, vão nos eventos, vão nas localidades. A gente tenta fazer com que isso [...] E aí, eu acho que essa participação das pessoas daqui de dentro, na comunidade, no dia a dia, né? Vivenciar isso, é que faz com que os currículos sejam atualizados (Entrevistado gestor, 2024).

A fala sugere que, embora haja tentativas institucionais de apoio, elas ainda não são suficientes para consolidar um modelo de formação que integre plenamente as atividades com a comunidade e suas realidades.

[...] Olha, eu acho que pouco. Devia ser mais. Pouco. A gente estuda poucos casos. A gente resolve poucos problemas. Eu acho que a gente poderia atuar mais resolvendo numa pedagogia de projetos, de solução de problemas, né? Voltado para a solução, né?

[...] A gente faz pouco isso. Mas eu vejo pessoas, assim, bem intencionadas em solucionar. Agora, todos os estudos que são feitos, um dia ou outro acabam reverberando para [...] para melhorar na sociedade. Então, embora que seja uma coisa que ainda está pequenininha, está dentro de casa, mas o estudante que está com você aí, ele pode ser um futuro desenvolvedor dentro do setor produtivo (Entrevistado gestor, 2024).

Os demais entrevistados se mostraram mais críticos em relação à aproximação com os Arranjos Produtivos Locais, destacando mais uma vez uma crise de identidade dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFECT) e dos Institutos Federais (IFs). Eles enfatizaram que, apesar das iniciativas, a falta de uma compreensão clara sobre o papel e a missão das instituições tem gerado confusão e fragilizado as relações com os arranjos produtivos locais. Essa crise de identidade é percebida como um obstáculo para a efetivação de uma formação que considere as especificidades regionais e as realidades socioeconômicas das comunidades atendidas.

O professor 1 critica a ineficiência das representatividades nos Institutos Federais e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), apontando que essa questão afeta diretamente a qualidade da educação e o engajamento com as comunidades locais. Ele destaca a necessidade urgente de reavaliar a estrutura de governança e as práticas institucionais nos IFs, promovendo uma maior inclusão e diversidade na representação. Segundo ele, essa ausência se manifesta de várias formas:

[...] O que nós temos ali institucionalmente, representação de sociedade civil organizada?

No Conselho Superior, tem CONTAG, sempre teve, confederação nacional dos trabalhadores rurais, sempre teve alguma outra representatividade dos movimentos sociais, mas aí eles são confrontados por demandas institucionais, então já chegam ali com uma pauta e que eles tem que, de alguma forma, fazer uma leitura, né? Dizer se tá certo ou não, dar alguns pareceres ali, mas que não interferem realmente ali na base né? Ou na, vamos dizer assim, na coluna vertebral do que poderia ser pensado.

Aqui também é uma reprodução desse conselho superior, esse Conselho Gestor. As pautas já são prontas. Quando se tem reuniões, eu já fiz parte do Conselho Gestor, os orçamentos já vem prontos [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

O/a professor/a 2 expressa considerações ainda mais preocupantes quando questionada sobre sua visão a respeito da preocupação do campus com a formação socioeducacional e política dos movimentos sociais.

[...] Porque a instituição ela se faz é com a prática, não são com esses cursos, não são com os decretos, por nada disso, né? Acho que são as práticas das pessoas que vão fazer a instituição acontecer.

[...] As duas únicas experiências que a gente teve, assim, em relação aos movimentos sociais, foi esse trabalho lá no Pequeno Willian, que não foi um trabalho institucional, tipo, de direção e tal, que em diálogo com os movimentos sociais construiu. Não foi isso que aconteceu, né? Foi uma aproximação de alguns professores a essa experiência, né? E a outra foi mais institucional, que foi o Pronera.

[...] Ah, como assim ir lá na comunidade? É sala de aula, o instituto tem que dar aula, né? Como é que é a questão de ir na comunidade? Só que era parte da proposta do processo pedagógico, né? ... Então parece que o campus não está preparado para receber uma proposta pedagógica diferente das caixinhas de cada professor em sua aula.

Então não adianta a gente ter uma lei bonita se na prática a gente não tem instrumento pedagógico para poder colocar isso em prática, né? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

[...] A última vivência que teve, lá do instituto federal, aqui no assentamento Pequeno Willian foi a vivência que eu participei, por quê? Porque a gente puxou, né? Isso aí também não tem essa parte do interesse dos estudantes em querer ir pra uma área de assentamento, né? Porque eu acho que não está no foco....Porque a agroecologia não é pra poder ir trabalhar ali na cidade, né? ... É nas áreas rurais. Né? Com os pequenos agricultores pra fortalecimento (Entrevistada assentada 2, 2024).

Esse contexto demonstra não só uma limitação do potencial da formação acadêmica ofertada pelos IFs, mas também restringe o desenvolvimento de uma educação que dialogue com as complexas realidades sociais, culturais e políticas das comunidades em que os institutos estão inseridos. Ao ignorar essas dimensões, o campus Planaltina do IFB corre o risco de se distanciar de sua missão e razão de ser, prejudicando sua capacidade de construir uma identidade educacional sólida e plural.

4.6 Relação do IFB-Planaltina e APW no passado e atualmente

A análise documental do campus Planaltina do IFB, juntamente com as narrativas dos envolvidos, aponta para avanços significativos na articulação entre articulação entre os conceitos de Educação Popular, Educação do Campo, Educação Formal e Educação Não Formal. No entanto, é importante destacar que esse avanço

ainda é pouco junto aos movimentos sociais e não ocorreu de maneira abrangente e homogênea em todo o campus.

Ela é pacífica, mas ela não existe de fato. O diálogo não existe de fato. Nós temos ex-estudantes que são moradores assentados lá, nós fazemos muitas inserções lá, muitas aulas práticas, mutirões, mas fica muito a cargo de um professor, de um docente que tem essa relação, que já construiu esses laços de confiança [...] (Entrevistado/a professor/a 1, 2024).

Embora os conflitos do passado tenham se amenizado e os relatos dos entrevistados apontem afinidades pontuais entre o campus e o assentamento, indicando uma relação atualmente mais pacífica e multifacetada, aferir essa pacificação e proximidade é uma tarefa complexa. As opiniões divergem: enquanto a gestão institucional enfatiza os avanços e uma convivência cooperativa, outras percepções revelam diferentes perspectivas sobre o tema.

Você vê que a gente hoje tem uma relação tranquila. [...]A gente sempre se propôs a contribuir, inclusive, para fazer isso. Só falta o recurso, né? Mas a gente tem convivido muito bem [...]. Assim, não tem mais rugas, vamos dizer assim (Entrevistado gestor, 2024).

Por outro lado, servidores, alunos e assentados, com uma visão mais crítica, ressaltam que, apesar dos progressos, há ainda muitos desafios a serem superados. Para esses grupos, a relação e o diálogo com os movimentos sociais, especialmente com o MST, demandam um aprofundamento contínuo e uma maior integração das demandas locais com as práticas institucionais.

Abaixo temos o exemplo do desabafo da campesina (assentada 1), que ao contextualizar divergências recentes reitera que o distanciamento entre o campus e o Assentamento.

[...] Não, é uma relação, entre aspas, porque? [...] Então, assim, eu vejo que é um incômodo a nossa presença, né, mas, como diz a Galo, vai ter que engolir, entendeu? E a gente vem nessa busca da transformação [...] (Entrevistada assentada 1, 2024).

Assim, embora haja um consenso de que houve avanços, a percepção de que muito ainda precisa ser feito para uma verdadeira reconciliação e aproximação é amplamente compartilhada entre aqueles que vivenciam diretamente os processos de ensino, aprendizagem e convivência no campus.

Em áreas mais técnicas, o/a professor/a 2, assim como o/a professor/a 1, vê dificuldades na compreensão e engajamento com os movimentos sociais, sendo mais evidente essa aproximação nas áreas de Ciências Humanas. Ambos acreditam que, com vontade política e esforço coletivo, é possível avançar na construção de um trabalho mais próximo da realidade local e dos movimentos sociais.

[...] Os institutos até mais que as universidades, assim, por conta dessa coisa do território, da territorialização, dessa coisa do arranjo produtivo local mesmo, então eu acho que a gente tem muitas possibilidades [...] Os nossos professores são capacitadíssimos [...] Agora, do ponto de vista mais político é preciso, em relação aos movimentos sociais, é preciso muito avanço. Aqui... é mais professor de geografia, ou professor de história que tem essa compreensão né? Agora quando você chega mais nas áreas técnicas né? Tem esse desafio (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

No caso específico dos assentamentos, a Educação Popular propõe uma educação que não apenas ensina conteúdos técnicos, mas também valoriza as práticas culturais e os saberes tradicionais das comunidades, reconhecendo e respeitando a luta social e os direitos dessas populações. Segundo Caldart (2009), a Educação Popular deve ser um processo de conscientização, no qual a educação se coloca como ferramenta de transformação social, a partir das necessidades e desafios locais, para além do que é imposto pelas lógicas mercadológicas e tecnocráticas da educação formal.

Nesse sentido, a Educação do Campo pensada por Maria Gohn (2003), se posiciona como uma alternativa ao modelo tradicional de educação, muitas vezes desvinculado da realidade rural, e busca integrar as dimensões de tradição, cultura e produção local com as demandas educacionais formais. A ideia é promover uma formação que seja contextualizada e integrada ao cotidiano dos assentamentos, sem perder de vista a formação técnica, mas também focando no empoderamento social, cultural e político das comunidades.

*[...] E pra mim, isso também é uma maneira do IFB cumprir a sua função social, né? Por mais que não seja uma educação formal [...] Porque, pra mim, educação formal é aquela que te dá um título, né? E a não formal é aquela que o processo educativo acontece.
...] E a gente era criticado muitas vezes pelos próprios colegas do IFB com [...] Ah, o IFB não cumpre o certificado. Não cumpre a sua função indo pra lá fazer um trabalho de extensão. Né? Então, é crítica dos próprios gestores do campus. Então, isso [...] É muito desafiador porque é um processo de*

desqualificação do seu trabalho pedagógico, né? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Um ponto relevante é que o Instituto Federal de Brasília (IFB) tem avançado na implementação da curricularização da extensão por meio de normativas próprias, que determinam a destinação de 10% da carga horária total dos cursos às atividades extensionistas, exigindo assim a adequação dos currículos para atender a essa exigência.

No caso do Curso de Agroecologia, a adaptação curricular se destaca ao distribuir essa carga horária de forma integrada nos Eixos Integradores (PPC/2021), com maior concentração a partir dos semestres finais. Essa abordagem se diferencia de outros currículos, que frequentemente concentram essa carga em disciplinas da área de humanas.

Essa iniciativa representa um avanço significativo, pois possibilita uma articulação mais ampla entre os processos formais e não formais de aprendizagem, que são essenciais para a formação integral do estudante e para a valorização dos saberes vinculados à realidade social e comunitária.

Nas narrativas, fica evidente que algumas atividades desempenharam um papel central na mediação dos conflitos entre o campus e o Assentamento Pequeno Willian (APW), favorecendo uma evolução para uma convivência mais colaborativa.

Então, a partir desse PDA¹⁸ que a gente fez junto, começou a mudar um monte de coisa. Então, muitos estudantes que [...] que seguiam a cartilha dos contras, né? Passaram a ver que era muito diferente do que falavam, né? Que a gente estava ali, a gente produzia, a gente trabalhava, não era um bando desocupado que estava lá.

¹⁸ O Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) é um estudo técnico que visa tanto fornecer informações para o licenciamento ambiental, assim como orientar o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do assentamento. Estruturado em duas partes, inclui um diagnóstico socioeconômico e ambiental e projetos técnicos para fomentar o desenvolvimento local, organizados em cinco programas temáticos: Organização Espacial, Produção, Garantia dos Direitos Sociais, Direitos Ambientais e Gestão do Plano.

Após aprovação pelo INCRA, o PDA é enviado ao Ibram para análise e emissão da licença ambiental. Elaborado pela Emater-DF, com contrato INCRA, contou com a parceria de servidores do Campus Planaltina do IFB. Na época 2013, o PDA contou com o engajamento de professores que lideraram atividades fundamentais para a etapa do Diagnóstico Participativo.

Essa fase envolveu alunos, professores, parceiros e moradores do Assentamento Pequeno Willian (APW) na realização de mapeamentos e estudos sobre a propriedade, explorando suas características geográficas, ambientais e culturais. Os dados levantados nessa etapa continuam sendo utilizados em pesquisas sobre o local até os dias atuais, evidenciando a relevância e a durabilidade do trabalho realizado.

[...]Então, passaram a ter uma visão diferente e muitos estudantes passaram a fazer trabalho, os trabalhos deles junto com a gente também. No nosso espaço.

[...] Então, teve muitos professores que começou a ter uma visão diferente também, né? Muitos professores daquela época, hoje é nosso amigo, nossos amigos. E Então, passou, assim, passou a diminuir o grupo, a força do grupo dos contras, [...] (Entrevistado assentado 1, 2024).

[...] O Diagnóstico Participativo, assim, foi muito importante assim pra nós, porque de todo o processo os acampados participaram. Né? Então ali houve uma troca de saber muito grande. O saber acadêmico com o saber popular. E na prática acontecendo ali, produziu novos conhecimentos, né? Que resultou nesse PDA (Entrevistada assentada 1, 2024).

Esse processo de transformação pode ser interpretado como uma renegociação das relações de poder entre as partes envolvidas. A partir da perspectiva de Foucault, o poder não é algo estático ou que se detém, mas sim uma rede dinâmica de relações que é constantemente negociada e remodelada. A construção de um "entendimento mútuo" e a diminuição das "desconfianças iniciais" entre o campus e o assentamento exemplificam como o poder é ajustado e redefinido por meio do diálogo e da proximidade, sendo constantemente reconfigurado nas interações entre os atores.

Esta pesquisa possui ainda um cunho pedagógico e por isso que ela se torna ainda tão necessária. Sob a perspectiva de uma educação como instrumento de libertação e não de opressão, fundamentada na prática e na reflexão (Freire, 1970, 1983), onde a práxis deve estar amparada por projetos e suportes mais amplos, o que se destaca neste ponto de observação é, de fato, uma crise de identidade na qual a instituição se insere.

A centralidade da análise na atuação do Curso de Tecnologia em Agroecologia não diminui a importância do papel do campus como um todo. Embora as narrativas revelam um protagonismo claro de um grupo específico em relação à aproximação com os territórios e os movimentos sociais, os documentos de planejamento institucional ainda tratam essa questão de forma limitada.

Essa lacuna fica evidente ao analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, assim como nas narrativas de professores e moradores do Assentamento Pequeno William (APW), que tiveram algum vínculo com a instituição ao longo do tempo.

As narrativas dos professores entrevistados que atuam na área de Agroecologia reabrem discussões essenciais para a construção do planejamento institucional e do processo pedagógico de uma instituição comprometida com a formação social.

Essas narrativas destacam a importância de refletir profundamente sobre a formação inicial e continuada dos docentes, considerando não apenas o domínio de conteúdos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências críticas que possibilitem aos professores compreender e dialogar com as especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades em que atuam.

No que se refere à formação docente, o/a professor/a 2 enfatiza que a construção do processo pedagógico não é neutra. Ela ressalta que tanto os alunos quanto os professores trazem consigo uma trajetória pessoal e profissional que, inevitavelmente, influencia as relações de poder dentro do ambiente educacional. Validando os argumentos sobre o reflexo das experiências individuais, mas também das forças sociais e históricas que moldam o ensino e as práticas pedagógicas, destacando que essas dinâmicas de poder operam continuamente durante todo o processo educativo.

[...] a forma, forma. A forma como você estudou, vai influenciar a sua maneira de ser.

[...] Acho que são as práticas das pessoas que vão fazer a instituição acontecer. Por isso que é tão importante o processo de formação continuada, que tem essas questões, tipo como que a gente vai começar? Então, se eu fosse gestora dentro desse processo, como que a gente vai começar um processo pedagógico? Tem que ser pedagógico, né? Qual a importância dos movimentos sociais para esse campus? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

O discurso da docente nos conduz novamente aos questionamentos centrais sobre o que essa instituição pretende ser e por quais causas operar.

[...] Que agricultura queremos, que processos queremos, para quem formamos, para que formamos, se a gente não tem esses debates, sabe? Parece que é algo velado, algo que é deixado de lado até mesmo dentro do nosso campus. A gente tem tecnologias que são aplicadas aqui, que são extremamente insustentáveis, como os transgênicos, por exemplo. O plantio de milho, de transgênicos, o uso de um pivô, o pivô.

[...] Mas qual é o senso crítico que esses estudantes estão tendo para poder chegar nesse mercado de trabalho frente a esse processo das mudanças climáticas frente à insustentabilidade. Então, assim que a agricultura a gente fomenta no nosso campos (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

4.7 Perspectivas

A abordagem de Pereira, Fontaine e Silva (2022), sobre a construção da identidade por meio do diálogo com as comunidades locais e da valorização dos seus saberes desafia a cultura hegemônica e impõe uma grande responsabilidade aos gestores, especialmente nos campi agrícolas da Rede Federal que deveriam atender às demandas dos coletivos do campo, das águas e das florestas, buscando uma educação que reflita suas realidades.

Contudo, os limites desse processo, amplamente discutidos nesta análise, apesar de dificultarem a implementação de ações institucionais nos termos previstos pela Lei 11.892/2008, não impediram as iniciativas de diálogo e ações que começam a gerar frutos promissores. Essas iniciativas, mesmo em um cenário desafiador, demonstram o potencial de transformação e a capacidade de adaptação da instituição em meio as forças que operam dentro da escola.

Embora os limites desse processo, como discutido, dificultam a implementação de ações institucionais conforme a Lei 11.892/2008, não impediram iniciativas que começam a gerar resultados promissores. Essas ações, mesmo em um cenário desafiador, demonstram o potencial de transformação e adaptação da instituição.

A relação entre o campus e o assentamento apresenta um grande potencial para uma educação mais horizontal e dialógica, criando oportunidades de crescimento conjunto e integração de saberes. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Caldart, que defende uma Educação do Campo fundamentada nas realidades locais e no saber popular. A experiência do Diagnóstico Participativo exemplifica bem essa abordagem inclusiva, destacando o sucesso da interação entre a Educação Formal e Não Formal. Além disso, as narrativas, permeadas por variados sentimentos, apontam estratégias e caminhos para fortalecer a relação dialógica entre o campus e a comunidade.

[...] antes de planejar as aulas, talvez fazer visitas nos locais, por exemplo. Traga os estudantes para planejar atividades já antes de começar as aulas. Traga os estudantes aqui para o Pequeno Willian, olha em volta, né? Ah! O que é que vocês pensam em fazer aqui? Vocês querem? Tirar o cerrado para plantar? [...] Mas trabalhar dentro do cerrado e tirar sustento dentro do cerrado, você precisa ter um planejamento muito bom e trazer as

... pessoas para planejar dentro do cerrado [...] E... Então, tem que trabalhar essas realidades.

... [O que está faltando agora para essa contribuição ser mais vantajosa, está faltando um trabalho com os órgãos gestores, os órgãos... É... públicas a valorizar mais esse conhecimento. [...] Então, a partir do momento que passarem a valorizar mais isso aí, vai começar a mudança realmente mais acelerada (Entrevistado assentado 1, 2024).

... [O Instituto ele contribui de um lado, como eu já falei, mas enfim, tem muitas coisas ainda a vir melhorar pra fortalecer, pra ter aquele vínculo melhor entre área rural, assentamento de movimento social, né? Pessoas do campo. Ter mais acesso. [...]mas as pessoas do campo tinham que ter mais acesso as universidades, as escola, né? (Entrevistado assentado 2, 2024).

Outro ponto essencial para uma contribuição efetiva com os territórios é a formação que reconhece os movimentos sociais como agentes de transformação. Isso é fundamental para combater o preconceito arraigado contra esses movimentos, que têm um papel crucial na luta contra a desigualdade social.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu, ao discutir o conceito de violência simbólica, explica como as imposições culturais dominantes, baseadas em crenças e preconceitos, são construídas, legitimadas e disseminadas coletivamente. Muitas vezes, essas imposições passam despercebidas por aqueles que as vivenciam e reproduzem, mas sua função é reforçar desigualdades em favor de grupos privilegiados. Como exemplo, destacam-se as denúncias de alguns assentados sobre os desafios diários que devem ser analisados à luz de sua formação.

... [É um absurdo, tem transporte para o Plano, tem transporte, mas só vai até o IFB. Porque de onde vêm os alunos? Do plano. Qual é o vínculo que esses alunos do plano tem com o campo. Eu não estou falando que não tem o que fazer, mas [...] Vamos fazer diferença no nosso território, vamos cuidar da nossa casa, sabe? [...] Que a gente tem que cuidar primeiro da gente, primeiro da nossa casa, depois ao redor dela [...]

... [Então, se o IFB olhasse para a comunidade como parte da sua casa, do seu lugar, essa relação se tornaria uma relação institucional, quebraria preconceitos, derrubaria por terra muita coisa, porque ainda existe o mito do camponês como atrasado.

... [Não tem transporte público regular, [...] É muito dificultoso de sair daqui pra ir caminhando [...] Além do perigo, porque é igual no meu caso. Por ser mulher, né? Assim, por ser mulher a gente tem esse perigo demais na estrada, nossa! Já passou várias vezes. Eu é porque é Deus mesmo, né? E os orixás, pra poder cuidar do caminho da gente, porque senão [...] (Entrevistada assentada 1, 2024).

Ao abordar as práticas dentro da escola, Bourdieu vê esse espaço como um ambiente de "inculcação de comportamentos e habitus" (2001, p. 22), onde modelos

culturais são estabelecidos e perpetuados. No entanto, ele destaca a importância de observar também as relações que se desenvolvem além da sala de aula, levando em consideração o conjunto de práticas que constituem a cultura escolar.

Ao enfatizarem a importância do espaço escolar como um ambiente dinâmico, onde práticas e significados são constantemente construídos e adaptados, Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) reconhecem o grau de autonomia presente tanto nas estruturas da escola quanto nas dinâmicas de sua aplicação.

No contexto da educação omnilateral e emancipatória proposta pelos IFs, o empoderamento dos assentados se configura como um processo de fortalecimento da capacidade das comunidades, especialmente nos assentamentos rurais, para que possam exercer pleno controle sobre suas vidas, seus conhecimentos e suas práticas sociais, políticas e econômicas.

[...] Então, acredito que esse lugar precisa ser ocupado por nós também, porque a gente consegue fazer uma diferença [...] esse lugar por dentro da instituição é uma perspectiva de mudança. A gente precisa assumir essa postura na luta política de que vamos ocupar esse espaço e vamos demandar isso, [...] (Entrevistada assentada 1, 2024).

[...] seria uma possibilidade de inserção de mais estudantes dentro da agroecologia e de permanência também eu acho que seria porque é muito bom. [...] e ter como estar lá, né? Porque se a gente não tem mesmo vai ficar lá um mês estudando direto, e as coisa? E as conta? E a casa? (Entrevistada assentada 2, 2024).

Caldart (2010, 2012) destaca a importância de ancorar o processo educativo em uma perspectiva dialógica e contextualizada, na qual a educação não se resume a um simples processo de transmissão de conteúdos formais, mas sim a uma prática social que envolve troca, respeito aos saberes locais e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Eu acho que a gente ganha muito com o [...] Com a prática para os estudantes [...] Vai criando uma realidade, né? Vai desconstruindo muitos preconceitos em relação [...] Em relação aos estudantes, em relação às comunidades, né? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

[...] É uma troca de experiência. Então... É... Tem muita coisa que os próprios professores não conhecem. Os alunos não conhecem. E que tem muitos assentados aqui que conhecem [...] principalmente nessa área de técnicas mais antigas (Entrevistado assentado 1, 2024).

4.8 Identidades

A percepção sobre sentimentos e identidades na relação entre o campus e o assentamento reflete um processo complexo de construção de vínculos, muitas vezes marcado por tensões, mas também por momentos de aprendizado e transformação mútua. A História Oral, ao registrar essas narrativas, proporciona uma rica compreensão das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas identidades, frequentemente marginalizadas, sejam reconhecidas.

As narrativas acessam memórias que revelam um leque de sentimentos que variam desde o reconhecimento da contribuição do campus para o fortalecimento das identidades locais, até a percepção de desafios enfrentados no cotidiano da convivência entre essas duas realidades. Esses sentimentos são expressos através de relatos de esperanças, frustrações e conquistas que ilustram a construção de uma identidade coletiva, que transcende a dicotomia entre o campo e a cidade, ressignificando os papéis do IFB e do assentamento.

Le Goff (2003) assim como Foucault (2001) também vê a memória como essencial na construção das identidades coletivas. A maneira como uma sociedade lembra de seus eventos históricos e figuras importantes define suas identidades e valores. Isso é particularmente importante quando se trata de movimentos sociais, culturas populares ou identidades marginalizadas, onde a memória é um meio de resistência e afirmação cultural.

No que tange a História Oral, Jacques Le Goff oferece uma visão profunda da memória social como um processo dinâmico, coletivo e sempre revisitado, destacando a interligação constante entre memória e história. Ele argumenta que as experiências e vozes individuais fazem parte de uma narrativa coletiva que molda as identidades sociais, permitindo uma compreensão mais inclusiva do passado.

No contexto da História Oral, os relatos de experiências contribuem para a formação de uma identidade compartilhada, onde saberes populares e práticas de resistência se entrelaçam com saberes institucionais. Assim, a História Oral se torna uma ferramenta poderosa para refletir sobre empoderamento, resistência e adaptação, possibilitando uma narrativa mais inclusiva e fiel às múltiplas identidades em jogo.

Halbwachs (1990) se alia aos autores citados, ao destacar o papel fundamental dos sentimentos na construção da memória social e da identidade coletiva e que as emoções, que carregam subjetividade e afeto, desempenham um papel essencial na formação da memória coletiva, influenciando a compreensão do passado e das dinâmicas sociais. Dessa forma, os sentimentos tornam-se elementos-chave para entender como a memória é transmitida, reinterpretada e compartilhada, refletindo as identidades dos grupos e as relações entre o individual e o coletivo, como observado na História Oral.

No contexto da História Oral, os sentimentos não apenas enriquecem as histórias contadas, mas também ajudam a moldar a compreensão das relações de poder, resistência e pertencimento. Por meio da expressão emocional, as pessoas conseguem transmitir aspectos mais profundos de suas vivências e experiências, como as dores da opressão, a alegria da resistência ou a esperança de transformação. Esses sentimentos formam a base para a construção de uma identidade coletiva que é dinâmica, fluida e constantemente revisitada.

Portanto, os sentimentos não são apenas elementos secundários, mas sim constituintes essenciais da memória social, pois são eles que conferem sentido às experiências vividas e permitem que as narrativas se tornem mais autênticas e representativas das diversas vozes e identidades envolvidas.

Abaixo trazemos alguns sentimentos percebidos :

Preconceitos,

Vou te dar um exemplo. Uma vez eu fui pedir um carro para poder ir ali na comunidade Pequeno Willian, que fica a três quilômetros do campus, e aí a servidora que estava lá liberando os carros, falou assim: -Nossa, mas você quer ir pra onde? Eu falei: - para a comunidade Pequeno Willian. O que é que os estudantes têm para aprender lá? (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Indignação

Então, isso é um processo ideológico [...]Então, essa ideologia que o campo é, esse lugar unificado da industrialização do campo, isso também é uma ideologia, né? [...]Tem pessoas que tem um preconceito muito grande, que às vezes atrapalha o desenvolvimento desse tipo de institucionalidade que a gente quer dar com os institutos federais (Entrevistado/a professor/a 2, 2024).

Respeito, saudosismo, gratidão

[...] professor Domingos¹⁹, né? Que você ia entrevistar. Ele era encantado por essas questões de guardar a memória. Ele queria ter criado um museu aqui no campus, né?

Com as peças antigas e tal. E ele me relatou, né? Que essa área toda aqui em frente é o prédio da agroecologia, né? Ali onde tem o jatobá, que era onde eu queria fazer a entrevista. Que aquela árvore do jatobá, inclusive, foi plantada por ele. E um grupo de estudantes lá no final da década de 70, né? (Entrevistado/a professor/a, 2024).

Admiração, reconhecimento, resiliência

Esse espaço de repasse de conhecimento também de trocas. Então eu começo acolhendo mulheres negras, militantes e estudantes do nível superior, que eu acolhi aqui por sete anos. [...]E normalmente a gente vê que esse recorte racial é muito presente. É muito mais difícil para as mulheres pretas. Então, aí surgem as Panteras Negras nesse contexto. Então, a gente reúne um grupo de militantes, arte-educadoras, no mesmo espaço, e acabou com isso se constituindo nesse espaço de cultura e pesquisa que é a Comuna Panteras Negras²⁰ (Entrevistada assentada 1, 2024).

[...] E elas são muito participativas mesmo. Tem um grupo muito bom. E [...] E do ponto de vista da produção [...] Porque também é bem diverso, né? [...] E a própria Panteras Negras, né? Foi protagonizada por mulheres também, né? Que é uma chácara que tem [...] A biblioteca, né? A Carolina de Jesus [...] (Entrevistado/a professor/a, 2024).

[...] As mulheres. As mulheres são fundamental dentro do assentamento. Elas foram fundamental dentro do assentamento Pequeno Willian, que elas começaram um projeto de sobrevivência com a fibra de banana quando não tinha outro recurso pra se fazer. Né? E aí é mais do que justo ela ser protagonista de toda a história (Entrevistado assentado 2, 2024).

¹⁹ O professor Domingos Sávio Fernandes da Silva, que faleceu em outubro de 2023, deixou uma contribuição inestimável para a história do Campus Planaltina do IFB. Ele é lembrado por suas palavras sábias, poemas inspiradores, vasto acervo fotográfico e memórias que perpetuam seu amor pela instituição. Além disso, as árvores que ele plantou no campus simbolizam seu compromisso com a preservação da memória e identidade do local.

Em abril de 2022, Domingos Sávio, acompanhado de outros simpatizantes de suas ideias, apresentou à Direção Geral do campus a proposta de criação do Memorial da História da Escola, que celebraria no mesmo mês seus 60 anos. Em homenagem ao seu legado, em 2023 a comunidade plantou um Ipê Branco na propriedade, um gesto simbólico que reforça sua importância para a história e o futuro da instituição, fazendo do referido espaço também um lugar de memória.

²⁰ A Comuna Panteras Negras está situada no Assentamento de Reforma Agrária Pequeno Willian, sendo organizada pelas mulheres assentadas, com o apoio dos assentados e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde 2014, atua como um Espaço de Cultura e Pesquisa, com a missão de acolher temporariamente mulheres negras ativistas militantes (cis, trans e LGBTQIA+) chefes de família. O foco principal da comuna é o enfrentamento das violências doméstica e de gênero, do racismo, da intolerância religiosa e da homofobia.

A companheira Adriana Fernandes desempenha um papel crucial na idealização e no gerenciamento desse projeto, sendo uma das principais lideranças que, junto a outras mulheres, luta pelas pautas que a comuna defende.

Pertencimento

[...] Acho que assim, dentro do assentamento, as pessoas que são assentada aqui são as pessoas de lutas antigas, né? Que vem de uma cultura, uma cultura mesmo do campo.

[...] Que a história do Pequeno Willian é triste. Quem sabe quem foi o Pequeno Willian na ocupação da Toca da Raposa, que veio tomar água do rio, [...] contaminada com o uso intensivo de agrotóxico e muitas pessoas passou mal e o jovem morreu (Entrevistado assentado 2, 2024).

No contexto da História Oral, os sentimentos não apenas enriquecem as histórias contadas, mas também ajudam a moldar a compreensão das relações de poder, resistência e pertencimento. Por meio da expressão emocional, as pessoas conseguem transmitir aspectos mais profundos de suas vivências e experiências, como as dores da opressão, a alegria da resistência ou a esperança de transformação. Esses sentimentos formam a base para a construção de uma identidade coletiva que é dinâmica, fluida e constantemente revisitada.

Portanto, os sentimentos não são apenas elementos secundários, mas sim constituintes essenciais da memória social, pois são eles que conferem sentido às experiências vividas e permitem que as narrativas se tornem mais autênticas e representativas das diversas vozes e identidades envolvidas.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A história, como relato escrito datado da Grécia antiga, sugere certo rigor sobre as narrativas do passado por indivíduos e comunidades humanas transmitidas oralmente. Nestes dois sentidos, a História Oral é uma prática muito antiga. Porém, o uso do termo “História Oral” como um conjunto de procedimentos que atualmente lhe são associados, o qual inclui, sobretudo o registro eletromagnético ou eletrônico de testemunhos orais acerca de trajetórias biográficas e acontecimentos históricos, surgiram apenas em 1948, quando o pesquisador Allan Nevis criou o “*The Oral History Project*”, na Universidade de Columbia (EUA).

Entre o fim da década de 60 e o início dos anos 1970, os programas de História Oral se proliferaram nos Estados Unidos e, entre 1971 e 1975, surgiram os primeiros empreendimentos brasileiros no ramo, sendo que o principal deles foi criado no CPDOC - Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Inspirado nesse projeto, que hoje se caracteriza não apenas por um repositório de relatos, mas também por muitos diálogos e atividades e de preservação histórica de lugares e memórias, no decorrer da pesquisa, foi criado o produto Educacional - Banco de História Oral Digital. A elaboração e configuração do produto apoiou-se no Manual de História Oral, da autora Verena Alberti (2005) e na sua experiência enquanto historiadora, presidente da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) durante os anos de 2002 a 2004 e, atualmente coordenadora do (CPDOC) da FGV/RJ.

Entre outras contribuições de Alberti (2005), registra-se uma demonstração resumida sobre o tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC, em que a historiadora traz um breve histórico do trabalho realizado e as modificações ocorridas no acervo, na equipe e na metodologia durante os últimos 30 anos do programa.

Contudo, ela garante que essencialmente, apesar da necessidade de se adequar ao contexto atual,

O PHO teve, pois, de se ajustar aos novos tempos, mas podemos dizer que as bases lançadas em 1975 permanecem, orientando sua prática até hoje. As unidades do acervo continuam sendo as entrevistas, agora necessariamente atreladas a seus projetos; as informações sobre cada entrevista disponibilizada ao público são as mesmas que eram apresentadas

no primeiro catálogo do PHO publicado em 1981, e, ainda que não passemos mais todas as entrevistas para a forma escrita, o sumário e o índice temático são produzidos para todos os depoimentos liberados à consulta (Alberti, 2005).

A estruturação do produto educacional "Banco de História Oral" no contexto do nosso estudo ocorreu a partir do levantamento bibliográfico e dos diálogos iniciais com outros pesquisadores e professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). O objetivo foi avaliar a utilidade e a eficácia dessa ferramenta para futuras pesquisas sobre a EPT. O desenvolvimento técnico apresentou desafios, pois eu não tinha domínio suficiente em tecnologia para sua criação, o que tornou essencial o apoio e a colaboração de colegas e até de alunos do IFG-Campus Formosa em diferentes etapas do processo.

Antes de iniciar a implementação do código, foi criado um design no Figma, o que permitiu uma visualização clara da interface final e facilitou a comunicação das ideias com a equipe. Essa etapa de design ajudou a definir a estrutura e o layout da aplicação, garantindo que a navegação e a usabilidade fossem intuitivas e que o desenvolvimento estivesse alinhado com os objetivos do projeto.

A aplicação foi desenvolvida com um conjunto de tecnologias modernas de programação e design, incluindo Angular, TypeScript, HTML e CSS, para garantir uma interface intuitiva e responsiva. O Firebase foi escolhido como sistema de gerenciamento de banco de dados devido à sua capacidade de armazenamento em nuvem, flexibilidade e segurança, o que facilita o acesso e o gerenciamento das narrativas de forma eficiente como o sistema de gestão de banco de dados.

Figura 1 – Site (Banco de História Oral)

Nossa história começa aqui! A história oral no ensino, pesquisa e extensão.

BHO Banco de História Oral

Pesquisar

Banco de História Oral - Instituto Federal de Brasília

A história oral é uma tentativa de resgatar do esquecimento aqueles que foram esquecidos, para dar voz aos que não foram ouvidos e para abrir as portas do passado a quem dele foi excluído.

— Alessandro Portelli

História Oral de Vida
Adriana e as Panteras Negras - Resistência no Cerrado

História Oral Temática
Adriana e as Panteras Negras - Resistência no Cerrado

Tradição Oral
Adriana e as Panteras Negras - Resistência no Cerrado

Sobre o Campus IFB de Planaltina

O IFB Campus Planaltina, antiga Escola Agrotécnica e Colégio Agrícola, foi um sonho concretizado pelo presidente Juscelino Kubistchek de construir Brasília e sua visão de promover o autoabastecimento do Distrito Federal. A Escola Agrotécnica de Brasília foi criada em 17 de fevereiro de 1959 (Plano de Metas – Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e Exposição de Motivos nº 95/DOU) e inaugurada efetivamente em 21 de abril de 1962.

Em seus mais de 60 anos de história, o atual IFB Campus Planaltina está voltado à formação profissional nas áreas da Agropecuária e da Agroindústria tanto no modelo tradicional quanto no agroecológico, associadas ao eixo tecnológico dos recursos naturais.

O campus é uma das maiores escolas agrícolas do Brasil — com área total de 2.300 hectares — com ampla estrutura de salas de aula, unidades de produção, laboratórios, biblioteca, refeitório e residência estudantil para receber os estudantes que moram distante.

Início Explorar Contato Sobre FAQ

BHO

Fonte: <https://banco-historia-oral.web.app/#/>

Ademais, diversas funcionalidades foram contempladas para o pleno funcionamento do site, incluindo a capacidade de efetuar o *upload* de narrativas orais, a reprodução de áudio, bem como a categorização e a visualização dos textos correspondentes às histórias.

Figura 2 – Narrativas orais

Nossa história começa aqui! A história oral no ensino, pesquisa e extensão.

BHO Banco de História Oral

Pesquisar

História Temática

A EPT E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS : um estudo das relações entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian entre os anos 2010 e 2022

As entrevistas remontam uma história iniciada de forma conflituosa e que ao longo do tempo foi se redefinindo de acordo com as relações e vivências estabelecidas nos espaços formais e não formais de educação envolvendo o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian.

Estabelecida em 1964 para atender à demanda de mão de obra no desenvolvimento da nova capital, a antiga Escola Agrícola passou por diversas mudanças estruturais e políticas até se tornar, em 2008, um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

O Assentamento Pequeno Willian, resultado da luta pela terra liderada pelo MST na região, enfrentou inúmeros desafios, preconceitos e resistências até se consolidar, criar vínculos e conquistar respeito. Esse processo, na verdade, continua em constante evolução.

O IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian mantém uma relação significativa, especialmente no campo das práticas educativas e sociais, que envolvem disputas, negociações e aprendizado mútuo ao longo dos anos. Essa interação impacta diretamente a cultura escolar do campus e a vida e organização do assentamento vizinho.

Nesse contexto, é crucial investigar como o IFB - Campus Planaltina, como parte da Educação Profissional e Tecnológica e em alinhamento com os movimentos sociais, reflete resistências contra as forças hegemônicas e como essas relações se desenvolvem e se fortalecem ao longo do tempo.

Diante do exposto, apresentamos aqui, por meio da História Oral, depoimentos de pessoas que testemunharam ou estiveram ativamente envolvidas nesse processo. Esses relatos têm como objetivo dar voz ao protagonismo dos indivíduos desses locais, oferecendo uma contribuição valiosa para a compreensão das experiências e perspectivas de quem vivenciou de perto a transformação e o desenvolvimento dessas comunidades.

Entrevistadora: Francione Norris- Drica : Pesquisadora

Entrevistado - Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva : Professor do Curso de Agroecologia do IFB- Campus Planaltina

Entrevistado - Nilton Nélio Cornetti : Diretor Geral do IFB/Câmpus Planaltina

Entrevistado - Acácio Machado Alves : Produtor Rural do Assentamento Pequeno Willian

Entrevistada - Vânia Costa Pimentel : Docente do IFB/Câmpus Planaltina

Visualizar PDF

Início Explorar Contato Sobre FAQ

BHO

Fonte: <https://banco-historia-oral.web.app/#/>

Além disso, o site conta com aplicações adicionais para o gerenciamento de dados de forma intuitiva, permitindo que os usuários acessem entrevistas por meio de filtros e buscas categorizadas. Os registros audiovisuais e transcrições das entrevistas foram adicionados ao site em um formato acessível e interativo. Todos os dados são armazenados em um banco de dados seguro, que oferece suporte para futuros acréscimos de conteúdo e garante o cumprimento das normas de privacidade e segurança.

No desenvolvimento do site priorizamos ferramentas de consulta e entrevistas separados de acordo com a sua classificação, facilitando a busca das narrativas. Sendo assim, logo na primeira página, encontramos os três compartimentos de

depoimentos e transcrições divididos em História Oral de vida, História Oral Temática e História Oral das Tradições.

Apesar de não definir de maneira rígida "tipos" de História Oral, Thompson (2002), aborda diferentes formas de aplicação da História Oral e destaca a versatilidade dessa metodologia, que pode ser adaptada para diversas finalidades e contextos. Nesse sentido, o autor discute como a História Oral pode ser usada para explorar não apenas eventos históricos e suas interpretações, mas também a experiência subjetiva dos participantes desses eventos.

A história oral tem o poder de trazer à tona a voz daqueles que foram tradicionalmente silenciados, proporcionando novas interpretações do passado através de suas experiências e vivências. Seja ao capturar o testemunho de eventos históricos, explorar temas comuns ou documentar a vida de uma comunidade, a história oral amplia o escopo da historiografia para além dos arquivos formais (Thompson, 2002, p. 22).

Incluímos no site os registros visuais e transcritos das entrevistas realizadas durante a pesquisa de maneira intuitiva. A ferramenta possui uma base de dados mínima capaz de armazenar essas e outras narrativas, contribuindo para outras pesquisas relacionadas, além de apoiar a História Oral e a instituição IFB Planaltina. Isso ajuda a preservar memórias e experiências que são fundamentais para a identidade da comunidade. O gerenciamento dos recursos para a implementação dessa ferramenta, incluindo os procedimentos de autorização para o uso de voz e imagem, foi realizado antes das entrevistas. As transcrições, resultado de um trabalho árduo, foram feitas manualmente, pois a utilização de aplicativos de transcrição não preserva a narrativa em sua integridade. Além disso, foram seguidos todos os protocolos referentes ao registro e à segurança dos dados.

Em atendimento ao uso ético das entrevistas, acrescenta-se que todas elas serão referenciadas e terão, anexos à transcrição, os termos de autorização de voz e de imagem, além de outras informações que as identifiquem ou justifiquem o seu uso.

A exemplo do que apresenta Alberti (2005) sobre o CPDOC, o Banco de História Oral Digital contará com recursos audiovisuais que poderão, caso autorizados pelos narradores, deixar o ambiente intuitivo e lúdico.

Para validação do produto educacional foi aplicado um questionário para o público-alvo desta pesquisa, constante no Apêndice E deste trabalho, com o objetivo

de validar e aprimorar o Banco de História Oral, resultante desta pesquisa de mestrado.

5.1 Avaliação do Produto Educacional

Embora os autores estudados na pesquisa não abordem diretamente o tema "produtos educacionais na EPT", suas obras oferecem uma base teórica sólida para a criação de ferramentas educacionais críticas e reflexivas. Esses autores fornecem fundamentos teóricos que contribuem para o desenvolvimento de produtos alinhados às demandas sociais e à formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, autores como Paulo Freire (2019), Maria Ciavatta (2019), Marise Ramos (2009) e Dermeval Saviani (2003) exploram conceitos essenciais sobre a relação entre trabalho e educação. Entre os aspectos destacados estão a integração curricular, a educação como prática emancipadora e o trabalho como princípio educativo. Embora essas abordagens não tratem especificamente de produtos educacionais, elas oferecem conceitos e desafios da EPT que podem ser aplicados ao desenvolvimento desses materiais.

Um elemento crucial no desenvolvimento do produto educacional é a dimensão da identidade, que se relaciona diretamente com a formação do sujeito como trabalhador, cidadão e ser social. A identidade é, de certa forma, moldada por experiências educativas, contextos socioeconômicos e relações culturais e territoriais. Nessa perspectiva, o "Banco de História Oral" emerge como uma ferramenta poderosa para explorar e registrar as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos na EPT.

O "Banco de História Oral", ao preservar e divulgar histórias e memórias, fortalece o senso de pertencimento e empoderamento dos sujeitos. Além disso, inspira novas práticas acadêmicas e fomenta reflexões críticas sobre educação, trabalho e sociedade.

A validação do produto educacional foi realizada por meio de um questionário on-line, enviado por e-mail e também pelo *WhatsApp* à comunidade interna e externa ao IFB, incluindo assentados do Assentamento Pequeno Willian, funcionários da Embrapa, alunos e servidores de outras unidades dos IFs. O prazo para participação foi de 15 a 21 de dezembro de 2024, o formulário com as perguntas enviadas

encontra-se no Apêndice E (formulário para validação do Produto Educacional) ao final do trabalho.

Foram recebidas 27 respostas, no qual é importante destacar algumas características analisadas dentre os participantes:

- a) Há uma pequena predominância de participação masculina, porém ainda assim equilibrada de ambos os gêneros.
- b) Diversidade racial, embora com predominância de pessoas que se identificam como brancas.
- c) O público-alvo principal foi o corpo discente, seguido de egressos e servidores.
- d) A maior parte das respostas veio do Distrito Federal, devido à proximidade com o campus Planaltina.

Apesar do bom engajamento inicial, cerca de um terço dos participantes não interagiu diretamente com as entrevistas, o que pode ter influenciado as respostas. Para tentar minimizar esse problema, foi criada uma vinheta com o objetivo de atrair mais atenção para o conteúdo do site.

A avaliação da usabilidade e clareza do conteúdo do site foi amplamente positiva, demonstrando que o produto atingiu os objetivos propostos. Nos campos de sugestões, os participantes elogiaram o trabalho com termos como "*perfeito*", "*provocativo*", "*parabéns pelo trabalho*", além de respostas mais completas "*Considero a proposta super válida, em especial por possibilitar - me uma reflexão sobre a relação da EPT com os movimentos sociais e do quanto a EPT pode fortalecer estes movimentos*". destacando seu potencial para reflexões sobre a relação da EPT com os movimentos sociais e a relevância do "Banco de História Oral".

Com relação às respostas que indicavam para estabelecer uma escala (1) Discordo totalmente até (5) Concordo totalmente, que eram: o site "Banco de História Oral" apresentou de forma intuitiva e clara suas funcionalidades, as entrevistas apresentaram de maneira clara o tema proposto, proporcionando uma reflexão significativa sobre as questões abordadas, a relação entre imagem, som, narração e transcrição foi harmoniosamente articulada, oferecendo uma experiência

enriquecedora e imersiva na narrativa dos entrevistados, a maioria das respostas ficaram na escala entre 4 e 5, isto é, *concordo* e *concordo totalmente*.

Um ponto de melhoria levantado por meio do questionário, foi a ausência de uma opção no questionário para indicar que o participante não assistiu às entrevistas, o que pode ter afetado respostas subsequentes. Esse aspecto foi corrigido no site para aprimorar futuras interações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço explicativo sobre a relação entre Educação Profissional e Tecnológica e movimentos sociais sempre foi de que ela é rica e multifacetada. No caso da relação entre o Campus Planaltina do IFB e o Assentamento Pequeno Willian, reflete tanto avanços, quanto desafios na integração entre educação formal e as demandas sociais e comunitárias. Isto porque as tentativas de aproximação com esse território não foram suficientes para estancar os traumas deixados pelos conflitos do passado na memória coletiva.

Os relatos dos entrevistados, expõem a rica trajetória do Campus Planaltina do IFB, marcada por transformações institucionais e tensões com o Assentamento Pequeno Willian. Destaca-se o choque cultural durante a transição da escola agrícola para o IFB e as dificuldades enfrentadas pela comunidade na adaptação a novas realidades educacionais.

Além disso, a memória sobre os conflitos iniciais entre o IFB e o Assentamento Pequeno Willian revela a tensão entre diferentes grupos sociais e a luta pela titularidade da terra. As experiências compartilhadas ilustram as dificuldades enfrentadas pelos assentados e a resistência em assegurar seus direitos, com ênfase para a importância do diálogo e da mediação na construção de soluções pacíficas.

A partir das análises documentais e das narrativas dos envolvidos, percebe-se um potencial significativo para o fortalecimento de uma educação crítica, comprometida com a transformação social e a valorização dos saberes locais, alinhada aos princípios da Educação do Campo. No entanto, apesar de algumas práticas pedagógicas exemplares que favorecem essa interação, como o Diagnóstico Participativo para o Plano de Desenvolvimento do Assentamento e projetos conduzidos por grupos isolados de docentes no campus, ainda há uma certa desconexão entre as diretrizes institucionais e a atuação concreta das gestões do IFB.

O curso de Agroecologia desempenhou um papel fundamental nesse processo, contribuindo para o estreitamento da relação entre o IFB e o Assentamento Pequeno Willian, mesmo diante de desafios estruturais e da prevalência de iniciativas individuais. Além disso, teve um impacto significativo na busca por uma efetivação da proposta pedagógica definida, reforçando o compromisso com uma formação integrada e socialmente referenciada.

Contudo, a análise dos documentos institucionais, como o PDI e os PPCs, revela uma relação pouco expressiva entre a instituição e os territórios e movimentos sociais. Frequentemente, percebe-se que a aproximação e o compromisso com essas comunidades não são resultado de diretrizes institucionais consolidadas, mas sim de iniciativas isoladas de professores e alunos, que, por meio de esforços pontuais, buscam fortalecer esses vínculos e promover uma educação mais contextualizada e socialmente engajada.

As narrativas também evidenciam uma contradição no modelo educacional adotado. Demonstrando uma polarização entre uma educação comprometida com a formação integral e emancipatória dos sujeitos, fundamentada nos princípios da Educação do Campo, e uma abordagem que privilegia as demandas do setor produtivo e do mercado de trabalho, alinhando-se aos interesses econômicos do capital. Essa tensão reflete disputas em torno do propósito da Educação Profissional e Tecnológica, demonstrando os desafios de conciliar uma formação crítica e transformadora com as exigências do modelo econômico vigente.

Esse cenário contraditório reflete visões divergentes sobre o papel da educação. Embora os Institutos Federais se proponham como políticas públicas educacionais (Ciavatta 2012, Pacheco, 2010), enfrentam desafios ideológicos acerca do tipo de sociedade que almejam construir. Esse contraste é evidente na atuação dos cursos de Agroecologia e Agronomia no campus. O curso de Tecnologia em Agroecologia busca conduzir o processo de ensino e aprendizagem com base em práticas agrícolas sustentáveis e respeito ao meio ambiente, priorizando a agricultura familiar e a preservação da biodiversidade. Já o curso de Bacharelado em Agronomia, por outro lado, foca em uma formação que mantém pouco diálogo com esses princípios, seguindo diretrizes orientadas à produtividade em larga escala, o uso intensivo de tecnologias e técnicas alinhadas ao agronegócio, frequentemente de caráter predatório.

Esse conflito na maior parte do tempo não declarado, parece estar enraizado na cultura escolar do campus, manifestando-se tanto em ações internas quanto externas desses grupos, sem contemplar uma discussão mais ampla ou concatenar em demandas de planejamento e formação de professores.

Nesse contexto pode-se dizer que nos deparamos com uma crise de identidade institucional, tendo em vista que os Institutos Federais não foram criados

para exercer a mesma função social das universidades federais. Embora tenham assumido para si algumas das suas atribuições, observa-se uma adaptação conveniente às demandas do setor produtivo e do capital que historicamente as universidades federais resistiram em fazer.

Em vista disso, é essencial que essa relação seja fortalecida institucionalmente, por meio de diretrizes e suportes amplos para que iniciativas de impacto, como projetos integradores e parcerias educacionais, tenham maior impacto e não fiquem restritas a esforços isolados. Dessa forma, o IFB Campus Planaltina pode consolidar seu papel social e educativo, aprofundando seu comprometimento com a educação emancipadora que caminhe para o projeto e execução de uma sociedade menos desigual.

Além disso, estudos sobre os movimentos sociais mostram que estes frequentemente desempenham um papel fundamental na promoção de políticas voltadas à educação, sustentabilidade e outros direitos camponeses. Ao mesmo tempo, apesar de enfrentar limitações estruturais e ideológicas, a EPT oferece um espaço onde os movimentos sociais podem fortalecer seu empoderamento por meio de formações e vivências formais e não formais, promovendo mudanças sociais e econômicas significativas. A colaboração entre esses dois campos pode resultar em um fortalecimento mútuo, onde a EPT desenvolve um percurso educacional mais inclusivo e voltado à superação das lutas de classe, com um ponto de convergência em princípios formadores de ambos.

A análise das narrativas coletadas revela a complexidade da memória e da identidade em contextos de mudança e conflito. Essas narrativas não apenas documentam a história de um espaço em transformação, sobretudo revelam as relações de poder e resistência que moldam as interações entre o IFB e APW. A preservação dessas vozes e a análise crítica de seus conteúdos contribuem para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e identitárias em jogo, enfatizando a necessidade de continuar a investigação e o diálogo entre as instituições educacionais e os movimentos sociais.

Portanto, a memória coletiva emerge como uma ferramenta essencial na construção da identidade e na busca por justiça social, ressaltando a relevância das narrativas individuais como parte de um tecido social mais amplo. Este estudo não apenas preserva a história do Campus Planaltina e do Assentamento Pequeno Willian,

mas também propõe um espaço para reflexão sobre os desafios e as possibilidades de uma convivência harmônica entre os diferentes atores sociais envolvidos.

Concluindo, o estudo alcançou com êxito o objetivo geral, investigando de maneira aprofundada as relações sociais entre o IFB - Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian. Esse processo permitiu identificar e analisar desafios, tensões e contradições dessa relação, compreendendo suas raízes históricas e culturais, bem como o papel dos atores sociais envolvidos.

Os objetivos específicos também foram atingidos. No que diz respeito à análise sobre os Institutos Federais de Educação em articulação com movimentos sociais, foi possível avaliar, com base em documentos institucionais (PDI, PPI, PPCs e PPP), se tais instituições representam os interesses contra-hegemônicos e de resistência. Essa análise foi essencial para compreender como o IFB se posiciona frente às demandas sociais no contexto local.

A sistematização das bases teóricas no campo das culturas escolares, da EPT, dos movimentos sociais e da História Oral foi realizada com êxito, ancorando-se em autores consagrados como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Antunes, Moura, Ciavatta, Frigotto, Caldart, Burke, Thompson, Nora, Portelli, Le Goff, Almeida, Alberti, Sarlo, entre outros. Essa construção teórica enriqueceu o estudo e proporcionou um embasamento consolidado para a análise dos resultados da pesquisa.

O levantamento do percurso histórico do IFB - Campus Planaltina e do APW foi igualmente concluído, com uma apresentação clara das principais tensões e desafios dessa relação. Os dados coletados junto ao curso de Agroecologia e ao Assentamento Pequeno Willian complementam essa análise, revelando os conflitos e colaborações presentes nesse contexto específico.

O balanço das atividades, projetos e pesquisas do Campus Planaltina, em especial no curso de Tecnologia em Agroecologia, que envolve o Assentamento Pequeno Willian, contribuiu para classificar e organizar as informações relativas ao objeto de estudo, consolidando um panorama das práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão no território.

A análise comparativa dos aspectos socioeducacionais na relação entre o Campus Planaltina e o Assentamento Pequeno Willian destacou os esforços e desafios na construção de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável,

autônomo e fortalecido. Essa comparação permitiu evidenciar pontos de convergência e divergência que impactam diretamente os processos educativos e sociais.

Como produto educacional, foi desenvolvido um Banco de História Oral Digital, que reúne a memória e história do Campus Planaltina e do APW. Esse repositório digital abarca entrevistas orais e transcritas, criando uma ferramenta que poderá servir como recurso futuro para a comunidade escolar, pesquisadores e para a sociedade em geral. Além de tornar pública a memória e história do Campus Planaltina e do APW, possibilitando a realização de outras pesquisas na área.

A apresentação do produto educacional no ConectaIF - 2025 possibilitará a divulgação e o compartilhamento dos resultados e experiências deste estudo com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como com a comunidade escolar do GDF e seu entorno, ampliando o alcance do trabalho e fortalecendo seu impacto.

Assim, este estudo não apenas cumpriu seus objetivos, mas também contribuiu para o fortalecimento de uma prática educacional crítica e inclusiva, alinhada aos anseios dos movimentos sociais e à formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar do sucesso em alcançar os objetivos propostos, algumas lacunas foram identificadas ao longo do estudo, indicando caminhos para futuras pesquisas e oportunidade de preservar a memória e história do campus. Primeiramente, as limitações de tempo e recursos restringiram a amplitude das entrevistas e do levantamento de dados, o que deixou de fora algumas vozes importantes do Assentamento Pequeno Willian e de outros cursos do IFB - Campus Planaltina. Isso poderia ter aprofundado a análise sobre a diversidade de perspectivas dentro do próprio campus e do assentamento.

Por fim, a análise comparativa entre os documentos de planejamento institucional e a relação entre os cursos de Agroecologia e Agronomia não apenas destacou diferenças significativas, mas também apontou para a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre como os princípios didáticos, metodológicos e visões de cada curso influenciam a formação dos estudantes. Esse aprofundamento poderia trazer contribuições valiosas para compreender os desafios e as potencialidades de uma formação integrada, na qual esses dois eixos possam convergir, alinhando-se aos princípios institucionais do IFB.

Essas lacunas representam oportunidades para futuras pesquisas e desenvolvimentos institucionais, que poderão contribuir para uma história não hegemônica da instituição, valorizando seus processos identitários, visando consolidar e expandir a atuação do IFB - Campus Planaltina como um agente transformador e de fortalecimento das comunidades e dos movimentos sociais com os quais se relaciona.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciane Pinho. A extensão universitária no Brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Les universités latinoaméricaines aujourd'hui**: expressions locales, n. 7, p. 56-67, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1/>. Acesso em: 12 mai. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de André. **Etnografia da Prática Escolar**. [S. l.]: Papyrus editora, 2015.
- ANPED. **Contra a descaracterização da formação de professores**: nota das entidades nacionais em defesa da Res.02/2015. 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-BNCF-outubro2019.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.
- ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204 p. *E-book*.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (org). **História oral e movimento social**: narrativas públicas. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p.405-419, jul-set. 2011.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. v. 2.
- BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central**: eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador. Brasília, DF: Editora da UnB, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.
- BORGES, Rodolfo. Grupo de moradores de Planaltina se organiza para defender patrimônio. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 2009. Cidades. Disponível em:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2009/07/09/interna_cidades_df,125093/index.shtml. Acesso em: 24 mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974. BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço da teoria da prática**. *In*: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Marcelo. **Planaltina**: a cidade que luta para manter a história viva. Agência Brasil (EBC). 2013. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-03-09/planaltina-cidade-que-luta-para-manter-historia-viva>. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 1 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a Política Pública de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 36 de 04 dezembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008**. Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: a busca de novos caminhos. Campinas: Autores Associados, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Políticas públicas**: educação. Brasília: InCra-MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA**, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

CASTRO, Mário. **A realidade pioneira**. Brasília: Thesaurus, 1986.

CEMITÉRIOS centenários de Brazilândia e Planaltina são refúgios de bandidos. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/10/31/interna_cidades_df,276282/cemiterios-centenarios-de-brazilandia-e-planaltina-sao-refugios-de-bandidos.shtml. Acesso em: 24 mar. 2015.

CHAYANOV, Alexander Von. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CIAVATTA, F. M. A. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

CIAVATTA, F. M. A. **A formação emancipatória de trabalhadores/as na educação profissional (REDEEPT)**. [S. l.]: [s. n.], 2022. 1 vídeo (82 min). Publicado pelo canal: Maria Ciavatta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7XyyqukJ4>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CONCEIÇÃO, Nayara Carla Rodrigues da. **Impactos e Mudanças no modo de vida em Planaltina com a construção da Capital Federal**: uma reflexão sobre o modo de vida em Planaltina antes e depois de Brasília. Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/impactos-mudancas-no-modo-vida-planaltina-com-construcao-capital.htm>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CONTAG. **Contag e o IFB realizarão curso de formação em Agroecologia**. [S. l.], 19 jan. 2023. Facebook: Contag. Disponível em: <https://www.facebook.com/imprensacontag/videos/729235121972365>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CRULS, Luís (org.). **Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central**. São Paulo: Nacional, 1947. (Brasiliana Série 5.a, 258). Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/relatorio-da-comissao-exploradora-do-planalto-central-do-brasil>. Acesso em: 2 abr. 2015.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO. Paraná: [s. n.], 2020. 1 vídeo (2min23s). Publicado pelo canal: PROEPPI IFPR. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-OVO_j_lgN8. Acesso em: 28 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Patrimônio nas Ruas**. Brasília: Diretoria de Patrimônio Histórico e Artístico, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural. Secretaria de Estado de Cultura. **Processo nº 125.274**. Justifica o tombamento da Pedra Fundamental da Futura Capital do Brasil. Brasília: [s. n.], 1981.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Resolução 02/2019**: impactos na formação docente. Santa Catarina: [s. n.], 20 maio de 2021. 1 vídeo (64 min). Publicado no canal: Profor Ufsc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XSAw7iECLA>. Acesso: 28 nov. 2024.

ESTERCI, Neide. **Cooperativismo e coletivização no campo**: questões sobre a prática da igreja popular no Brasil. Rio de Janeiro Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1984. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/fyvfv/pdf/ester-ci-9788599662625.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

EXPANSÃO da Rede Federal muda a realidade do ensino profissional no DF. **JORNAL IFB-Em Formação**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6318/jornal_IFB_I.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/#>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 158-160, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: os desafios da formação profissional e tecnológica no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, 7 ago. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n.113, p. 21-27, jul./set. 2007.

GARCIA, Ledonias Franco. **Goyaz, uma província do sertão**. Goiânia: PUC-GO, 2010.

GUIMARÃES, Hosannah Campos. Planaltina: Sua Origem, Sua História e Sua Gente. *In*: PIMENTEL, Antônio (org.). **História do Planalto**: Coletânea. Luziânia: Academia de Letras e Artes do Planalto, 1996. p. 157–181.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **IFB Campus Planaltina**. 30 jul. 2010. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/planaltina/pagina-inicial>. Acesso em: 18 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019-2023**. Brasília, DF: IFB, 2021. Disponível em: http://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1724/arquivos/download/PDI_2019_2023_-_Revisado_P%C3%B3s_CS-Completo.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique. **A escola e a cultura escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

JULIA, Dominique. **História da educação e história cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LINHARES, I. Os avanços de uma educação empresarial para o campo brasileiro: uma proposta inicial de reflexão sobre a atuação do serviço nacional de aprendizagem rural. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867 – 1917), 2017, Niterói, RJ. **Anais [...]** Trabalho 432. Niterói, RJ, ago 2017.

M. NETO, Nilmar Gomes. **Análise de software na agricultura familiar com viés agroecológico**: estudo de caso no assentamento Pequeno Willian – DF. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Planaltina, 2015. Disponível em: <https://bdtcpla.omeka.net/items/show/116>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAGALHÃES, Luís Ricardo; ELEUTÉRIO, Robson. **Estrada geral do sertão**: na

rota das nascentes. Brasília: Terra Mater Brasilis, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MÉSZAROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. *In*: MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, p.1-27, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110> . Acesso em: 20 set. 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional no Brasil**: memória, trabalho e formação. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Gilvander. **Hino do camponês (Hino das Ligas Camponesas)**. Escrito por Francisco Julião. Disponível em: <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFhino-do-campones-escrito-por-franciscojuliao/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

(MST) MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Conheça a Escola Nacional Florestan Fernandes, há 15 anos formando militantes**. 24 jan. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/01/24/conheca-a-escola-nacional-florestan-fernandes-ha-15-anos-formando-militantes/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

(MST) MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação do Campo: conquistas e resistência popular**. 13 maio 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Peixoto de; MATTA, Ludmila da. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional tecnológica (EPT). **R. bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 234-249, maio/ago. 2017. Disponível

em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/5770/3565>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PALAZZO, Pedro Paulo. Planaltina e suas Narrativas: Cultura, Memória e Patrimônio em publicações locais desde o século XX. **Historiæ**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 360-382, 2015.

PARANHOS, Thaís. Moradores pedem que pedra fundamental da época de construção seja tombada. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 jan. 2012. Cidades. Disponível em:

http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/19/interna_cidadesdf,286842/moradores-pedem-que-pedra-fundamental-da-epoca-de-construcao-seja-tombada.shtml. Acesso em: 24 mar. 2013.

PDAD. **Compatibilização entre as Projeções Populacionais - PDAD 2018 e a nova delimitação (oficial) das Regiões Administrativa do Distrito Federal**. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2024.

PAULINO, Fernando Oliveira; MENDES, Juliana Soares; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar *et al.* Extensão, Comunicação e Accountability na promoção do Patrimônio Histórico de Planaltina. **Participação**, [S. l.], n. 21, p. 23–30, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/6320>. Acesso em: 4 nov. 2015.

PEREIRA, Jéssica Rodrigues. **Saberes associados à biodiversidade produtiva no assentamento Pequeno Willian, Planaltina- DF**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Planaltina, 2018. Disponível em: <https://bdtcpla.omeka.net/items/show/40>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PLACIDO, Reginaldo Leandro; BENKENDORF, Shyrlei Karyna Jagielski; TODOROV, Denise Matiola. Porosidade e permeabilidade: uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. **Revista Metodologias e Aprendizado**, Santa Catarina, v. 4, p. 183-196, 2021.

PLANALTINA tem herança muito bem protegida por família de pioneiros. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Cidades. Disponível em: http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/24/interna_cidadesdf,287333/planaltina-tem-heranca-muito-bem-protegida-por-familia-de-pioneiros.shtml. Acesso em: 24 mar. 2015.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em: 18 set 2018.

RAMOS, M. R. **A educação profissional e os desafios da sustentabilidade**. Campinas: Papirus, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, [S. l.], v. 2, n. 3. p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. **Kriterion**, [S. l.], v. 53, n. 125, p. 299-310, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2012000100015>. Acesso em: 29 out. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

SAIA, Luiz. **Morada paulista**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera completa 26 anos e a UnB tem tudo a ver com isso. **UnB Notícias**. 22 abr. 2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/7285-o-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera-completa-26-anos-e-a-unb-tem-tudo-a-ver-com-isso>. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Jacson do Nascimento; FRANÇA, Victor Hugo do Nascimento. **Uso e conhecimento de plantas medicinais no assentamento rural Pequeno Willian, Planaltina-DF**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Planaltina, 2014. Disponível em: <https://bdtcpla.omeka.net/items/show/122>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado, cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCALABRIM, Rosemeri. Formação docente na LEDOC: uma experiência de produção de material didático contextualizado. **ReviVale**, Araçuaí, v. 1, n. 1, jun. 2023.

SERRA, Letícia Silva; MENDES, Marcela Ruy Félix; SOARES, Maria Vitória de Araújo; MONTEIRO, Isabella Pearce. Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB**, [S. l.], n. 4, v. 1, jan./jul., 2016.

SILVA, Elias Manoel da. **De Mestre d'Armas a Planaltina**: reflexão histórico-crítica sobre a fundação da cidade. Brasília: Edição própria, 2012.

SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro da. **Questão Agrária e Luta pela Terra**: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno. 2017. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Ronald Tavares Pires da; FALCHETTI, Sirlei Ana. Da revolução agrícola ao desenvolvimento sustentável e os princípios do ambientalismo no Brasil. *In*: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 8., 2011, [S. l.]. **Anais** [...] [S. l.]: Convibra Administração, 2011.

SOUSA, Carlos Alberto M. **Reconhecimento de árvores em uma área de cerrado típico localizado no Assentamento Pequeno Willian, Planaltina-DF**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Planaltina, 2015. Disponível em: <https://bdtcpla.omeka.net/items/show/127>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SOUSA, Maurício Pablo Fernandes de. **Avaliação das práticas agroecológicas em quatro propriedades agrícolas no assentamento Pequeno Willian-DF, com o uso de indicadores de sustentabilidade**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Planaltina, 2019. Disponível em: <https://bdtcpla.omeka.net/items/show/26>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SOUZA, Luiz Antônio da Silva e. Memória sobre o descobrimento, governo, população e cousas mais notáveis da Capitania de Goyaz. **Jornal de Coimbra**, v. 76, p. 122–193, 1819.

STÉDILE, João Pedro. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro. **MST na luta pela terra e pela reforma agrária**. João Pedro Stédile no TVE Entrevista estreada em 9 de set. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f2kBj-26Mks>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação pública e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TV IFB. **Homenagem aos 60 anos do IFB Campus Planaltina**. Brasília: [s. n.], 20 abr. 2022. 1 vídeo (3min57s). Publicado no canal: TV IFB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djxn8MTaNgo>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Missão**. Faculdade UnB Planaltina. Disponível em: http://www.fup.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=88. Acesso em: 4 nov. 2015.