

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF
BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGÃO

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES
VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS**

CATU-BA

2025

CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGÃO

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES
VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Baiano (IF Baiano) para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional Tecnológica, sob orientação do Professor Dr. Heron Ferreira Souza

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica – EPT

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

CATU – BA

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Ricardo Santos do Carmo Reis - CRB – 5ª / 1649

Aragão, Carlos Eduardo Santos
A645h Histórias de vida e formação de egressos(as) da educação profissional oriundos(as) da roça: relação entre saberes vividos e saberes técnicos/ Carlos Eduardo Santos Aragão.– Catu, BA, 2025.
108 p.; il.: color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Heron Ferreira Souza.

1. Práxis pedagógica. 2. Dialogicidade. 3. Família. 4. Saberes e experiências na roça. 5. Territórios de vida. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. II. Souza, Heron Ferreira. (Orient.). III. Título.

CDU: 377

CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGÃO

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES
VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Baiano (IF Baiano) para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional Tecnológica. Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

BANCA EXAMINADORA

Dra. Aline de Oliveira Costa Santos
Examinadora Externa (UNEB)

Dr. Antônio José de Souza
Membro Externo (PUC-SP; SEDUC - Itiúba-Ba)

Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal Baiano (IF Baiano)

Dr. Heron Ferreira Souza (Orientador)
Instituto Federal Baiano (IF Baiano)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Eduardo, Cecília e Pérola, à
minha saudosa esposa Waleska (*in memoriam*),
aos meus pais Hamilton e Leide e às minhas
irmãs Leila e Leiliane. Vocês são a minha maior
fonte de amor e inspiração...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de estar no mundo. Sem fé em sua força e em seus ensinamentos, certamente eu teria desistido do meu caminho.

Aos meus filhos, Eduardo, Cecília e Pérola, pelo apoio, paciência e compreensão nos momentos de estudos. Amo vocês, mais do que as palavras podem expressar...

Aos meus pais, Hamilton e Maria Leide, pelo apoio e por me proporcionarem condições excepcionais para minha formação como ser humano.

Às minhas irmãs, Leila e Leiliane, pelo incentivo nos desafios que a vida me pregou.

Ao meu querido orientador, Dr. Heron Ferreira de Souza, por sua incansável dedicação, paciência ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Sua presteza, orientação foram basilares para que eu superasse os desafios e continuasse firme nesta caminhada.

Ao professor Dr. Davi Silva da Costa, por acreditar, ainda em 2017, que essa conquista era possível. Dedico esse momento para expressar minha gratidão. Muito Obrigado!

Às professoras Larissa Souza, Etienne Carneiro e Cassiana Mendes, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar em virtude das aulas.

Aos amigos Leandro Damasceno, Jefferson Pereira, Carlos Nássaro, Delfran Batista, Cleber Figueiredo, Camila Santana, Estácio Moreira, Rodrigo Sampaio, Jossaniel Carneiro, Paula Oliveira, Edvan Ângelo e Rafael Teles, minha eterna gratidão. Vocês foram fundamentais, oferecendo força e encorajamento nos momentos mais difíceis da minha vida, ajudando-me a seguir em frente quando mais precisei.

Aos colegas de turma com quem compartilhei momentos inesquecíveis, que ficarão para sempre guardados na memória, em especial as amigas Rafaella, Carla e Sandra e os amigos Carlito, Alencastre, Adelson, João José, Plácido, pelo apoio, atenção e presteza em diversos momentos do curso. Minha sincera gratidão!

Agradeço também a Dona Heloína e Verônica pelo carinho, apoio e parceria ao longo dessa caminhada.

E principalmente, expresso minha eterna gratidão a minha saudosa e amada esposa, Waleska (*in memoriam*), que infelizmente partiu durante o curso. Sua partida precoce deixou um vazio imensurável e mesmo na sua ausência, sua força e lembrança continuam a me guiar e inspirar. Esta conquista é tão minha quanto sua. Durante grande parte da minha vida, você esteve sempre ao meu lado, mostrando-me que eu poderia ir além do que imaginava. Seu amor e incentivo foram a base da minha caminhada.

Enfim, dedico esta página a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização deste sonho

Que os versos do dia a dia formem os mais belos poemas da poesia da vida.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Esta pesquisa investigou, a partir das histórias de vida e formação dos egressos dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal Baiano – IF Baiano *campus* Serrinha, oriundos da roça, em que medida ocorreu a relação entre saberes produzidos no curso técnico e nos territórios de vida (terra, comunidade, trabalho e cultura). Apresentaremos as contribuições das experiências e relações estabelecidas com as comunidades rurais no processo pedagógico dos cursos técnico de nível médio, as contribuições do processo formativo no IF Baiano para a *práxis* produtiva, política e educativa desses sujeitos na roça, e os atravessamentos durante os processos formativos/educativos desses jovens, considerando as inter-relações entre o espaço escolar, de trabalho e do viver na roça. Também ilustraremos os reflexos dessas contribuições na construção de sentidos pelos egressos para pensarem politicamente a vida, as relações de trabalho e a continuidade no processo de escolarização. Em termos metodológicos, adotou-se os pressupostos da (Auto)Biografia, tendo como técnica de construção de dados, as Histórias de vida e formação, a partir de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi temática, utilizando o método horizontal e vertical comparativo (Bolívar, 2012). Participaram da pesquisa os egressos dos cursos técnico integrado em agroecologia e técnico subsequente em agropecuária que concluíram o curso entre os anos de 2018 - 2022. As narrativas dos(as) egressos(as) validaram a importância das raízes rurais na formação identitária, destacando a roça como espaço de aprendizado, socialização e conexão com a cultura local. O contexto familiar permitiu conhecimentos sobre as práticas agrícolas e sustentabilidade, influenciando perspectivas e decisões futuras. Além de ambiente de trabalho, a roça traduziu-se em espaço essencial para trocas de experiências e saberes empíricos, fundamentais na formação técnica dos cursos técnicos de nível médio na área das ciências agrárias, a partir de processos educativo-pedagógicos dialógicos. O produto educacional foi construído como um material bibliográfico estruturado na perspectiva de um E-book, a partir das histórias de vida e formação de egressos da educação profissional técnica de nível médio, provenientes da roça, em que se buscou promover reflexões e pistas da *práxis* pedagógica no contexto da educação profissional, integrando os diferentes espaços (educativo – pedagógico - produção (i)material da vida na roça), a partir do diálogo entre os saberes escolares e saberes aprendidos nas vivências dos sujeitos na roça.

PALAVRAS – CHAVE: Práxis pedagógica; Dialogicidade; Família; Saberes e experiências na roça; Territórios de vida.

ABSTRACT

This research investigated, based on the life and educational trajectories of graduates from the technical secondary education programs at the Federal Institute of Bahia – IF Baiano, Campus Serrinha, originating from rural areas, the extent to which a relationship occurred between the knowledge produced in the technical courses and that which emerges from their life territories (land, community, labor, and culture). We present the contributions of the experiences and relationships established with rural communities within the pedagogical process of these technical education programs, the impact of the training provided by IF Baiano on the productive, political, and educational praxis of these individuals in the countryside, and the cross-cutting elements present throughout their educational and formative journeys, considering the interrelations among school, work, and rural life spaces. We also illustrate the effects of these contributions on the graduates' construction of meaning, particularly in how they come to reflect politically on life, labor relations, and the continuity of their educational trajectories. From a methodological standpoint, the study adopted the assumptions of (Auto)biography, using life and educational histories as the primary data construction technique, collected through semi-structured interviews. Data analysis was thematic, based on both horizontal and vertical comparative methods (Bolívar, 2012). The research involved graduates of the integrated technical program in Agroecology and the subsequent technical program in Agriculture, who completed their studies between 2018 and 2022. The graduates' narratives validated the importance of rural roots in identity formation, emphasizing the countryside as a space for learning, socialization, and connection with local culture. The family context fostered knowledge of agricultural practices and sustainability, which shaped their future perspectives and decisions. Beyond being a work environment, the rural space proved essential for the exchange of experiences and empirical knowledge—key elements in the technical training offered through technical secondary education programs in the field of agricultural sciences, grounded in dialogical educational-pedagogical processes. The educational product resulting from this research was developed as a bibliographic material in the form of an E-book, structured around the life and educational histories of technical secondary education graduates from rural areas. It aimed to promote reflections and provide insights into pedagogical praxis within vocational education, by integrating the various spaces (educational – pedagogical – (im)material production of rural life) through dialogue between school-based knowledge and the knowledge acquired through lived rural experiences.

KEYWORDS: Pedagogical praxis; Dialogicity; Family; Knowledge and experiences in the countryside; Life territories.

RESUMEN

Esta investigación indagó, a partir de las historias de vida y formación de los egresados de los cursos técnicos de nivel medio del Instituto Federal Baiano – IF Baiano, campus Serrinha, provenientes del medio rural, en qué medida se estableció una relación entre los saberes producidos en el curso técnico y los territorios de vida (tierra, comunidad, trabajo y cultura). Se presentan las contribuciones de las experiencias y relaciones establecidas con las comunidades rurales en el proceso pedagógico de los cursos técnicos de nivel medio, las aportaciones del proceso formativo en el IF Baiano para la praxis productiva, política y educativa de estos sujetos en el campo, así como los atravesamientos ocurridos durante los procesos formativos/educativos de estos jóvenes, considerando las interrelaciones entre el espacio escolar, el trabajo y la vida rural. También se ilustran los reflejos de estas contribuciones en la construcción de significados por parte de los egresados para pensar políticamente la vida, las relaciones laborales y la continuidad del proceso de escolarización. Desde el punto de vista metodológico, se adoptaron los supuestos de la (Auto)biografía, utilizando como técnica de construcción de datos las historias de vida y formación, a partir de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos fue temático, empleando el método comparativo horizontal y vertical (Bolívar, 2012). Participaron en la investigación egresados de los cursos técnicos integrados en Agroecología y técnicos subsecuentes en Agropecuaria que concluyeron su formación entre los años 2018 y 2022. Las narrativas de los(as) egresados(as) validaron la importancia de las raíces rurales en la formación identitaria, destacando el campo como espacio de aprendizaje, socialización y conexión con la cultura local. El contexto familiar posibilitó la adquisición de conocimientos sobre prácticas agrícolas y sostenibilidad, influyendo en sus perspectivas y decisiones futuras. Además de ser un espacio de trabajo, el campo se configuró como un lugar esencial para el intercambio de experiencias y saberes empíricos, fundamentales en la formación técnica de los cursos técnicos de nivel medio en el área de las ciencias agrarias, a partir de procesos educativo-pedagógicos dialógicos. El producto educativo fue construido como un material bibliográfico, estructurado desde la perspectiva de un E-book, a partir de las historias de vida y formación de egresados de la educación profesional técnica de nivel medio provenientes del campo, con el objetivo de promover reflexiones y pistas para la praxis pedagógica en el contexto de la educación profesional, integrando los diferentes espacios (educativo – pedagógico – producción (in)material de la vida rural), a través del diálogo entre los saberes escolares y los saberes aprendidos en las vivencias de los sujetos en el campo.

PALABRAS CLAVE: Praxis pedagógica; Dialogicidad; Familia; Saberes y experiencias en el campo; Territorios de vida.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Localização do Território de Identidade do Sisal e o <i>campus</i> do IF Baiano	39
Figura 02	Etapas para o caminho metodológico	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos Participantes: Informações Pessoais e Acadêmica 44

Quadro 2: Síntese das razões para ingressar no IF Baiano 56

LISTA DE SIGLAS

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88 - Constituição Federal do Brasil de 1988
CNS – Conselho Nacional de Saúde
COVID-19 - Corona Virus Disease 2019
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTMN - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBA – Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST - Movimento sem Terra
PB - Plataforma Brasil
PE – Produto Educacional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SRA - Secretarias de Registros Acadêmicos
SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: TENSÕES E CONQUISTAS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA.....	21
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: HISTÓRIA (HISTÓRIAS) DE VIDA E (AUTO)BIOGRAFIAS.....	29
2.1 Aspectos sobre a coleta de dados.....	33
2.2.1 Aspectos técnicos – entrevista semiestruturada.....	33
2.2.2 Aspectos Tecnológico para a coleta de dados.....	35
2.2.3 Seleção dos participantes.....	36
2.2.4 Local da pesquisa.....	38
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS.....	41
3.1 Família, trajetória e vivência dos(as) egressos(as) do IF Baiano – <i>campus</i> Serrinha: Raízes Rurais, valorização e diálogos de saberes na educação profissional.....	43
3.2 Raízes rurais e razões para ingresso no IF Baiano, <i>campus</i> Serrinha: Influência(s) e motivação na escolha dos cursos técnicos de nível médio.....	45
3.3.1 Análise Crítica.....	55
3.3 Troca de experiências: Compartilhando saberes entre estudantes e professores.....	57
3.3.1 Análise crítica.....	66
3.4 Importância da escuta ativa e da valorização dos saberes experienciais dos sujeitos da roça na educação profissional.....	69
CAPÍTULO - 4 PRODUTO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL: O TRABALHO COMO "COPRODUÇÃO" E COAPRENDIZAGEM", A DIALOGICIDADE E A (AUTO)"BIOGRAFIA).....	73
4.1 Dimensão conceitual: Trabalho enquanto produção material da vida, (co)produção e (co)aprendizagem.....	76
4.2 Dimensão pedagógica: A ação dialógica e reflexão crítica sobre a vida vivida.....	78
4.3 Dimensão comunicacional: Autobiografia e histórias de vida.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS:.....	84
APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta: Roteiro semiestruturado para entrevista com os(as) egressos(as) do <i>campus</i> Serrinha.....	93
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	94
APÊNDICE C – Termo de confidencialidade.....	99
APÊNDICE D – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa	100
APÊNDICE E – Termo de compromisso do pesquisador.....	101
APÊNDICE F – Termo de autorização institucional da Coparticipante.....	102
APÊNDICE G – Declaração do pesquisador para início da coleta de dados.....	103
APÊNDICE H – Declaração de compromisso com as resoluções nº 510/16 e 466/12.....	104

APÊNDICE I - Declaração de não cooperação estrangeira e/ou outra instituição.....	105
APÊNDICE J - Declaração de orçamento financeiro.....	106
ANEXO A - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	107
ANEXO B - Parecer do comitê de ética em pesquisa com seres humanos – CEP/IFBA.....	108

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar em que medida as histórias de vida dos discentes oriundos da roça dialogam com a formação técnica surgiu, inicialmente, a partir de uma curiosidade durante meu exercício profissional na secretaria de registros acadêmicos do Instituto Federal Baiano – IF Baiano, *campus* Serrinha. Muitas dúvidas emergiram em relação à temática e essa inquietação levou-me a tentar compreender como funcionava na prática as possíveis inter-relações entre os saberes construídos na formação técnica e os saberes adquiridos a partir das experiências nos territórios de vida, incluindo aqueles relacionados ao trabalho.

Ao longo de minha prática profissional no IF Baiano, *campus* Serrinha, algumas conversas informais estabelecidas com discentes e familiares indicavam motivos que os fizeram optar por matricular seus filhos em uma escola técnica, com o viés identitário agroindustrial. Confesso que minha visão inicial era totalmente distorcida, pois acreditava veementemente que o principal fator dessa escolha era motivado apenas pela oportunidade de os estudantes ingressarem na rede pública de educação federal, reconhecida por sua qualidade e capacidade de garantir uma formação sólida para o acesso ao ensino superior.

Entretanto, as conversas informais foram fundamentais para despertar-me uma visão exploratória, bem como questionar-me sobre as possíveis razões que levaram esses(as) educandos(as) escolherem os referidos cursos. Alguns relatos apontaram como motivos: I) Afinidade com atividade rural; II) referência de familiares ou conhecidos que estudaram em escolas agrotécnicas federais; III) utilização das práticas agroecológicas para produção de alimentos mais saudáveis; IV) aplicação das tecnologias para o manejo do solo; V) técnicas para diminuir a degradação e preservação dos recursos naturais; VI) melhoria da qualidade e produtividade dos rebanhos; VII) otimização na utilização de insumos produzidos internamente na propriedade rural familiar para o manejo da produção de base agroecológica, entre outros.

Apesar dessas impressões, advertimos que a educação profissional no contexto do ensino agrícola no atual momento histórico, ainda é permeada de tensões e conflitualidades nos quesitos sobre o que ensinar e o porquê daquilo que se ensina, como diria Freire (2015). Essa questão histórica ganha outro elemento com as lutas dos povos da roça pelo direito de construir seu projeto educativo, tendo em vista que a formação

desses jovens, deve superar a ideia de formação apenas para o trabalho, entendido como mercadoria - força de trabalho, bem como uma educação capaz de pensar, interpretar sua realidade na forma de ganhar a vida (nas suas perversidades, fantasias e possibilidades), para além de construir alternativas de reprodução da vida, do capital, mesmo que mediado por ele.

Portanto, essas reflexões emergidas da prática profissional permitiram-me delinear que esse estudo, não se limita a discussão do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, questão garantida pelo ensino médio integrado, tampouco ao tecnicismo agrário enquanto defesa da formação unidirecional para atender aos interesses do agronegócio brasileiro. A análise da realidade precisa considerar e problematizar o conjunto das questões sinalizadas.

Nesse sentido, buscou-se investigar a partir das histórias de vida e formação dos(as) egressos(as) dos cursos técnicos de nível médio do IF Baiano *campus* Serrinha, oriundos da zona rural/roça¹, em que medida ocorreu a relação entre saberes (empíricos e científicos) contextualizados nas dinâmicas pedagógicas, produzidas durante o processo formativo no curso técnico e nos territórios de vida (terra, comunidade, trabalho e cultura).

Fundamentalmente, apresentamos no capítulo da análise de dados desta dissertação as contribuições das experiências na roça e as relações estabelecidas com as comunidades rurais no processo pedagógico dos cursos técnico de nível médio, bem como as contribuições do processo formativo no IF Baiano para a *práxis* produtiva, política e educativa desses sujeitos da roça.

Através das histórias, foi possível identificar a dualidade tencionada entre os saberes (empíricos e o científico), ocorridos durante os processos formativos/educativos desses jovens, considerando também as inter-relações entre o espaço escolar, de

1 Os termos "zona rural" e "roça" são expressões utilizadas pela população local para se referir a áreas rurais. Embora os termos se enquadrem como sinônimos sob a ótica de quem não pertence a esses espaços, essas expressões carregam nuances simbólicas, históricas e afetivas distintas. Parafraseando Mattos (2022, p.3), os termos "rural" e "roça" são palavras muitas vezes usadas de forma pejorativa, associadas a atraso e pobreza, entretanto, quem se reconhece nelas, despertam "[...] sensações de conforto, pertencimento e completude." Enquanto a utilização da expressão "zona rural", compreende-se como uma designação que delimita territorialmente os espaços não urbanos, a "roça", insere-se como conceito nativo, referindo-se a um modo de vida, a uma experiência enraizada na prática agrícola e na convivência comunitária, onde "[...] a fartura promovida pela natureza nos faz viver uma coisa muito peculiar – que não se vive na cidade." (Mattos, 2022, p. 6). De forma complementar, Souza et al. (2022, p.3) ressaltam que "campo/roça" não é apenas um território físico, mas um "território de vida", atravessado por memória, trabalho, cultura, ancestralidade e pertencimento. A roça, nesse sentido, aparece como "[...] matriz referencial para a construção das táticas, vivências, lutas e resistências." Portanto, sendo salientadas a partir do olhar de quem vive essa realidade, e se reconhece nesse espaço, a diferenciação entre "zona rural" e "roça" não é meramente semântica, mas profundamente marcada por significados identitários e sociais produzida no cotidiano das comunidades, especialmente no contexto nordestino brasileiro.

trabalho e do viver na roça, bem como os reflexos dessa dinâmica na construção de sentidos² para esses educandos pensarem politicamente a vida, as relações de trabalho e a continuidade de seu processo de escolarização.

A escola enquanto espaço de educação formal, historicamente tem a função de transmitir conhecimentos, preparar para a vida social e/ou para o trabalho. Entretanto, é exclusividade apenas da escola toda responsabilidade na formação educacional desses jovens e para o trabalho? Diferente da educação escolar, a educação que ocorre em outros âmbitos sociais (informais), poderia auxiliar neste contexto formativo e deveria ser considerada também pela escola de educação profissional (formal), por exemplo?

Conforme Libaneo (1994, p.17), o objetivo da escola é “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. Já Tiriba (2021, p.7) reforça o valor da educação que se dá nos territórios da vida, pois “[...] as culturas do trabalho dos povos e comunidades tradicionais, materializadas em modos de vida, corroboram para a construção de sociabilidades fundadas na lógica da reprodução ampliada da vida”.

Nesse contexto, a autora salienta que “as práticas sociais, seus modos de fazer, sentir e estar no mundo, embora distintos do modo capitalista de produção, circunscrevem entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital” (Tiriba, 2021, p.7).

Portanto a reprodução ampliada da vida não configura somente no entendimento do sujeito materializar uma tarefa, mas como o produto dessa dinâmica se relaciona, confronta e estabelece enfrentamentos com as dimensões sociais, políticas e culturais da sociedade capitalista à medida que constrói outros sentidos, valores e (re)leituras de mundo.

Diante o exposto, o que se coloca aqui fundamentalmente, é que, por um lado, autores como Miguel Arroyo (2014; 2011), Lia Tiriba (2001) e Paulo Freire (2017; 2011) destacam a importância dos territórios da vida como produtores de saberes experienciais ou mesmo saberes forjados na luta enquanto condição existencial; e, por outro, o próprio capital tem a sua pedagogia de formação de trabalhadores dentro e fora das escolas, respectivamente, como exemplo, a racionalidade político-pedagógica da burguesia industrial ou da política neoliberal que conformam e/ou disputam currículos nas escolas

² Refere-se a compreensão daquilo que pode ser explorado a partir das experiências vividas pelos(as) egressos(as) nas comunidades/roça, bem como sua interação com o ambiente educacional.

de educação profissional (Frigotto, 2006; Rodrigues, 1998) e a pedagogia da fábrica que busca educar o trabalhador no cotidiano das relações de produção (Kuenzer, 1986).

Embora não se possa reduzir as contribuições de Arroyo, Tiriba e Freire aos processos formativos e educativos que se dão nos territórios da vida, compartilha-se de suas provocações para se pensar o que a escola de educação profissional tem feito, quais sentidos, disputas e experiências têm sido constituídos na *práxis* curricular a partir de, com e sobre os territórios de vida e os “saberes de experiência feitos” (Freire, 2011) dos sujeitos da roça.

É com esta prerrogativa, que busquei compreender a partir das histórias de vida dos(as) egressos(as)³, de que forma as tradições ancestrais, as experiências da roça e a formação profissional estabeleceram relações, articulações e retroalimentações.

Não obstante, é importante salientar que esses(as) educandos(as) oriundos da roça, constituíram seu processo formativo como um movimento de troca de saberes oportunizados pelo processo pedagógico dialógico⁴.

Alicerçados no pensador Paulo Freire de que “a escola deve formar para a vida, especificamente enquanto compreensão crítica da vida que se vive” (Freire, 2011, p. 214) e não desconectada da realidade da comunidade, do trabalho produtivo, da organização das massas, da cultura (*ibidem*, 74 - 84) é que se reforça a necessidade de entender como as histórias de vida e formação dos(as) egressos(as); e em que medida a educação profissional tem sido feita com e pelos sujeitos da roça, nas suas formas de resistir e (co)existir.

De forma complementar, também busquei entender nesta discussão, como sucedeu a capacidade de diálogo entre o espaço escolar e os espaços da vida e trabalho, em detrimento daquilo que emergiram como saberes/conhecimentos, salientados nas entrevistas.

Portanto, a questão de pesquisa proposta para este estudo é: A partir das histórias de vida e formação de egresso(a) dos cursos técnicos em agroecologia e agropecuária, oriundos da roça, em que medida foi proporcionado e como se deu a relação entre saberes produzidos no espaço escolar e nos espaços de vida e trabalho?

3 No contexto desta pesquisa, o termo egressos(as) refere-se aos(as) estudantes que concluíram os cursos técnicos de nível médio em Agroecologia e Agropecuária, ofertados pelo Instituto Federal Baiano campus Serrinha.

4 Conceito utilizado por Paulo Freire (1970, p.45), no livro pedagogia do oprimido, no subcapítulo educação dialógica e diálogo, traz uma concepção educacional baseada no diálogo como ferramenta de ensino-aprendizagem, possibilitando que a troca de saberes e experiências entre educador e educando construa o conhecimento de maneira colaborativa.

Nesse sentido, nesta pesquisa, buscou-se construir um material pedagógico reflexivo (o produto), a partir das histórias de vida e formação de egresso(a) dos cursos técnicos em agroecologia e agropecuária, sobre suas experiências formativas estabelecidas, possivelmente nas relações entre saberes produzidos no espaço escolar e nos espaços de vida e trabalho na roça (objetivo geral). Enquanto objetivos específicos, procurou-se: I) identificar os saberes e experiências dos(as) egressos(as) com seus territórios de vida; II) verificar se e de que forma as experiências e saberes dos(as) egressos(as) foram reconhecidos e dialogados durante o processo formativo no curso técnico; e III) refletir como os processos educativos/pedagógicos vividos no curso técnico e no IF Baiano atravessam/influenciam a escolarização, o trabalho e a vida dos(as) egressos(as).

CAPÍTULO 1 - POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: TENSÕES E CONQUISTAS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA

De acordo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família e será promovida, incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Embora esse discurso fora bastante debatido em diversas conjunturas, na atualidade, os problemas educacionais no Brasil além de diversos e complexos, é também uma realidade na sociedade, principalmente no que se refere à Educação do Campo – falarei melhor sobre isso mais à frente.

Desde sua gênese, a educação independente do espaço, decorre das relações entre as pessoas e consequentemente assume papel primordial na dinâmica e orientação da *práxis* humana. Segundo Bandeira; Ibiapina (2014 p. 109), “A educação começou com o existir da vida e no contato com a natureza, com os homens e com as coisas.” De modo geral, enquanto fenômeno, ela se tornou uma exigência humana direcionada para atender as necessidades do trabalho. Nessa temática, Saviani (1989) indaga que “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Destarte, a relação entre trabalho e educação no âmbito da trajetória da Educação Profissional no Brasil, teve fortemente um viés de preparar as pessoas menos favorecidas e marginalizadas da sociedade para o trabalho manual.

De acordo com Souza (2009, p.77-78),

A trajetória do ensino profissional no Brasil esteve ligada ao processo de (re)produção desigual da sociedade, haja vista que a profissionalização correspondia ao atendimento das necessidades de produção econômica contrapondo-se ao ensino propedêutico, direcionado às classes dominantes. [...] quanto ao ensino agrícola, inicialmente teve um caráter fortemente assistencialista, corretivo e de domesticação dos desfavorecidos socialmente, em especial os indivíduos do campo.

Nos espaços agrários, as experiências no âmbito da educação profissional, *à priori*, foi desenvolvida para tornar as pessoas capazes de atender as demandas do trabalho rural, no âmbito da modernização conservadora e reprodutora de desigualdades no campo brasileiro.

Souza (2006, p.81) destaca que as escolas agrotécnicas

[...] foram criadas em consonância com a tendência nacional de divulgar as 'técnicas modernas' [...] com o objetivo de 'educar' os produtores rurais sob a lógica do produtivismo e tecnocentrismo que orientaram os preceitos da Revolução Verde, cujo resultado foi um processo de modernização mantenedor e reproduzidor de desigualdades no campo e com sérios impactos ambientais.

Contrariamente a essa perspectiva, a emergência dos princípios da Educação Profissional do Campo torna-se de suma importância para a reprodução social e cultural das comunidades rurais com base em outros preceitos, como a solidariedade, cooperação e processos participativos, a sociobiodiversidade, o direito à vida, a soberania e segurança alimentar, a construção dialógica de saberes e fazeres (técnicas e tecnologias adequadas à agricultura sustentável), isto é, no fortalecimento entre as práticas, saberes e conhecimentos científicos. Tanto a educação, como o trabalho cumprem funções basilares em seus espaços, quer seja na produção e/ou de aprendizagem, e compreender essa lógica, é de suma importância no processo de transformação social.

Nessa perspectiva, alinhado ao pensamento de Freire (1997), em *Pedagogia do Oprimido*, a educação tem papel significativo na emancipação das pessoas. Assim, compreender a interligação entre educação, trabalho e transformação social é crucial na construção e/ou transformação de uma sociedade mais equitativa e justa.

Portanto, nessa lógica, faz-se necessário (re)pensar a Educação Profissional, de forma específica para as pessoas dos espaços agrários, levando em consideração o caráter inclusivo sob a ótica da realidade do trabalho na roça, dos embates de projetos de desenvolvimentos, dos modos de fazer agricultura e das experiências de formação profissional dos seus sujeitos.

Assim, a Educação Profissional do Campo emerge como tensionadora de propostas pedagógicas educacionais que (re)direcionem a formação dos educandos na relação com o mundo do trabalho, na perspectiva de conhecimentos voltados para a reprodução ampliada da vida, (Tiriba, 2021). Ela deve ser caracterizada como uma ação 'emancipatória', objetivando incentivar as pessoas da roça pensarem e agirem enquanto sujeitos históricos, e consequentemente assumirem a condição de sujeitos críticos (Freire, 1997). Em suma, a formação crítica é princípio básico na materialização dessa perspectiva educacional e sua ausência certamente causará impactos negativos nas relações socioculturais.

É importante frisar que o conhecimento para as comunidades rurais não se refere apenas ao que está escrito nos livros didáticos, mas também nas relações entre as

peessoas, sociedade e nas intencionalidades mediatas e imediatas, presentes no currículo e no processo pedagógico escolar.

Ao analisar o modo de vida e as experiências educativas nas comunidades rurais, não há como separá-las do processo histórico de que fazem parte, bem como das práticas sociais e culturais constituídas. Deve-se (re)pensar na formação, considerando-os como classe, como sujeitos de um projeto histórico e com objetivos de emancipação humana, e possibilitando – os, superar a latente contradição existente entre o espaço rural e a cidade, condição própria do capitalismo.

A abordagem sobre o contexto educacional do campo no Brasil, é relativamente novo e seu surgimento conforme Nascimento; Ferreira Costa (2012), se configura como uma “forma de resistência cultural diante da forte influência neoliberal na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990”, em decorrência das contribuições e participações dos movimentos sociais do campo, num processo de luta por uma educação que atendessem necessidades das pessoas que vivem nos espaços agrários. Esse movimento foi marcado por contradições sociais muito forte, e segundo Caldart (2008),

[...] a educação do campo pode ser compreendida em três contradições importantes: A primeira está relacionada a materialidade da origem e sua composição: Campo – Política Pública – Educação; A segunda trata da educação do campo como uma especificidade da discussão de país, políticas públicas e educação; e pôr fim a terceira versa sobre o movimento da educação do campo a partir de três momentos: o da negatividade, positividade e o da superação [...]. (Caldart, 2008, p.70-76)

Estudos realizados, evidenciaram uma negligência por parte do Estado brasileiro e dos grupos hegemônicos com a educação da população da roça. Nesse sentido, Silva; Júnior; Netto (2011, p.47) destacam que “[...] a educação no meio rural, foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de implementação das políticas educacionais brasileira.” Para essa análise, um dos possíveis fatores que contribuíram para esse descaso, diz respeito ao processo de urbanização no Brasil, logo no início do século XX, onde prioridades estabelecidas pelo Estado, principalmente o da educação, privilegiaram o espaço urbano em detrimento do espaço rural. Nesta perspectiva, Leite (1999), pondera que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da

cidade (anônimo)". (Leite, 1999, p.14).

Uma das possíveis interpretações para esse aspecto, embora não seja a única, é pontuada por Silva Júnior; Netto, (2011, p.46), no qual afirmam que "[...] às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural, são marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que sempre tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural". Essa concepção se expande também no âmbito educacional, e conforme Silva Júnior e Neto (2011, p. 56), a população camponesa foi,

[...] subtraída o direito de acessar ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e à ciência de seu tempo. Em determinados momentos da história brasileira sequer tínhamos instituições públicas de ensino no meio rural e quando essas instituições são criadas nesse espaço, resultante das reivindicações da classe trabalhadora, via-se um arremedo de escola erigida sobre estruturas precárias, financiamentos ínfimos e propostas pedagógicas desconectadas das aspirações e das reais necessidades da população camponesa, bem como distanciadas das condições materiais e objetivas do campo.

Portanto, por evidenciar que no Brasil não existe neutralidade nos espaços educacionais, muito por conta das interferências políticas que tem como objetivo atender aos interesses hegemônicos do capital, atualmente também atrelada aos princípios neoliberais, é que consideramos necessária a luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo, condizente com seus anseios e necessidades. A organização, participação e fortalecimento das comunidades nos Movimentos Sociais do Campo em conjunto com as unidades de educação são de suma importância para a formação de uma sociedade mais justa, e uma educação emancipadora.

É papel da escola formar para a vida e essa dinâmica não deve ser desconectada da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Por ser uma das instituições mais importantes na vida dos seres humanos, ela não pode se eximir do compromisso em intervir de forma mais efetiva na reflexão e formação desses sujeitos.

Para além de ser uma das instituições fundamentais para a formação integral do ser humano, a escola é também um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

Conforme o art. 205 da CF/88,

"[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já o Art. 208 da CF/88, garante que

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

Esses dispositivos constitucionais (Art. 205 e 208) reafirmam a educação como um direito universal, público e inalienável, evidenciando que garantir o acesso e a permanência na escola é tanto um dever do Estado quanto uma conquista da sociedade. Nesse contexto, cabe à escola não apenas assegurar esse direito, mas também desenvolver práticas pedagógicas que promovam a construção de uma consciência crítica, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos em seus territórios de vida, em consonância com os princípios formativos estabelecidos na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As instituições de educação devem primar por estratégias pedagógicas que levem em consideração o contexto dos indivíduos, como por exemplo: suas origens, saberes, organização social e do trabalho, entre outros.

A partir dessa problemática, Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que, nas últimas décadas do Século XX, ocorreram movimentos e participações mais acentuadas dos sujeitos da roça no cenário político do Brasil. Em decorrência dessas (re) reivindicações, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1969, apresentou como proposta a metodologia da pedagogia da alternância nas instituições rurais de ensino. Embora esse formato educacional no Brasil fosse considerado na época como audacioso e revolucionário, essa concepção já era aplicada a algumas décadas em alguns países da Europa, tais como: França, Itália e Espanha. Conforme Nosella (1977), “a proposta da pedagogia da alternância, visa o estabelecimento de um novo modelo educacional, voltado para o contexto rural.”

Esse método, é caracterizado pela constante troca de conhecimentos entre o ambiente de vida e trabalho dos estudantes da roça, com os conhecimentos produzidos nos espaços escolares. Nas últimas décadas, a pedagogia da alternância vem ganhando bastante destaque nos modelos educacionais brasileiro, principalmente no contexto voltado à educação do campo.

Não obstante, as discussões acerca dessa proposta atrelada ao desenvolvimento

sustentável e da agroecologia, tornou-se evidência no cenário nacional e mundial, principalmente em resposta aos impactos ambientais promovidos diretamente pela “agricultura moderna⁵”, pressupondo maiores rendimentos da produção, mesmo que suas práticas contribuam diretamente para o aumento da degradação dos recursos naturais e perda da qualidade de vida na roça.

Lutar contra um sistema instituído e fortalecido pelo capital, não é uma tarefa fácil, entretanto Souza (2017), pondera que a luta e resistência dos povos da roça por melhorias de suas comunidades, resultou em diversas ações positivas e reconhecimento de novas alternativas educacionais.

Dessa forma,

[...] as relações humanas, os vínculos sociais e as interações do homem com a terra sempre foram marcadas por tensões, conflitos e atritos das mais diversas ordens. Isso é fruto das imensas desigualdades existentes, devido à convivência no campo entre burgueses, latifundiários, exportadores, representantes do agronegócio, agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outras diversidades de coletivos abrigadas pelo espaço e que dele retiram seu sustento. É a situação dos povos tradicionais do campo que, além de possuírem um vínculo estreito com a terra, a ponto de manterem vivas matrizes culturais específicas e próprias do campo, têm nela, no mais das vezes, o único e último refúgio. Cavivhiolli (2022, p.4)

O movimento citado começou ganhar notoriedade por volta dos anos de 1990, tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST um papel de grande destaque, muito em virtude dele (rei)vindicar um conjunto de propostas voltadas às políticas públicas educativas e reforma agrária. A defesa da pedagogia da alternância nas escolas do campo foi fundamental para a fomentação dos processos produtivos e aperfeiçoamento das técnicas e saberes perpassados por gerações nas comunidades rurais. A concepção agroecológica considera os conhecimentos e realidade dos povos e destaca a roça como lugar de identidade, trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e principalmente como espaço da criação de novas possibilidades de reprodução de vida, num modelo sustentável. Nesse sentido, a articulação entre a dinâmica das práticas (pedagogia da alternância) e os contributos do modo de vida na roça (concepção agroecológica) tornam-se essenciais para fortalecer os vínculos entre escola, território e comunidade. Portanto, a práxis desenvolvida, pautada nos princípios da agroecologia, precisa ser alargada para o diálogo de saberes nas instituições de ensino e nas

⁵ Sistema agrícola voltado ao modelo capitalista de produção alicerçada na utilização intensiva de insumos, mecanização e melhoramento genético

comunidades, oportunizando debates entre mestres de saberes, docentes, discentes, bem como os próprios membros das comunidades. É importante destacar que nem todos os sujeitos da roça têm forte relação com os movimentos sociais e agroecológicos. Esses movimentos desempenham um papel fundamental na organização política e social, bem como na promoção de práticas sustentáveis na roça. Diante da diversidade de motivações, interesses e perspectivas econômicas entre os sujeitos da roça, resultado dos processos históricos de colonialidade do poder, saber e fazer, a agroecologia enquanto movimento social, prática produtiva, política pública e modo de vida tem se reafirmado cada vez mais como território em disputa.

Em suma, partindo do princípio da agroecologia e sua relação com o mundo do trabalho e a Educação do Campo, podemos destacar que a Educação Profissional no contexto do campo precisa ser repensada e ampliada de modo a promover o diálogo de saberes entre a instituição de ensino e as comunidades, numa perspectiva de romper os processos de colonialidade e fortalecer ou fomentar outro desenvolvimento rural que valorize os povos, seus saberes, cultura e modo de vida centrado na relação sustentável com a Natureza.

A pedagogia da alternância surge como uma pista importante para reorientar a Educação Profissional do campo de forma dialógica. Esta ação, fundamentada também nas bases do pensamento de Paulo Freire (1996), se mostra como uma ferramenta crucial para construir uma consciência crítica e fortalecer a identidade dos sujeitos da roça no processo de formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Fica evidente que no tripé formado pelos 'princípios da agroecologia, o mundo do trabalho e a educação do campo', há uma base em comum: a valorização dos saberes dos povos da roça e a utilização desses conhecimentos, como base para uma ação transformadora e emancipadora desses sujeitos.

A luta pela garantia de direitos educacionais para os povos da roça ainda é incipiente, e esse cenário de desigualdade educacional, resultado de anos de silenciamento e negligência por parte dos órgãos governamentais, exige ações que proporcionem condições para que os povos da roça sejam sujeitos protagonistas de seus direitos, e consequentemente adquiram mais autonomia no processo de emancipação.

Por meio das memórias de egressos(as) oriundos(as) da roça, será possibilitado o compartilhamento de experiências únicas construídas ao longo da vida, que, somadas ao conhecimento adquirido na escola, ampliam as possibilidades de ensino, para além das concepções educacionais voltadas apenas para o sistema 'capitalista'. Essas ações,

refletem a construção de uma proposta educativa pautada na coletividade e na luta por um mundo mais humano, justo e democrático.

Destarte, é necessário frisar que a Educação do/no Campo além de ser transformadora, deve possibilitar a valorização dos saberes locais, promovendo a participação ativa desses sujeitos na construção de seu próprio destino, em sintonia com as demandas do mundo do trabalho na roça, ao mesmo tempo em que se deve respeitar as tradições, cultura, a identidade e as necessidades dos envolvidos. Somente por meio da ação dialógica é possível alcançar uma educação profissional que promova a emancipação e a transformação social no contexto do campo, de forma mais humanizada, justa e democrática.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: HISTÓRIA (HISTÓRIAS) DE VIDA E (AUTO)BIOGRAFIAS

As pesquisas acadêmicas que utilizam como proposta metodológica as histórias de vida e (Auto)Biografias, vem conquistando importantes espaços nas instituições de ensino no país. Conforme Moraes (2004, p.166), a adoção das histórias de vida ou da abordagem biográfica, “[...] integra uma linha inovadora de estudos que têm favorecido a busca de uma nova epistemologia da formação”. Embora a biografia seja uma prática milenar, amplamente utilizada nas sociedades greco-romanas, esse tipo de narrativa buscava privilegiar figuras consideradas notáveis, importantes e dignas de serem lembradas pelas gerações futuras. As narrativas de vida, assumiam um propósito de inspirar ou até mesmo doutrinar as pessoas, e muitas vezes era comum mesclar elementos de verdade e fabulação para embasar feitos de homens notáveis, como por exemplo os grandes pensadores, generais e governantes. Portanto, a biografia foi um recurso eficaz de preservação e transmissão das experiências humanas, servindo não apenas como um repositório de lembranças, mas também como um instrumento de poder, de construção de identidade e de legitimação de narrativas.

Passeggi et al. (2011) enfatizam que o viés de (Auto)Biografar:

[...] acompanha tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. Trata-se de um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão [...]. Na narrativa de si, como ato autopoiético, o autor vai construindo uma figura de si, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história. (Passeggi et al., 2011, p. 381)

A opção por utilizar essas ferramentas como metodologia de pesquisa nesta dissertação, surgiu a partir da necessidade de adotar uma abordagem mais interpretativa sobre a memória, saberes e formação dos(as) egressos(as). Este estudo baseou nos pressupostos de Paulo Freire enquanto 'compreensão crítica' de que a escola deve formar para a vida, bem como os contributos das inter-relações entre o espaço escolar, de trabalho e do viver na roça influencia(ram) na formação política e social desses educandos.

A história de vida também pode ser conceituada como uma narração dos acontecimentos ocorridos durante a existência de um indivíduo. Naturalmente, essa(s) narrativa(s) não deve(m) ser exaustiva(s), uma vez que é impossível narrar todas as

ocorrências durante a vida de uma pessoa. O ideal é que os acontecimentos narrados, limitem-se apenas ao resumo dos fatos mais relevantes. Thompson (1992) afirma que as histórias de vida é o projeto mais democrático nas atividades das comunidades, possibilitando através desse recurso, o registro de reminiscência das memórias individuais e consequentemente as reinterpretações do passado.

Com relação a (Auto)Biografia enquanto ferramenta interpretativa, neste estudo, buscou-se oferecer uma compreensão mais dinamizadas das relações individuais e coletiva dos(as) egressos(as). Ao revisitarem suas trajetórias, eles(as) não apenas resgatam memórias, como também revelam como essas vivências ocorreram a partir das experiências pessoais e coletivas. Como destaca Freire (1989, p.9), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, portanto, ler a vida, não pode ser dissociada do contexto”.

Assim, a trajetória pessoal dos(as) egressos(as) está ligada diretamente a história familiar e comunitária e o retorno ao passado a partir das narrativas, torna-se um gesto de (re)conhecimento e valorização da própria história, enquanto movimento ressignificação do percurso vivido.

Não obstante, as narrativas dos(as) egressos(as), possibilitou-me obter uma riqueza de dados sobre questões como por exemplo: identidade, cultura e território de existência, além de informações acerca dos conhecimentos tradicionais e da memória local. Essas histórias foram fundamentais para minha compreensão da produção de vida das comunidades envolvidas, fornecendo-me um entendimento mais profundo dos participantes, de sua história e realidade.

Passeggi (2008, p.25) afirma que o trabalho de pesquisa a partir das histórias de vida centradas sobre a formação, [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Já Freire (1987), corrobora que os saberes das experiências adquiridas ao longo do tempo são fundamentais no processo formativo e os conhecimentos adquiridos na escola devem comungar com os saberes já existentes.

Portanto, pode-se afirmar que tanto as histórias de vida, como os saberes das experiências, devem ser utilizadas como sustentáculos para novas práticas, podendo ser incorporados individualmente ou coletivamente no percurso histórico da formação humana e profissional.

Chamlan (2006), destaca que:

O forte tom da narrativa, escolhido para expressar a intensidade das emoções vividas e para frisar o significado da experiência na formação, tem também a intenção de ilustrar uma ideia: a de que a memória e formação podem fazer uma perfeita simbiose, na medida em que se pode construir a formação a partir dos acontecimentos lembrados. (Chamlian, 2006, p. 84).

Somado a citação ilustrada anteriormente, Maurice Halbwachs em 1950, apresentou em sua obra⁶, as relações estabelecidas entre memória coletiva e memória individual. Segundo autor, para que “as memórias se beneficiem uma das outras, não basta apenas os testemunhos. É necessário que a memória tenha suficientes pontos de contato, comum entre elas”.

Assim, a memória social presente nas comunidades dos(as) egressos(as), desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois ela promove de forma atemporal o compartilhamento de experiências e diálogo de saberes. Isso certamente contribui para o aumento do repertório de conhecimentos e para a adaptação desses saberes tanto na escola quanto nas comunidades rurais locais.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o processo formativo adquire um caráter singular, uma vez que ocorre nos espaços que têm sentido e significado para estes educandos(as). Esta concepção pode ser justificada pelas ideias de Nóvoa (2014, p. 153), ao afirmar que o potencial formativo se revela através da concepção de que “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”.

O ensino ofertado na Educação Profissional é um processo importante na vida de muitas pessoas, visto que elas buscam se especializar em determinada área profissional. Porém, é importante frisar que essa formação não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades e/ou técnicas, mas também coexistir como um processo contínuo da formação profissional.

As histórias e vivências individuais durante as atividades escolares e comunitárias, se tornaram úteis na compreensão das práticas culturais, e seus significados ganharam notoriedade na construção identitária desses(as) egressos(as) enquanto sujeitos residentes da roça. Essa reflexão não só contribuiu para o desenvolvimento pessoal, como também pôde ser aplicada no âmbito profissional, permitindo um melhor entendimento das necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes. Pensar a formação nos mais variados lugares, reforça a ideia de que tanto a escola enquanto espaço formal, quanto a comunidade rural espaço do vivido, são ambientes formativos e

⁶ A memória coletiva. Livro publicado em 1950 por Maurice Halbwachs.

ambos assumem papel relevante no desenvolvimento integral dos(as) egressos(as).

De acordo com Pereira (2021, p. 290)

"Compilar informações acerca de conhecimentos tradicionais e locais exige que cada indivíduo [...] acesse memórias ligadas ao processo de produção. Nesse sentido, tais memórias permitem que os indivíduos compartilhem aspectos positivos e também negativos, [...] sob a perspectiva de que a memória é uma operação dos acontecimentos e das interpretações do passado [...]."

Nesse sentido, é importante reforçar que a pesquisa (auto)biográfica apesar de não ser recente, foi uma importante estratégia para a coleta de dados deste estudo, especialmente no que tange as histórias de vida dos(as) participantes desta pesquisa. Dessa forma, as narrativas dos(as) entrevistados(as), garantiram-me acessar memórias, e, conseqüentemente elas se tornaram informações basilares, para a construção dos panoramas sobre as trajetórias de vida desses(as) egressos(as).

Parafraseando Bolívar (2012), as narrativas (auto)biográficas têm importância neste contexto, uma vez que permitem que o pesquisador, por meio de entrevistas, construa as memórias do entrevistado. É importante destacar que a narrativa não é uma descrição precisa da vida, mas sim a construção de um contexto, e/ou identidade através das memórias. Assim, Bolívar (2012) argumenta que a renúncia em julgar a verdade da narrativa (auto)biográfica com base em sua relação com a história, é fundamental no processo de construção da narrativa (auto)biográfica, pois as premissas epistemológicas dessa abordagem influenciam as circunstâncias de produção do discurso.

Bolívar (2016), destaca que:

As histórias de vida possibilitam a construção de sentido do projeto de uma vida, a construção de uma identidade (pessoal e profissional), a partir da ordenação do conjunto de acontecimentos, vivências e aprendizagens ao longo da existência. Ao mesmo tempo, organizam as múltiplas experiências de vida em torno de uma trama ou argumento, com uma dimensão temporal, determinadas relações sociais e um espaço; de modo mais radical, chegam a constituir a identidade daquilo que cada um é como projeto. [...] Todo relato de vida é, no fundo, uma busca de sentido e uma justificativa razoável que confirme ou questione a trajetória de vida percorrida.⁷. (Bolívar, 2012, p.01, tradução nossa)

⁷ Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, la construcción de una identidad (personal y profesional), a partir de la organización del conjunto de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la existencia. Al mismo tiempo, organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, determinadas relaciones sociales y un espacio; de manera más radical, llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto. [...] Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida recorrida.

Em suma, a necessidade da utilização do método (Auto)Biográfico nesta pesquisa, resulta da necessidade de articular a trajetória de vida destes participantes com as estruturas sociais, educativas e profissionais nas quais eles(as) estão inseridos(as). Embora as histórias de vida sejam pessoais, idiossincráticas e únicas, é importante analisá-las dentro do contexto social para obter uma compreensão mais completa e plena.

Contudo, o aporte desta pesquisa não efetuou um tratado (Auto)Biográfico e memorialístico desses(as) egressos(as), essa dimensão foi usada, apenas como proposta para construir um embasamento dos aspectos teóricos metodológicos, alicerçado aos grandes pensadores da área científica. Nessa perspectiva, fiz um mergulho analítico objetivando buscar através das histórias de vida, pistas que ajudaram-me responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos anunciados anteriormente.

2.1 Aspectos sobre a coleta de dados

2.2.1 Aspectos técnicos – entrevista semiestruturada

A coleta de dados é uma das mais importantes tarefas das pesquisas acadêmicas, pois ela permite a obtenção de recursos informacionais necessários para análises e conclusões sobre o objeto de estudo. Através da coleta de dados é possível entender fenômenos, padrões, tendências e relações de causa e efeito, sendo a mesma essencial para o aprimoramento da construção do conhecimento.

De acordo com Bolívar (2012), “a coleta de dados (Auto)Biográfico é realizada através de diferentes técnicas que podem ser utilizadas isoladamente ou de forma combinada, como entrevistas, diários, memórias, cartas, fotografias, filmes, entre outras fontes”. Portanto, ter ciência das potencialidades e limitações dessa técnica, permite a maximização da qualidade e riqueza dos dados coletados. Não obstante, a escolha pelo instrumento técnico deve ser estratégica, uma vez que ele permite obtenção de dados com qualidade e possibilita o alcance de resultados satisfatórios na pesquisa científica.

Feito as devidas ponderações, corroboro que esta pesquisa utilizou como técnica de coleta de dados as (entrevistas semiestruturadas). Devido sua versatilidade, esse modelo possibilitou-me implementação de um roteiro flexível de perguntas, permitindo-me maior interatividade com os(as) participantes da pesquisa.

Segundo May (2004, p.145) as “entrevistas são contatos sociais e não simplesmente meios passivos de se obter informações”. Leitão (2021, p.8), reforça que “o uso de entrevistas como instrumento científico de coleta de dados deve ser o reflexo de

um planejamento metodológico consciente e informado.”

Além disso, Leitão (2021), ratifica que “esse contato deve ser interativo de modo que o entrevistador e o entrevistado possam pedir esclarecimentos, interromper um ao outro, adicionar comentários espontâneos, de forma análoga a uma conversa cotidiana e coloquial”.

A autora ainda reforça que:

[...] as entrevistas semiestruturadas são mais comumente utilizadas nas pesquisas científicas por conciliarem um certo grau de comparabilidade entre o depoimento dos participantes e um espaço para a espontaneidade na emergência de significados não previstos. Servem-se de um roteiro prévio mas obedecem um fluxo espontâneo de conversa. (Leitão, 2021, p.8).

Apoiando esta definição, Minayo (2008, p.261), pondera que a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Assim, salienta que ela deve ser complementada por informações provenientes da observação do entrevistado, possibilitando o pesquisador, perceber além da fala, elementos como: relações, práticas, cumplicidades, omissões. Destarte, as entrevistas semiestruturada consiste como uma técnica flexível, além de possuir um roteiro prévio com maior flexibilidade no sentido de permitir que o diálogo se torne mais natural e dinâmico.

De acordo com Souza e Santos (2020, p. 8) as entrevistas semiestruturadas, tem como finalidade:

[...] obter informações de entrevistados sobre um determinado tema /assunto, por meio de uma conversa planejada seguida por um roteiro e por indagações. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, por meio de um conjunto de questões previamente definidas.

Desse modo, utilizei nas entrevistas semiestruturadas, um roteiro predefinido (disponível nos apêndices), contendo perguntas mobilizadoras capazes de estimular os participantes narrarem suas histórias de vida entrelaçada com experiências, vivências e saberes (relacionais), construídos no rural e no processo de escolarização técnica.

O local escolhido para realização das entrevistas, foi previamente acordado com os(as) participantes, que por unanimidade optaram em realizar as entrevistas no IF Baiano, *campus* Serrinha. Percebi que o contato com o *campus*, possibilitou os(as)

participantes, trazerem à tona lembranças e emoções relevantes para as narrativas, tornando-se uma maneira eficaz na obtenção de dados e informações.

Halbwachs (1990), pondera que “as lembranças individuais estão intimamente ligadas à memória coletiva, sendo estas influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos presentes em ambientes familiares, escolares ou profissionais. Portanto, a importância do local é uma questão central na compreensão da natureza da memória e na realização de pesquisas que envolvem a história de vida desses(as) egressos(as).

Reforço, que a escolha dessa técnica não consistiu em conhecer a vida do outro, mas compreender as experiências que contribuíram para a formação desses participantes como cidadãos críticos e reflexivos, levando em conta a interconexão dessas experiências vividas e saberes nas comunidades rurais, na escola e no trabalho. As informações obtidas foram cruciais para a compreensão relacional das vivências e experiências desses(as) egressos(as) da educação profissional em seus processos formativos escolar e nos territórios de vida, aqui entendidos como os lugares onde se dão a (re)produção da vida material e imaterial.

É importante frisar que o manejo ético na execução desta etapa foi realizado assegurando a preservação e a confidencialidade das informações durante todo o procedimento. Para este feito, optamos por realizar as entrevistas em local reservado que minimizou qualquer possibilidade de exposição ou vazamento de informações.

A proposta inicial previa a participação de 10 egressos(as) para a realização das entrevistas. No entanto, devido a indisponibilidade de alguns participantes, só foi possível executar as entrevistas com 6 egressos(as), sendo três do curso Técnico Integrado em Agroecologia e três do curso Técnico Subsequente em Agropecuária.

2.2.2 Aspectos Tecnológico para a coleta de dados

Durante a realização das entrevistas, foi utilizado um aparelho (gravador independente), destinado apenas a coleta de dados. A escolha desse equipamento teve por objetivo assegurar que as informações fossem coletadas de forma integral, garantindo-me precisão e fidelidade dados que seria posteriormente transcrito e analisados. Outro contributo da utilização do gravador, foi permitir que durante as falas, pudesse me concentrar apenas na condução da entrevista, isto é, não fiquei preocupado em anotar informações de forma apressada e conseqüentemente sujeito à interpretações pessoais.

Enfim, é importante destacar que, antes de iniciar a gravação, todos(as) os(as) entrevistados(as) foram informados(as) de que, a qualquer momento, poderiam interromper, adiar ou cancelar a entrevista, sem a necessidade de prévia justificativa.

Além disso, poderiam suprimir algumas falas de acordo com sua vontade e a gravação também poderia ser interrompida ou cancelada, com a opção de remarcação, caso o(a) participante assim desejasse, sem a obrigação de justificar sua decisão.

Feito as devidas observações aos participantes, bem como os esclarecimentos de eventuais dúvidas e orientações para o preenchimento dos formulários de consentimento e gravação, iniciei o procedimento respeitando a privacidade e a confidencialidade das informações coletadas.

2.2.3 Seleção dos participantes

A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender um fenômeno em profundidade e estrategicamente a seleção dos entrevistados consiste numa etapa basilar. Por ser uma tarefa de grande relevância para o pesquisador – a seleção de cada participante nesta pesquisa, torna-se fundamental para a obtenção dos dados e consequentemente construção dos resultados.

Assim Bolívar (2012) pondera que:

Muitos tópicos podem ser estudados biograficamente-narrativamente. A escolha do(s) sujeito(s) ou grupo a ser entrevistado envolve um conjunto de decisões, algumas éticas e outras estratégicas:) quais sujeitos?) como acessá-los? E ainda, respeitando certos parâmetros de interesse da pesquisa, seria aconselhável escolher aqueles informantes que tenham, como diz Gudmundsdottir (1996), uma elevada “competência narrativa”: um bom narrador facilita a entrevista, e conta melhor a história que querem contar⁸. (Bolívar, 2012, p.82, tradução nossa)

Dessa forma a escolha dos entrevistados foi feita de forma intencional uma vez que o objetivo foi garantir que os entrevistados tivessem capacidade de fornecerem informações necessárias ao fenômeno estudado. Para este feito, antes da seleção dos participantes foi

⁸ Muchos temas pueden ser estudiados biográfico-narrativamente. La elección de/los sujeto/s o grupo a entrevistar comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras:) qué sujetos?) cómo acceder a ellos? E incluso, respetados determinados parámetros de interés en la investigación, convendría elegir a aquellos informantes que tengan, como dice Gudmundsdottir (1996), una alta “competencia narrativa”: un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia que queremos.

necessário produzir um relatório com informações dos(as) egressos(as), tais como: Nome do curso, gênero, idade, local de residência e ano de conclusão do curso.

O material foi extraído do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), plataforma de gestão acadêmica utilizada nas Secretarias de Registros Acadêmicos (SRA) do IF Baiano.

A utilização da plataforma SUAP, foi crucial na garantia da qualidade e precisão dos resultados e levantamento dos dados dos(as) participantes. Para tal feito, foi necessário utilizar os seguintes filtros:

- Participantes maiores de 18 anos, oriundos(as) da roça do município de Serrinha e/ou cidades limítrofes: estes(as) egressos(as) têm uma conexão mais direta com o objeto da pesquisa, o que torna seus relatos mais significativos e precisos.
- Egressos(as) que concluíram os cursos técnicos entre 2018 e 2022: levando em consideração a experiência de estudos antes da pandemia do COVID-19, permitindo um entendimento das experiências vividas pelos(as) egressos(as) e obter informações valiosas sobre o processo formativo.
- Paridade de Gênero: Fundamental na garantia da isonomia entre homens e mulheres, permitindo que o compartilhamento das experiências, também dessa conta das especificidades de gênero no rural e na educação profissional, principalmente, quando tratamos da formação de profissionais ligados as ciências agrárias que historicamente foi considerado um espaço masculino.

Assim, os critérios de inclusão dos participantes nesta pesquisa foram definidos da seguinte forma: Necessariamente devem ser egressos(as) que concluíram o curso técnico de nível médio em Agroecologia e Agropecuária do IF Baiano *campus* Serrinha entre 2018 e 2022; maiores de 18 (dezoito) anos; com paridade de gênero e oriundos da roça do município de Serrinha e/ou cidades limítrofes.

Na execução da análise de dados prezamos pelo sigilo integral dos(as) mesmos(as). Para este feito, utilizamos pseudônimos no intuito de garantir a preservação da identidade e privacidade, permitindo que eles(as) sintam-se mais confortáveis no compartilhamento de informações pessoais, sem o risco de serem identificados(as).

É importante salientar, que antes de iniciarmos as entrevistas, submetemos esta pesquisa a Plataforma Brasil (PB) em setembro de 2023, após várias idas e vindas e suspensão do Comitê de ética do IF Baiano, o projeto foi direcionado ao comitê de ética do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em setembro de 2024, sendo deliberado autorização

para realização das entrevistas, em outubro de 2024, conforme protocolo CAAE de nº: 8 2616224.1.0000.503.

A obrigatoriedade da submissão das pesquisas que envolve seres humanos ao comitê de ética, consiste em avaliar cuidadosamente as implicações éticas envolvidas na pesquisa, visando garantir a proteção e o bem-estar dos participantes.

Somente após a autorização do CEP é que iniciamos a etapa da coleta de dados por meio das entrevistas, análises e interpretações das informações. Vale salientar que os(as) participantes desta pesquisa tiveram o conhecimento sobre a obrigatoriedade da leitura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram com a proposta estabelecida no documento, registrando a ciência através de assinatura do (TCLE).

2.2.4 Local da pesquisa

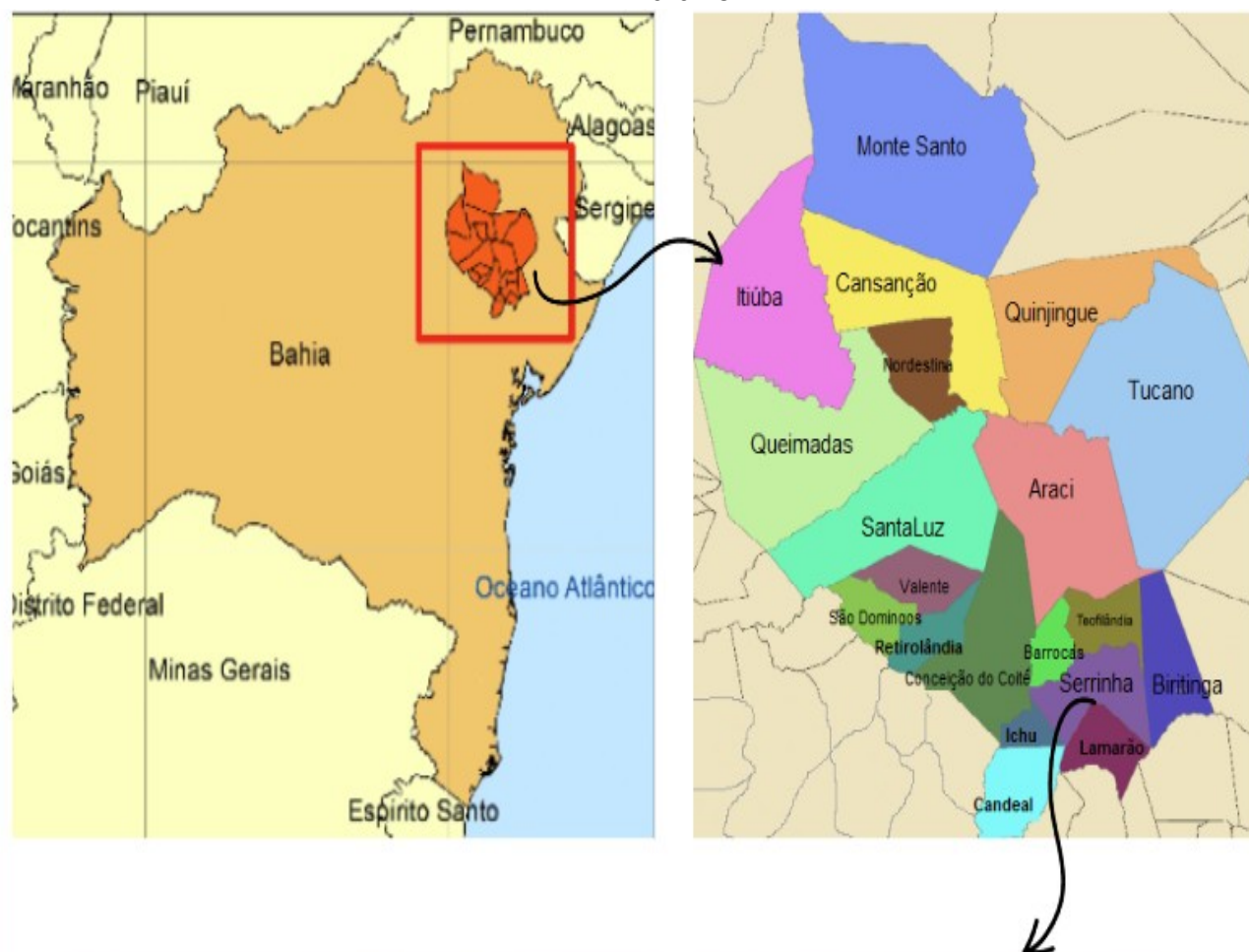
Esta pesquisa foi realizada dentro das dependências do IF Baiano - *campus* Serrinha-Bahia. O *campus* está localizado no Território do Sisal, região nordeste do estado da Bahia, no qual é reconhecida pela produção e cultura do sisal, das atividades agropecuárias fortemente vinculadas a agricultura de base familiar e pelas festas populares, tais como: o São João, a vaquejada e procissão do fogaréu na semana santa.

Conforme o último censo do IBGE, realizado no ano de 2021, o município de Serrinha apresentou os seguintes dados demográficos:

- Área Territorial: 583,314 km²
- Número de habitantes: 81.693 pessoas
- Densidade demográfica: 122,97 hab/km²
- Taxa de escolarização de 6 a 14 anos: 97,3%
- IDHM (Índice de desenvolvimento humano municipal): 0,634

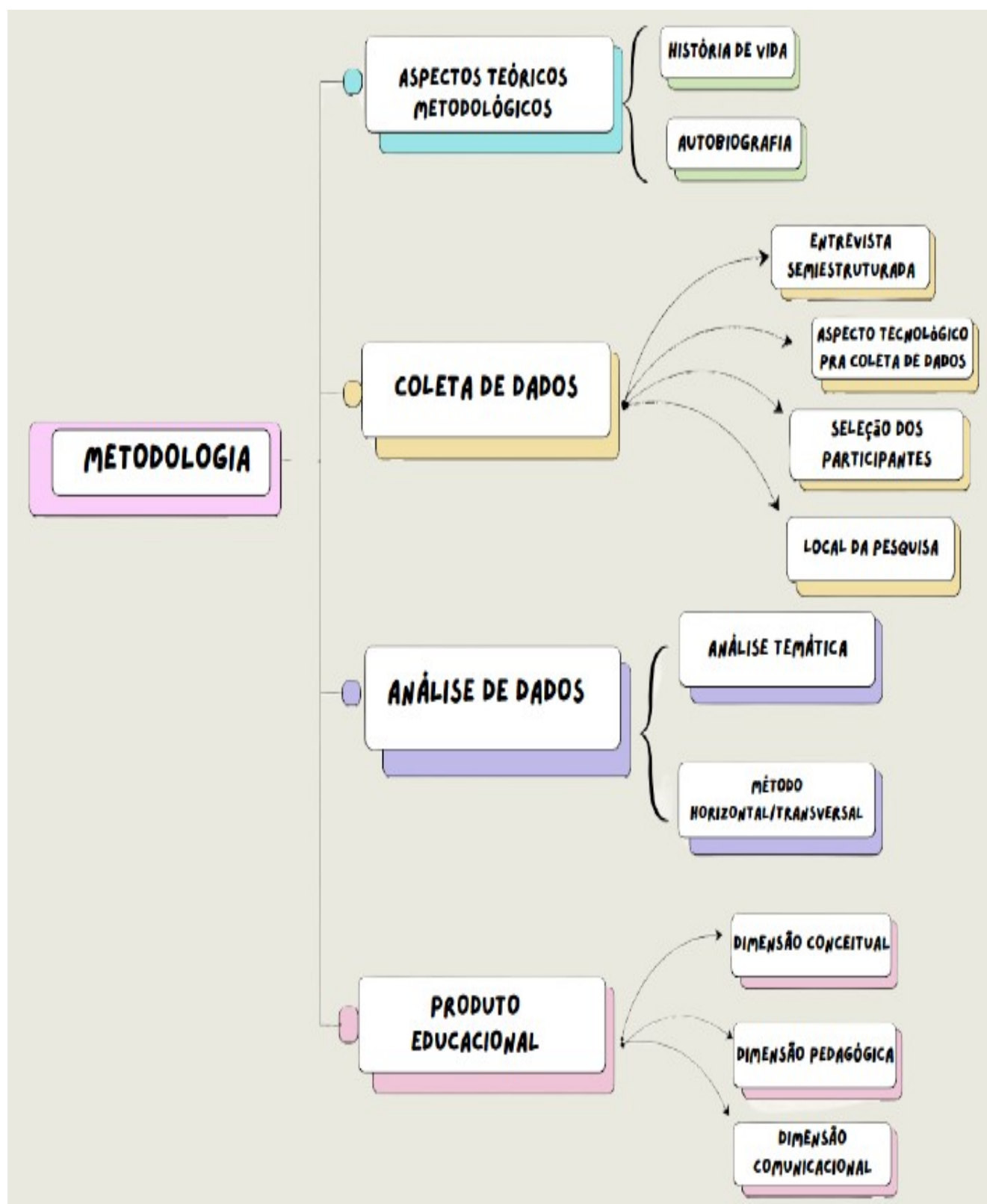
A seguir, no mapa da figura 1, apresentamos de forma ilustrativa o Território do Sisal, com seus 20 municípios. É importante ressaltar que o *campus* Serrinha do IF Baiano tem recebido desde sua inauguração em 2015, estudantes de diversas modalidades oriundos desse território.

Figura 01: Localização do território de identidade do Sisal e o *campus* Serrinha do IF Baiano



FONTE: SILVA; SANTOS, 2019

Figura 02: Etapas para o caminho metodológicos



Fonte: Dados elaborados pelo autor (2023)

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

Nas pesquisas qualitativas, a análise de dados desempenha um papel fundamental quando se trata de uma investigação sobre histórias de vida. Em particular, nesta pesquisa, compreender o percurso formativo dos(as) egressos(as) necessariamente requer um processo cuidadoso e minucioso para o desenvolvimento e organização das informações coletadas.

A análise das narrativas de vida dos participantes teve como embasamento a retrospectiva do passado enquanto experiências, reprodução de vida e formação profissional. Embora o cerne desta temática esteja latente, sabemos que durante as conversas, algumas falas, direcionaram para perspectivas futuras. As narrativas não foram caracterizadas como uma soma de dados ou fatos soltos, mas como uma oportunidade de os entrevistados expressarem suas opiniões, experiências e perspectivas sobre um determinado assunto relacionado ao objeto da pesquisa, dando sentido ao contexto e experiências vivenciadas antes, durante e depois da educação profissional.

Segundo Bolívar (2012), na abordagem estruturalista o foco se concentra na busca de elementos comuns dentro das histórias, em que a estrutura se torna mais importante do que o significado. Já na abordagem temática a ênfase se concentra no significado das narrativas “o que ela diz”, partindo do pressuposto de que a linguagem expressa diretamente a realidade, tendo a escrita estruturada em temas e categorias.

Neste sentido, ao fazer uma reflexão sobre a postura de Bourdieu e sua equipe no trabalho “*A miséria do Mundo*”, Bolívar (2012, p.88, tradução nossa), apesar de reconhecer a importância de “dar os meios para compreender, ou seja, aceitar as palavras das pessoas como elas são⁹”, também adverte que “A extrema ‘fidelidade’ ao discurso dos próprios entrevistados, impossibilitaria a análise da pesquisa.¹⁰” (grifo do autor). Para o referido autor, embora a categorização excessiva não coadune com a análise narrativa, não se pode desprezá-la totalmente.

Não obstante, para construção dessa análise de dados foi necessário adotar um modelo apropriado para o tipo de abordagem que foi utilizada. Sendo assim, usamos como referência o modelo de análise temática que é compreendido como um método interpretativo da abordagem qualitativa. Essa ferramenta ajudou-me a identificar, analisar e relatar padrões ou temas recorrentes que foram coletados durante as entrevistas. Portanto: “[...] trata-se de procurar agrupamentos temáticos (por semelhanças ou

⁹ dar los medios para comprender, es decir, tomar as palabras de la gente como son

¹⁰ una ‘fidelidad’ extrema al propio discurso de los entrevistados imposibilitaría el análisis de investigación.

diferenças) que sirvam para organizar o relatório¹¹.” (Bolívar, 2012, p. 90, tradução nossa).

Do ponto de vista da rigorosidade da análise dos dados coletados, Bolívar (2012, p.89), pondera que “a credibilidade dos dados é fruto de uma análise disciplinada”, portanto a ênfase da análise temática, consiste no

[...] conteúdo do texto (“o que diz”, e não como diz), partindo do pressuposto de que a linguagem expressa diretamente a realidade. Os textos narrativos são estruturados em temas e categorias, que servem para a análise do texto pelo pesquisador¹². (Bolívar 2012, p.89, tradução nossa, grifo do autor).

No que tange os métodos de investigação biográfica, o referido autor apresenta na obra duas concepções, tais como: O método de pesquisa investigativo vertical/estudo de caso e o método horizontal/transversal comparativo. Enquanto a primeira tem como característica analisar a história de vida de cada indivíduo e criação de um perfil biográfico individual tendo como fundamento a classificação e comparação das informações por categorias de conteúdo inerente ao tempo, espaço, universo de crença dos sujeitos, o método “horizontal/transversal comparativo, tem pôr característica abordar os perfis de vida biográficos de vários indivíduos, traçando comparação e identificando padrões comuns, sobreposições e divergências nos seus ciclos de vida. Essa abordagem é consistente com a ideia de triangulação metodológica, que busca utilizar múltiplas perspectivas para uma compreensão mais completa de um estudo.

Portanto, feita as devidas ponderações efetuamos uma análise temática em combinação com um método de investigação horizontal/transversal comparativa, sendo essa união, essencial para dar sentido às histórias de vida recolhidas e convertê-las em conhecimento significativo. Não obstante, Bolívar (2012, p.91), pondera que o método de análise Horizontal/Transversal comparativo preza pela “[...] comparação de cada forma/perfil vida biográfica, para ver padrões simultâneos, temas comuns, sobreposições e divergências nos ciclos de vida [...]”.

11 se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el reporte

12 [...] contenido del texto (“lo que dice”, más que cómo lo dice), partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto

3.1 Família, trajetória e vivência dos(as) egressos(as) do IF Baiano – *campus* Serrinha: Raízes Rurais, valorização e diálogos de saberes na educação profissional

A família, enquanto instituição social, assume um papel fundamental na formação cultural, educacional e identitária dos sujeitos, uma vez que é no contexto familiar que se desenvolvem as primeiras noções de pertencimento, valores e concepção de identidade. É na infância que ocorrem as primeiras percepções dos papéis de pai, mãe, filho e irmãos, formando para os sujeitos, uma importante base para o desenvolvimento de comportamentos e expectativas sociais que sucederão ao longo da vida. Essa etapa é crucial na vida adulta, visto que ela serve para que os sujeitos — inclusive o que são retratados nesta pesquisa — estabeleçam parâmetros e tracem trajetórias alinhadas com suas raízes, tais como as experiências vividas na roça e na comunidade, espaços fundamentais de construção de saberes, práticas e vivências socioculturais. Souza (2022, p. 34) afirma que “[...] é na família que aprendemos sobre a nossa primeira identidade social implicada e situada no mundo [...]”.

Nesse sentido, corrobora-se, em sua perspectiva, que o núcleo familiar representa o espaço inaugural na construção da identidade, dos valores, das normas e dos papéis sociais que direcionam os sujeitos na inserção e organização social, influenciando suas escolhas e modos de vida. Nessa mesma perspectiva, Ramos e Nascimento (2008, p. 467) destacam que “[...] a família é a principal fonte de socialização do indivíduo ao ensinar-lhe quais os padrões e normas culturais adequadas que devem ser internalizadas e reproduzidas em suas relações sociais.”

A trajetória dos(as) egressos(as) dos cursos técnicos de Agroecologia e Agropecuária do IF Baiano revela uma conexão profunda entre formação técnica e vivência familiar. A categoria família desponta como elemento central nesse processo, funcionando como o elo entre os saberes tradicionais, herdados do cotidiano na roça, e os conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação profissional. Essa articulação foi decisiva não apenas durante o processo formativo nos cursos de nível técnico, mas também para decisões futuras, tais como: o direcionamento profissional e do mundo do trabalho e a verticalização dos estudos no ensino superior.

A seguir, com base nas histórias de vida, analisaremos como a família revelou-se como espaço privilegiado para a transmissão e (res)significação dos conhecimentos, bem

como a trajetória e vivência dos(as) entrevistados(as) ao longo da experiência de ensino nos cursos técnicos do IF Baiano, *campus* Serrinha. A fim de preservar as identificações, os(as) participantes serão ilustrados por nomes fictícios, entretanto, manteremos de forma fidedigna suas idades, locais de residência, cursos e anos de conclusão.

Quadro 1 - Dados dos Participantes: Informações Pessoais e Acadêmica

Nome Fictício	Idade	Residência	Curso Técnico	Conclusão
João Silva	24	Serrinha	Agropecuária	2017
Pedro Alves	21	Serrinha	Agroecologia	2018
Felipe Costa	20	Lamarão	Agroecologia	2021
Ana Mendes	25	Barrocas	Agropecuária	2019
Laura Souza	19	Teofilândia	Agroecologia	2022
Maria Oliveira	33	Serrinha	Agropecuária	2018

O roteiro das perguntas, foi elaborado com objetivo de explorar, questões como: as experiências na roça e a valorização dos saberes adquiridos antes de ingressarem no IF Baiano; a troca de conhecimentos oportunizados entre os espaços escolares e rurais durante o curso; a importância do IF Baiano na continuidade da escolarização e profissionalização.

A partir das histórias de vida, foi possível identificar três dimensões, que permitem uma contextualização a partir das: *a) Raízes rurais e razões para ingresso no IF Baiano, campus Serrinha: Influência(s) e motivação na escolha dos cursos técnicos de nível médio; b) Troca de experiências: Compartilhando saberes entre estudantes e professores; c) Importância da escuta ativa e da valorização dos saberes experienciais dos sujeitos da roça na educação profissional*

3.2 Raízes rurais e razões para ingresso no IF Baiano, campus Serrinha: Influência(s) e motivação na escolha dos cursos técnicos de nível médio.

“Antes de tombar, nosso jatobá sagrado lançou tantas sementes, mas tantas, que agora o mundo está repleto de mudas vigorosas, prontas a enfrentar as barreiras que a impediriam de crescer. Essas mudas somos todos nós [...]”
(Ana Primavazi, 2020)

Pegamos emprestado esta frase da saudosa agroecologista Ana Primavazi, para efetuarmos uma analogia entre as sementes do jatobá, com os(as) egressos(as) dos cursos técnicos em agroecologia e agropecuária, que após conclusão dos cursos, espalham-se pelo mundo, levando consigo conhecimentos, histórias e saberes locais. Cada egresso(a), pode ser comparado a uma muda vigorosa, que carrega consigo sabedorias, transmitidas por familiares de geração em geração, bem como, os conhecimentos adquiridos durante estudos no IF Baiano.

As histórias de vida que serão apresentadas por estes(as) egressos(as), revelam informações significativas, marcantes e diversas. O primeiro tópico da entrevista, foi construído sob a temática “antes de ingressar no IF Baiano”, no qual as perguntas buscavam obter informações sobre os saberes, vivências e aprendizados que este(as) participantes tinha com a roça, bem como as possíveis experiências que acabaram influenciando na decisão desses(as) egressos(as) em escolher uma instituição de educação profissional e tecnológica, para estudo.

Nesta observação, destacam-se cinco dos(as) participantes, que afirmaram ter resididos em áreas totalmente rurais e ajudavam desde a infância seus pais, tios, avós nas plantações, cultivo, colheita de algumas culturas¹³, que além da produção para consumo, constituía fonte de renda familiar. Entretanto, uma única participante era moradora da zona urbana, mas informou que em sua infância era de costume (co)laborar com os afazeres da roça na propriedade da família.

Ao iniciarmos as entrevistas, percebemos nos relatos que o contato inicial com os saberes empíricos transmitidos pelos familiares, ancestrais, amigos – foram fundamentais para o desenvolvimento de habilidades, apreço e dedicação pelo trabalho e vida na roça.

¹³ Cultura, no contexto agrícola, refere-se ao cultivo e produção de alimentos de autoconsumo, tais como: mandioca, milho, feijão, batata, inhame e batata-doce, além de hortaliças como por exemplo: (alface, cenoura, tomate, couve e rúcula).

Não obstante, esse modo de vida, foi ponderado por todos(as) como fator crucial nas escolhas por cursos direcionados as ciências agrárias, vistos que as experiências prévias iriam se entrelaçar com os conhecimentos científicos, possibilitando o aperfeiçoamento das práticas rurais durante o processo formativo.

Barata-Moura ratifica que:

"A educação não se processa em regime de extra-territorialidade mundana, e de unidirecional ditado. Todo o viver se encontra repleto de dimensões educativas, que, por sua vez, importa vitalizar na perspectiva de um accionamento efectivo. (Barata - Moura, 2018, p.331)

Logo, corrobora-se que a educação não acontece de forma isolada do mundo real, pelo contrário, a aprendizagem, conhecimento está intrínseco em todas as experiências humanas, independente do contexto em que os indivíduos se encontrem. Feitas estas breves considerações gerais sobre o debate a respeito do tema, é fato que as raízes rurais desses estudantes influenciaram diretamente nas decisões de estudos nos cursos técnicos de nível médio.

Passemos então a comentar elementos desta dimensão a partir das narrativas coletadas.

Felipe Costa, filho de agricultores, natural de Lamarão e egresso do curso técnico em agroecologia, cita que “[...] as vivências e aprendizados marcantes que carrego em minha vida, foram proporcionadas principalmente das experiências compartilhadas com minha família no trabalho rural”. Bastante entusiasmado por ter a oportunidade de explanar de forma saudosista sobre as lembranças/memória marcante de sua infância, este egresso salienta que interagiu “[...] desde pequeno no plantio de feijão, milho e mandioca, além da produção de farinha”, considerado por ele como produção essencial no sustento de sua família, além de possibilitar uma geração de renda através das vendas dos produtos agrícolas excedentes.

A escolha do curso técnico em agroecologia, surgiu após visita de servidores do instituto, na escola que estudava, no qual estavam divulgando o processo seletivo para ingresso de novos estudantes no ano letivo de 2019. Esse contato foi basilar, principalmente porque a equipe do processo seletivo, explicou detalhes sobre IF Baiano, bem como condições necessárias para participação do processo seletivo.

Assim o entrevistado valida que,

[...] não tinha conhecimento sobre a instituição. Durante uma visita na escola, consegui informações que confirmaram a possibilidade de ingressar no IF Baiano no Ensino Médio, e, com o apoio da família, decidi participar. Embora minhas experiências anteriores não influenciassem inicialmente, ao acessar a matriz curricular, percebi que meus conhecimentos prévios seriam valiosos para o curso técnico em agroecologia. (Felipe Costa, 2024)

Logo, pode-se afirmar que sua relação com o trabalho na roça, vem desde a infância, e a influência dos pais, foram fatores preponderantes, na escolha da escola técnica, que é tratada por Felipe Costa como uma oportunidade de “[...] aprimoramento dos conhecimentos e possibilidades de aplicação de novas técnicas na propriedade familiar”.

Gramsci (1982), reforça que

[...] é possível dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa [...]. (Gramsci, 1982, p.131)

Neste contexto é importante o (a) docente, reconhecer as diferenças culturais e sociais entre os envolvidos no processo formativo, a partir do diálogo problematizador sobre os contextos territoriais e de produção (i)material da vida, em que ao se aproximar com o olhar curioso sobre o vivido é também possível deste se distanciar enquanto sujeito cognoscente (crítico e problematizador), para assim poder repensar o fazer, a prática, por meio da compreensão técnico-científica e política da realidade (Freire, 2011; 2015).

Ana Mendes: Na segunda entrevista, optamos por uma egressa do curso Técnico em Agropecuária. Filha de uma família de lavradores, desde pequena tem uma forte ligação com a roça, criação de animais de pequeno porte e a agroecologia. Esse contato, foi influenciado pelos avós desde cedo, bem como os saberes adquiridos sobre produção agrícola, preservação do solo, modo de vida na roça. Após conclusão do ensino médio, a possibilidade de estudar agropecuária no IF Baiano, foi a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos na área.

[...] uma grande oportunidade de aperfeiçoar as práticas tanto na roça da minha família, como também possibilitar um trabalho na área, uma vez que tanto agricultura quanto a pecuária *são grandes* opções de geração de emprego e renda onde eu resido. (Ana Mendes, 2024) (grifo meu)

Embora seus pais sempre priorizasse os estudos dos filhos, a participante afirma que sempre ajudou seus pais na roça. Recorda que era comum na infância desenvolver atividades de plantio, de cuidado com o solo, com os vegetais, com as culturas agrícolas, além da valorização das plantas nativas.

[...] a minha relação com a terra, com a agroecologia, sempre foi desde pequena, porque minha mãe é lavradora, meu pai também trabalhou, meus avós, vindo de comunidades, de espaços rurais, e daí minha mãe já tem a prática, já trabalhou, a gente trabalhava no viés né, anualmente, dos plantios e tudo mais, e com isso já tinha essa experiência e esse contato direto por conviver com meus familiares nesse ambiente. [...] a experiência voltada para o cuidado com o solo, o cuidado com o vegetal de forma geral, com as culturas, a representatividade das plantas nativas, de cultivar, de manter, foi passado pelos meus antepassados, pelos antepassados dos meus avós, ensinando as formas de cultivar, de manter a produção, de valorizar, de consumir esses produtos que tem na região. Então isso me incentivou e fez com que eu levasse isso, trouxesse isso para o meu viés educacional. [...] meus avós que ensinaram os meus pais a utilizar o esterco de galinhas diretamente na roça, aproveitando esses resíduos para fertilização do solo. A criação de galinhas permitia também o controle natural de arcnídeos, insetos, bem como o fornecimento de alimentos de forma sustentável. (Ana Mendes, 2024)

Conforme dito, esta experiência foi uma herança transmitida pelos seus antepassados e repassadas para as gerações futuras. Esses saberes do trabalho na roça e da criação de animais de pequeno porte, foram fundamentais na sua família pois garantiram a preservação das tradições dos antepassados no manejo sustentável do solo para otimização da produção agrícola.

Maria Oliveira: Natural de Serrinha, a terceira entrevistada Maria Oliveira, atualmente com 33 anos, é egressa do curso técnico em agropecuária. Diferentemente dos dois participantes anteriores, esta participante relatou que mesmo residindo no centro urbano, mantinham uma forte ligação com a roça da família no município de Serrinha, durante toda infância, destacando que o seu cotidiano foi marcado pela rotina agrícola.

[...] lembro que acordava muito cedo, para ajudar meu pai na roça. Dentre as diversas tarefas que eu tinha que fazer, era rotina a gente plantar feijão,

milho, hortaliças, aipim, além do cuidado e criação de alguns animais. (Maria Oliveira, 2024)

Visivelmente emocionada, recorda que gostava muito da roça, pois apesar de serem momentos de muito trabalho, aprendizagem, sempre tinha espaço para diversão com irmãos, primos e amigos.

Depois de ajudar, no plantio, colheita, eu, meus primos, amigos, corríamos para brincar. Adorava brincar de baleou, correr, contar historinhas. Lembro também de rir sem parar com os contos dos meus primos. Esses momentos na minha infância foram maravilhosos. (Maria Oliveira, 2024)

Fica evidente que para a entrevistada, a vida na roça não resume em apenas trabalho árduo, mas também um espaço de convivência, aprendizado e lazer. A roça é caracterizada como local que se criam memórias e fortalecem laços.

Para Gomez Pereira, Ferreira Marta & Silva de Farias, 2021, p.290

“[...] tais memórias permitem que os indivíduos compartilhem aspectos positivos e também negativos, sobre técnicas de produção e manejo, sob a perspectiva de que a memória é uma operação dos acontecimentos”

O interesse em fazer o curso técnico em agropecuária, é destacado como uma grande oportunidade de desenvolver suas habilidades do trabalho na roça da família. Para ela, o curso possibilitaria o aprimoramento de novas técnicas, permitindo que a combinação entre os saberes passados pela família e o aprendizado mais científico se complementassem.

Sempre trabalhei na roça ajudando meus pais no cultivo de feijão, milho e hortaliças. Essa experiência prática e os conhecimentos adquiridos no campo foram fundamentais na minha decisão de ingressar no IF Baiano para aprimorar minhas habilidades no curso Técnico em Agropecuária. (Maria Oliveira, 2024)

Em suma, a possibilidade de aperfeiçoar os conhecimentos prévios existentes

formaram os pontos fundamentais para o ingresso na escola técnica.

João Silva: Nativo da zona rural do município de Serrinha, o quarto egresso entrevistado neste estudo, é o filho mais velho de uma família com dois irmãos e pais agricultores. Crescendo em um ambiente onde além dos pais, seus tios e avós trabalhavam com agricultura, permitiu a João Silva, desde criança ter adquirido boas experiências com o modo de vida na roça.

Essa dinâmica com o rural, possibilitou-lhe o acesso a conhecimentos, saberes importantes, que foram compartilhados entre docentes e discentes ao longo do curso de agropecuária. Era comum abordar nas aulas, sua percepção de que a roça foi um espaço de aprendizagem, socialização e construção de identidade.

Destaca que a

[...] relação com o trabalho na roça era muito próxima e desde pequeno ajudo na produção, no plantio e no cultivo. Essas atividades, geralmente do cotidiano na minha família, me ajudaram durante as aulas, visto que os conteúdos que eram explicados pelos professores, de certa forma já tinham vivenciado ou praticado, e isso facilitou minha dinâmica no curso e me permitiu compartilhar conhecimentos com os colegas. (João Silva, 2024)

Devido essa forte conexão com o modo de vida na roça, em 2016 resolveu ingressar no curso técnico em agropecuária, objetivando adquirir novos conhecimentos que lhe permitiria aplicar novas técnicas agrícolas, na roça da família.

[...] quando eu finalizei o ensino médio eu queria fazer algum curso. E aí eu pesquisando vi que tinha a possibilidade de fazer um curso técnico aqui no IF. Aí quando vi que tinha agropecuária, eu decidi fazer porque eu já tinha essa vivência no campo e aí eu achava que eu poderia contribuir, principalmente lá em casa depois que eu fizesse o curso. (João Silva, 2024)

Para João Silva, o modo de vida na roça foi muito importante no processo de construção do conhecimento, na compreensão dos valores culturais e sua concepção de sujeito no mundo. A lógica na roça é permeada pelo trabalho em família, amigos da comunidade, sendo processo contínuo de troca de conhecimentos e que no caso deste egresso, ultrapassou as cercas da comunidade, sendo levados, trabalhados no espaço acadêmico durante a formação técnica. Percebe-se que as raízes rurais, entranhadas

pela identidade cultural, jamais pode ser negligenciada na prática educativa, pois é a partir dela que se estabelece a relação dialógica e a busca pelo (re)conhecimento.

É notório que a educação não deve se limitar ao simples (com)partilhamento de conteúdos, pois, deve-se, levar em conta os saberes empíricos, geralmente adquiridos nas experiências informais, como por exemplo os vivenciados na roça, nos espaços comunitários e nas relações cotidianas.

Paulo Freire (1996, p. 17), na obra *Pedagogia da autonomia*, no capítulo “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” nos leva a uma reflexão sobre a necessidade de “[...] estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm [...]”.

Aplicação dessa proposta, permite que o conhecimento acadêmico e as vivências dos educandos interajam de forma dialógica e superem a visão cientificista que diminui ‘o saber da experiência feito’¹⁴ e supervaloriza a ciência.

Por isso,

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p.17)

Portanto, a questão da identidade cultural é de fundamental importância na prática educativa, não podendo ser subjugada e/ou desprezada. Ainda na concepção de Freire (1996, p.70), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

14 [...] saber da experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e educandas e está imbricado na compreensão democrática e dialógica da educação. Essa compreensão permite ao docente uma atitude pedagógica que implica diretamente o respeito profundo aos saberes socialmente construídos pelos e pelas estudantes. Respeitar os saberes desses sujeitos não significa uma hierarquização dos saberes, do que é válido ou não, mas a percepção de que não há um estado absoluto de ignorância, assim como também não há um estado absoluto do saber [...]. (Ferreira; Pereira, 2024, p. 9). (grifo meu)

Pedro Alves: Egresso da primeira turma do curso técnico em agroecologia, o participante Pedro Alves, natural da zona rural do município de Serrinha, inicia seu relato destacando as experiências, vivências na roça do seu avô durante sua infância. Salienta que desde criança, “[...] acompanhava meu avô na roça, inicialmente apenas para lhe fazer companhia. [...] a medida que crescia, passei a ajudar nos afazeres da roça. [...] meu avô me passou técnicas valiosas que carrego até hoje”.

[...] através do meu avô e de outros familiares, aprendi alguns saberes e técnicas utilizadas no plantio, manejo, adubo e irrigação, e depois pude aprender e aperfeiçoar essas técnicas a partir do que aprendi no curso de agroecologia e me interessar ainda mais em dar continuidade aos estudos no ensino superior [...] (Pedro Alves, 2024)

Esta conexão com o meio rural e as memórias desde a infância, foi fundamental para moldar sua relação com a roça e consequentemente contribuir como fator preponderante nas decisões futuras sobre os aspectos educacionais e profissionais.

François (2010, p.17), salienta que a

[...] memória é mais que a soma de memórias individuais de membros do grupo em questão. É constituída pela interação entre eles, repousa sobre as trocas e representa um patrimônio imaterial que contribui a unir os membros de um grupo e lhes permite se situar no passado, no presente e no futuro. Isso nos leva a dizer que a memória coletiva é uma realidade antes de tudo social e política, cultural e simbólica.

O curso de Agroecologia foi destacado pelo egresso como uma oportunidade muito valiosa, pois além de oferecer um ensino médio técnico de qualidade, permitiu-lhe compartilhar os saberes empíricos às práticas acadêmicas, bem como aplicar os conhecimentos científicos na roça do avô.

De acordo com Freire (1996, p.69)

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, em que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos [...] meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do

educador.

Frigotto e Ciavatta (2004, p.22-23) reforçam que

Conhecer as relações dos jovens com o saber, constitui um elemento primordial para se pensar em alterações na prática pedagógica, a fim de permitir que o sujeito construa uma relação significativa com a escola. [...] um conhecimento mais profundo [...] de suas formas e estilos de vida [...].

A compreensão da trajetória de vida do estudante, incluindo os saberes perpassados pelo seu avô, influenciou diretamente na sua escolha, de estudar o curso técnico em agroecologia no Instituto Federal Baiano. Durante formação técnica, o egresso destaca que o processo de aprendizagem foi bastante dinâmico, evidenciando que não se caracterizou em única relação de ensino-aprendizagem entre os docentes e os discentes, uma vez que nas rodas de conversas, era o momento em que trocas de experiências, ensino e aprendizagem se complementavam o tempo todo.

Laura Souza: esta participante, é natural da zona rural do município de Teofilândia, egressa do curso técnico em agroecologia, e assim como os(a) demais entrevistados, pertence à família de agricultores. Seu contato com a roça originou também durante a primeira infância. Devido à convivência com parentes que laboravam o solo, afirma que “[...] desde muito nova sempre tive contato com a roça e essa vivência foi fundamental para escolher cursos voltados para agrárias e/ou meio ambiente.”

[...] o meio em que cresci, influenciou totalmente na escolha de vir para o IF Baiano estudar agroecologia. Considero esse como um dos fatores que me fizeram tentar a vaga para o ensino médio integrado, pois o curso em questão é voltado para o agro. Sempre tive uma relação direta com o campo desde criança, uma vez que possuo familiares que laboram na roça. (Laura Souza, 2024) (grifo meu).

O curso de agroecologia foi considerado como um divisor de águas na sua trajetória acadêmica e profissional. Apesar da ligação com a roça desde pequena, “[...] estudar os componentes técnicos do curso foi fundamental para decidir continuar os meus estudos na graduação.” Relata que o conhecimento prévio foi muito importante durante o curso, visto que era bastante proveitosa as aulas que os docentes estimulavam as rodas de conversas e debates temáticos. “[...] era nos debates que tinha liberdade para

compartilhar saberes, que era reconhecido, e explicados cientificamente pelos professores.”

Esse relato, tem embasamento, através de Dermeval Saviane em (1982), quando discute a concepção da politecnia, na obra ‘as teorias da educação e o problema da marginalidade na américa Latina’. Nela, o autor traz na seção ‘escola tecnicista’, um viés de que a formação profissional não deve se limitar apenas apreensão de saberes técnicos, mas também (sobretudo, a forma integrada do conhecimento), permitindo que os educandos, exercite uma reflexão sobre os conceitos e fundamentos científicos que alicerçam a técnica.

Dessa forma, a politecnia conceito essencial para a educação voltada à formação integral, omnilateral, permite justamente que os educandos desenvolvam tanta a capacidade técnica-científica quanto os saberes populares e culturais, superando a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual.

Portanto, conforme relato acima e seguindo novamente a concepção de Freire (1996), a dialogicidade entre professor e aluno, com posturas abertas e curiosas, permite um ambiente de troca de experiências contínua, não passiva.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Freire (1996, p. 44)

Na práxis educativa, a dialogicidade configura-se como uma prática de liberdade, na medida em que os sujeitos envolvidos exercitam o diálogo como um processo de (co)produção e (co)aprendizagem (Auler, 2021). Isso significa que os sujeitos cognoscentes se engajam no ato de conhecer de forma cooperativa, estando abertos à partilha de saberes, reflexões, descobertas e problematizações, (re)elaborando coletivamente o conhecido. Em síntese, a dialogicidade não exclui momentos de exposição ou explicação por parte do professor, mas destaca a importância de reconhecer e valorizar os saberes prévios dos(as) discentes, integrando-os ao conteúdo acadêmico proposto. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas

também promove uma educação que respeita e potencializa os territórios de vida e os saberes da experiência, levando em consideração seus contextos sociais e culturais.

3.3.1 Análise Crítica

A partir dos relatos dos(as) participantes, é notório perceber que as práticas agrícolas passadas pelos avós, pais, tios e amigos se tornaram fontes de saberes para esses estudantes, muito antes deles(as) ingressarem na escola técnica. As narrativas validam a importância das raízes rurais, advindas pelo modo de vida das famílias, comunidades, trabalho na roça, como processo de formação identitária.

Esse legado é ponderado nos relatos como fator determinante na escolha e continuidade dos estudos em cursos voltados para o meio ambiente e/ou agrícolas. A família desses jovens promovera fontes inestimáveis de conhecimentos sobre as práticas agrícolas e sustentabilidade, não se tratando apenas de técnicas rurais, mas de saberes que vão muito além da relação de trabalho na roça, envolvendo valores como respeito ao ciclo da natureza, resiliência, solidariedade, colaboração, entre outros princípios, que moldam a vida dos sujeitos na roça.

Desde o roçado, plantio de algumas hortaliças, legumes, cuidados com a alimentação de animais, recolhimento de ovos e até mesmo a percepção da chegada da chuva, tudo são fontes de saberes, que eles(as) aprenderam ao longo da infância. A roça foi o lugar de aprendizado sobre a vida no campo e essas experiências foram basilares para formação identitária dos(as) participantes deste estudo, influenciando diretamente no modo de vida, assim como nas perspectivas e decisões futuras de estudos.

Como destacado na primeira dimensão desta pesquisa, ‘a categoria família ao lado da história de vida’, emerge, como um dos pilares centrais desta análise. As raízes rurais, as vivências, os saberes e a construção da identidade dos sujeitos estão profundamente atravessados por experiências familiares. É inegável que essa influência foi basilar para inserção de seus entes, nos cursos técnicos em Agroecologia e Agropecuária, ambos ofertados pelo IF Baiano, *campus* Serrinha. Além disso, conforme explicitado no Quadro 1, é sinalizado também outros elementos motivadores pelo ingresso nos cursos, tais como: Oportunidade de trabalho na área, desenvolvimento profissional no setor agrícola, reputação da escola como instituição de qualidade no ensino médio, técnico e principalmente a possibilidade de contribuir na produção agrícola

familiar a partir dos conhecimentos acadêmicos adquiridos.

Quadro 2: Síntese das razões para ingressar no IF Baiano

NOME	IDADE	NATURALIDADE	CONCLUSÃO	CURSO	RAZÕES PARA O INGRESSO NO IF Baiano
Felipe Costa	20	Lamarão – BA	2021	Agroecologia	Obteve informações durante visita escolar e teve apoio da família para ingressar.
Ana Mendes	25	Salvador – BA	2019	Agropecuária	Influência familiar e contato com a agricultura desde a infância.
Maria Oliveira	33	Serrinha – BA	2018	Agropecuária	Interesse na roça desde pequena, valorizando o aprendizado e as experiências no campo.
João Silva	24	Serrinha – BA	2017	Agropecuária	Desejo de adquirir novos conhecimentos para aplicar na produção agrícola familiar.
Pedro Alves	21	Serrinha – BA	2018	Agroecologia	Forte ligação com a terra influenciou a decisão de ingressar no IF Baiano.
Laura Souza	19	Serrinha – BA	2021	Agroecologia	Experiência na roça despertou interesse em cursos voltados para agrárias e meio ambiente.

Portanto, a partir das histórias de vida, compreende-se que o modo de vida na roça, além de ser um espaço de trabalho e socialização, é também um local de formação identitária e construção de memória coletiva. Através das entrevistas, fica evidente o reconhecimento que esses(as) egressos(as) tem pelos saberes passados de geração em geração, assim como a retribuição e aplicabilidade dos conhecimentos científicos adquiridos na escola técnica nas propriedades rurais de familiares, vizinhos das comunidades, aplicando práticas sustentáveis e promovendo o desenvolvimento local.

3.3 Troca de experiências: Compartilhando saberes entre estudantes e professores

"A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de facto quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender".

Paracelso

Nesta dimensão iremos explorar as trocas de experiências ocorrida entre estudantes e professores, durante o processo formativo. Tendo em vista os(as) participantes deste estudo e os motivos que levaram a escolher a EPTNM, apresento os contributos dos saberes empíricos no processo educativo, nas práticas pedagógicas e como essa relação foi capaz de enriquecer, diversificar as formas de produzir conhecimento e possibilitar a formação crítica que foram além da teoria.

Para desenvolver esta seção, foi necessário formular três questões com o propósito dos(as) participantes discorrerem sobre os seguintes aspectos: 1) Durante a formação técnica, houve situações em que os saberes adquiridos no contexto do trabalho na roça, foram valorizados no ambiente escolar? 2) Como você classificaria a troca de experiências compartilhadas entre os saberes empíricos e o conhecimento científico? 3) Houve reciprocidade a partir da troca de saberes entre você e seus colegas sobre a vivência e o trabalho na roça?

As narrativas a seguir, apresentam histórias que ajudam compreender a reprodução de vida desses(as) egressos(as) na roça e como ocorre a valorização e partilha desses saberes no processo formativo da educação profissional, nos cursos de nível técnico, *campus* Serrinha. Destacamos alguns relatos que corroboram esses movimentos de troca de experiências entre estudantes, permitindo integrar esses conhecimentos à formação técnica, profissional, no intuito de formar sujeitos críticos. É importante frisar, que esses conhecimentos, constituem uma herança cultural e simbólica das localidades em que esses(as) egressos(as) se encontram e a preservação dessa tradição é de suma importância na prática e modo de vida dessas famílias no dia-dia.

Felipe Costa: Embora as férias escolares, na maioria das vezes, representem para os estudantes um momento de pausa, descanso, após o ritmo de estudo acelerado, essa prerrogativa não se aplicava a Felipe Costa no período da infância. (Re)lembra, alguns episódios bastante comuns, que ocorria no período de recesso escolar, "[...] era comum acordar bem cedo, muitas vezes com o sol despontando no horizonte, pegar uma

garrafa com água, enxada e seguiu a pé até a roça para ajudar meu pai”.

Em sua narrativa, recorda, que ao chegar na roça, o pai passava sempre alguma instrução, tarefas que deveriam ser cumpridas na dinâmica do dia. “Lembro dos procedimentos para plantação de mandioca. Meu pai me ensinou escolher as melhores manivas, bem como a posição correta de fixá-las na terra, durante o plantio”. Geralmente às 10:00 horas, período que o sol começa a ficar mais latente, enquanto descansava um pouco, costumava sentar debaixo de um cajueiro e apreciar um café na maioria das vezes com pai, irmãos, amigos ou até mesmo outras pessoas que estivesse (co)laborando nas tarefas da roça.

Estas memórias são consideradas pelo entrevistado como um processo de grande aprendizado, legado muito importante para formação de sua identidade enquanto sujeito da roça, e através desses conhecimentos prévios, pôde contribuir durante o curso técnico em agroecologia, uma vez que era comum utilizar os saberes empíricos nos debates temáticos, nas rodas de conversas com troca de experiências entre saberes populares e/ou científicos.

Em determinada ocasião, quando

[...] falávamos de mandiocultura eu e alguns colegas de turma, por exemplo, questionavam o jeito como colocavam a maniva da mandioca, pois tinha aprendido de uma forma e o professor estava ensinando de outra. O professor explicou que nenhuma das formas era errada. O que acontecia é que em locais diferentes, tinha adaptações diferentes, ou seja, dependia da adaptação da planta no solo. Isso foi muito proveitoso, porque o que meu pai aprendeu com meus antepassados e me ensinou, tinha fundamento, não era jogado fora, e compreendi esta e outras atividades no contexto científico. (Felipe Costa, 2024)

Para Freire (1996, p.16),

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Outra lembrança marcante trazida na entrevista, ocorreu durante uma atividade prática da disciplina sistemas agroflorestais.

[...] mostrei que os frutos de uma planta, conhecida na minha comunidade, conhecida como 'peça' ou 'perico', que dá alguns frutos bem pequenos, que parece uma goiabinha, era consumível, o que gerou debates entre colegas e a professora. A partir disso, ao mencionar os frutos que poderiam ser consumidos, a professora adquiriu esse conhecimento e, a partir daí, foi iniciada uma linha de pesquisa sobre a planta, que até então ela desconhecia. De forma espontânea, acabei apresentando essa planta tanto para ela quanto para os demais colegas. (Felipe Costa, 2024)

Percebe-se que quando os saberes empíricos se encontram com os científicos, surge a oportunidade para debates, estudos, pesquisas que permitem uma enriquecedora troca de conhecimentos, proporcionando tanto para docentes quanto aos discentes um ambiente de aprendizado mútuo. Urbanetz e bastos (2020, p. 3), ao discutir educação profissional sob os aspectos de Paulo Freire, ratificam que “[...] todos, sem exceção, são coparticipantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, oportunizar os momentos de troca de experiências entre os discentes no contexto pedagógico, implica no processo de construção de uma educação mais dialógica e crítica à medida que todos(as) têm a liberdade de contribuir com saberes empíricos, trazidos em múltiplos contextos de vida.

Ana Mendes: Ainda criança na zona rural de Barrocas, costumava ir para roça da família, sempre acompanhada por um familiar adulto e suas irmãs. Durante as brincadeiras, era comum seus avós, seus pais ou até mesmo tios, passarem para elas, alguns saberes transmitidos por gerações da família. Relembra que eles falavam sobre a importância de algumas intervenções na agricultura, como por exemplo “[...] usar as cascas de frutas, restos de plantas e esterco de animais, como forma de compostagem orgânica, e este processo ajudavam a enriquecer a terra, tornando fértil para novas colheitas [...] não se deve plantar sempre a mesma coisa, pois isso pode deixar o solo cansado”.

Recorda em sua narrativa, que os saberes empíricos da roça, também se entrelaçam com os dogmas da fé cristã, sendo comum presenciar essa conexão com os moradores da comunidade rural. Em muitas ocasiões, alguns familiares, amigos da comunidade, falavam sobre a importância da chuva no Dia de São José (19 de março),

para plantação do milho, pois chover nesta data significaria fartura do milho no período junino. Esse saber popular foi levado para um debate que gerou ampla discussão, como destaca:

Lembro de um momento que a gente trouxe sobre a questão da plantação do milho, porque meus avós, pais, diziam que a data de plantio era em março no dia de São José. Eles acreditavam que se chovesse na data teria garantia de uma boa colheita no período dos festejos juninos. Durante uma aula prática, o professor informou que ciclo de crescimento do milho varia entre cerca de 3 a 4 meses até a colheita. Dessa forma eu e os colegas compreenderam o porque da data de referência do plantio do milho no final do mês de março. [...] isso é uma valorização, interação entre o conhecimento teórico, científico com o cultural, que muitas vezes a gente aprende com a vivência rural, sendo muito importante para o viés de cada um. (Ana Mendes, 2024)

Em suma, este saber popular é de grande relevância para os agricultores, roceiros, visto que muitas famílias das comunidades rurais dependem do plantio do milho como fonte de renda. Portanto, planejar a plantação na data correta, garante uma colheita rentável no período junino, momento que a demanda pelo cereal aumenta exponencialmente.

Urbanetz e bastos (2020, p.8-9), ressalta que os saberes populares

[...] não são neutros, insignificantes, porém devem ser valorizados nos processos de ensino e de aprendizagem que visam à libertação das consciências das pessoas, instigando-as a constatarem as deficiências de seus mundos e, progressivamente, encontrarem, por meio de seus saberes [...] possibilidades de melhorar os seus ambientes de convivência humana por intermédio de suas ações [...]

Embora não fizesse ideia da importância desses saberes enquanto criança, todo conhecimento adquirido foi caracterizado pela egressa como bastante salutar durante o curso técnico em agropecuária, pois “[...] era comum durante as aulas, haver momentos de estudos com troca de experiências e vivências na roça”. Era nessas ocasiões, que os discentes apresentavam reflexões, exemplos e técnicas de métodos agrícolas, aplicados em diferentes comunidades e que permitiam muita dinâmica e interação nas atividades pedagógicas

Maria Oliveira: “Ah! o cheiro da terra molhada, ainda vive na minha memória! Quando criança, era comum nos finais de semana, nas férias, sempre após o café, eu e meus primos(as), amigos(as), seguir até a roça para brincar, correr entre as plantações, bem como ajudar nas pequenas tarefas!”. “Sou imensamente grata ao IF Baiano, pois, foi nela, que pude aprimorar minhas habilidades e alcançar meu desenvolvimento pessoal!”.

A egressa, inicia seu relato, rememorando alguns momentos marcantes da infância. Em seguida, pondera revelando os impactos dessas vivências, nas escolhas feitas ao longo da vida, destacando as experiências que teve na escola técnica, principalmente durante as atividades práticas. Eram nessas ocasiões que os saberes herdados no ceio familiar, na roça, serviam de contributos durante as dinâmicas entre professores e estudantes.

Neste contexto, (re)lembra de uma aula prática da disciplina manejo e preparo do solo, no qual foi possível compartilhar com os colegas, uma técnica de conservação e umidade do solo, que aprendera com o pai na infância.

Desde criança,

[...] aprendi que para manter a umidade do solo por mais tempo seria necessário usar palha seca como cobertura e essa prática gerou um debate bem enriquecedor entre os colegas e o professor que explicou os benefícios dessa técnica dentro do conceito de plantio direto e conservação do solo. Isso foi um momento de muita descontração e de aprendizado mútuo, onde a valorização desse conhecimento tradicional foi aliada à ciência. (Maria Oliveira, 2024)

Outro contributo compartilhado em aula foi sobre o controle de pragas empregados nas roças de sua comunidade.

[...] era comum os agricultores usarem extrato de nim indiano para repelir alguns insetos que agredia algumas plantações”. O professor aproveitou a oportunidade e explicou os princípios ativos dessa planta e comprovou cientificamente, sua eficácia no controle biológico de pragas na agricultura sustentável. (Maria Oliveira, 2024)

Parafraseando Freire (1996, p.21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua produção ou a construção." Percebe-se que o compartilhamento das experiências, bem como a interação entre a teoria e a prática, tornavam as atividades pedagógicas mais produtivas e enriquecedora, oportunizando que os saberes trazidos pelos discentes ganhassem reconhecimento e relevância no contexto pedagógico, promovendo um aprendizado mútuo.

João Silva: Inicia esta abordagem, relatando que a conexão entre o saber empírico e os conhecimentos científicos adquiridos no IF Baiano foi essencial para o aprofundamento do seu aprendizado e consequentemente influenciaram diretamente em decisões futuras de dar continuidade aos seus estudos em cursos relacionados a agropecuária e meio ambiente.

Este participante considera a roça como uma de suas escolas, pois desde criança aprendeu com seu pai algumas lições, tais como: levantamento dos tipos de plantas que tinha na roça, provisão e criação de canteiros para o cultivo em hortas, rotação de culturas alternando diferentes tipos de plantações, entre outros.

Essa vivência foi basilar para sentir-se ambientado no curso técnico em agropecuária e todo legado que já carregava com as experiências práticas foram ganhando novas camadas de conhecimento e consequentemente aprimorando o que praticava diariamente na roça da família. A troca de experiências, saberes entre estudantes e professores, ocorre o tempo todo, como detalha o participante logo a seguir:

Durante o curso técnico percebi que algumas coisas poderiam ser feitas de formas diferentes, como por exemplo a provisão de uma horta. Os professores ensinaram que o canteiro, não pode ser tão alto para não perder muita água. Então esse conhecimento eu não sabia, a gente fazia em casa um canteiro alto e que precisava de muita água para irrigar a horta. Esse conhecimento que adquirir no *campus* foi complementado com aquilo o que já sabia. (João Silva, 2024)

Este relato reforça a abordagem de Paulo Freire presente na obra *Extensão ou Comunicação* (1983, p. 22). Nela o autor pondera que

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles

que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

Outra experiência impactante, ocorreu durante uma visita técnica ao município de Tancredo Neves na Bahia. Neste encontro, foi possível interagir com os agricultores e produtores da região, os saberes que aprendeu com familiares, sobre produção animal.

[...] ainda na infância, aprendi sobre viveiros, granjas e quintais produtivos. Esse momento foi muito importante para todos, sendo possível interagir nas discussões sobre a prática agropecuária sustentável, e transmitir um pouco do que sabia, ao mesmo tempo, que aprendia novos conhecimentos sobre produção rural. Foi nesta visita, que percebi a importância da interação mútua entre teoria, prática, saberes populares, muitas vezes debatidos entre os estudantes e professores ao longo de minha formação. (João Silva, 2024)

A interação entre os saberes empíricos e a formação acadêmica foram fundamentais no processo de expansão do conhecimento. Alguns discentes, ingressam nos cursos técnicos com certas familiaridades das práticas agrícolas, que são explicadas, confrontadas e/ou discutidas pelos métodos científicos. Portanto, essa troca além de promover o aprimoramento do conhecimento empírico, tornam-se base para o desenvolvimento de novas pesquisas científicas.

Pedro Alves: Natural da zona rural de Serrinha, este egresso inicia esta abordagem, relatando que desde o início do curso técnico em agroecologia, percebia nitidamente a interação e valorização dos professores com relação aos saberes empíricos dos discentes adquiridos em suas vivências rurais.

O egresso pondera, que era comum nas discussões, haverem temáticas em que o saber popular, muitas vezes comum em diversas comunidades rurais da região, fossem explicados pelos docentes a partir dos aspectos científicos. Estas dinâmicas, ajudavam a facilitar a construção do conhecimento, permitindo que o estudante desenvolvesse um melhor entendimento sobre técnicas que, a partir dessas visões, pudessem criar soluções mais práticas, voltadas para os desafios na roça da família ou até mesmo nas comunidades. “[...] lembro perfeitamente de como essa dinâmica foi vantajosa para todos nós, pois conseguimos integrar o saber popular com o conhecimento científico”.

Assim,

[...] os professores, especialmente os que atuavam nas disciplinas técnicas, estavam sempre dispostos a ouvir e compreender as experiências externas dos alunos, buscando entender o contexto do campo. Eles sabiam que a troca de saberes não é um processo unilateral, mas sim uma via de mão dupla, onde tanto o conhecimento acadêmico quanto o empírico se complementam. Isso tornava o aprendizado muito mais rico, pois conseguimos trazer para dentro da sala de aula não só ideias novas, mas também conceitos que muitas vezes iam além do que o próprio currículo abordava. (Pedro Alves, 2024)

Destacando novamente a obra de Paulo Freire, *Extensão ou comunicação* (1983, p.15), percebe-se que na medida em que

[...] os camponeses substituíam formas empíricas de tratar a terra por outras (as da ciência aplicada, que são as formas técnicas) necessariamente esta mudança de qualidade no processo de enfrentamento com a realidade provocará a mudança, igualmente, de seus resultados, ainda que não em termos automáticos.

Outra experiência marcante relatada, ocorreu durante aula do componente sistema integrado de produção vegetal. Na ocasião, foi abordado sobre plantas usadas como medicina popular, nas comunidades. Lembra que uma colega que morava em uma comunidade quilombola, afirmou que em sua comunidade,

[...] é raro alguém comprar remédio para tratar dores de cabeça, no estômago, ansiedade, diarreia, vômito, entre outros, pois geralmente as pessoas usavam ervas, plantas no tratamento dessas enfermidades. Esses saberes foram passados por gerações pelos ancestrais e até o momento nunca conheceu alguém que tenha usado essas ervas/plantas e não tenha melhorado. (Pedro Alves, 2024)

Por se tratar de herança cultural, o assunto foi bastante debatido entre a turma e docente, visto que houve relatos sobre questões tais como a comprovação científica e o perigo de utilizar métodos alternativos sem prévia investigação, bem como dosagem adequada para evitar intoxicação. A partir dos questionamentos, alguns estudantes se

interessaram pela temática e resolveram desenvolver juntamente com um docente, um projeto de pesquisa, sobre o levantamento, catalogação e criação de horto de plantas medicinais *campus* Serrinha.

Laura Souza: Pertencente a uma família de agricultores de uma comunidade da zona rural do município de Teofilândia, Laura Souza estudante egressa do curso técnico em agroecologia, inicia seu relato corroborando sobre os ensinamentos passados pelos avós, tios e madrinha. Lembra que,

[...] a família sempre viveu da terra. Desde pequena, eu via meus avós, pais cuidando da roça com respeito e dedicação, aproveitando tudo o que a natureza nos oferecia. Uma das lembranças mais marcantes da minha infância é o jeito eles preparavam o solo da horta, usando casca de banana, borra de café e terra vegetal. [...] na roça os vizinho interagem de tudo, desde o empréstimo de uma ferramenta para trabalho, até mesmo com conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Sobre isto, lembro que em determinada ocasião, presenciei minha tia ensinando uma vizinha, algumas técnicas de preparo do solo, antes de distribuir as sementes na horta. Esta técnica, pude compartilhar no curso de agroecologia. (Laura Souza, 2024)

Na comunidade, os recursos para aquisição de fertilizantes eram bastantes dispendiosos, o que tornava a produção mais desafiadora. Devido essa e outras dificuldades, é que o conhecimento popular mesmo sem evidências científicas, mas alicerçado na experimentação, ganha lastros na superação dos desafios dos agricultores. “[...] uma vez ouvir de minha madrinha falando que “[...] devemos cuidar do solo, preparar para uma boa adubação, ter cuidado no descarte de lixo, pois a terra dá o que recebe”. Mesmo sem entender na época o que a frase queria dizer, cumpria a orientação de que os restos orgânicos produzidos na residência, poderiam ser reaproveitados como adubos para plantas, hortas, árvores de forma sustentável.

[...] ao invés de jogar fora as cascas das bananas que comíamos no café da manhã ou a borra do café, guardávamos tudo. Meu pai pegava esse material e misturava com terra de quixaba, tornando um solo rico em matéria orgânica. Depois de algumas semanas de descanso e decomposição, aquela mistura se transformava em um adubo natural, que era espalhado entre as fileiras de alface, cebolinhas, tomates, coentro e outras hortaliças. (Laura Souza, 2024)

Nos contributos relatados acima, o momento pedagógico central, ocorre quando o saber é compartilhado entre agricultores, bem como usado pela egressa durante aula na escola técnica. Com limitação semelhante, Auler 2021, traz um

[...] problema produtivo (por exemplo, uma praga) visita o local de outro camponês(a), que já implementou com sucesso uma solução agroecológica para o mesmo problema. A aprendizagem é horizontal, de camponês a camponês. A base é o diálogo de saberes entre camponeses, e entre camponeses e técnicos. O protagonismo camponês desencadeia processo de valorização e resgate de saberes, de convencimento, de inovação e de socialização de práticas e conhecimentos. Em termos pedagógicos, de aprendizagem, “o camponês acredita mais no que faz outro camponês, do que no que diz um técnico”. (Auler, 2021, p.201-202)

(Re)lembra de uma determinada ocasião, que a professora estava ensinando como preparar um solo para o plantio, com a utilização de esterco curtido e compostagem. Durante as rodas de conversas, salientou que na roça da família, “[...] usavam esterco de gado e de galinha, misturando-os à compostagem para melhorar a fertilidade da terra.” Alguns amigos falaram que faziam a mesma coisa e a professora explicou que combinação de dois tipos de esterco com restos vegetais e outros resíduos orgânicos, potencializa a liberação de nutrientes, tornando a adubação mais eficiente.

[...] Hoje, percebo o quanto os saberes que aprendi na infância, são eficientes, pois além de reciclar nutrientes, melhorar a fertilidade do solo, essas práticas são sustentáveis, não prejudicando o solo e o meio ambiente. (Laura Souza, 2024)

Laura Souza conclui seu relato, afirmando que esta aula em específico foi muito enriquecedora, pois a docente explicou de forma científica o método de compostagem simples, e que os saberes tradicionais que os alunos trouxeram é uma prática simples, econômica e eficiente.

3.3.1 Análise crítica

As narrativas apresentadas nesta seção, reforça a importância da valorização dos saberes adquiridos no contexto familiar durante a infância desses(as) egressos(as). A roça para eles(as), não é caracterizada apenas como um lugar de trabalho, e sim com

espaço de socialização, indispensável para a formação de identidade, conexão com a cultura local bem como descontração, onde as famílias, amigos da comunidade, a todo instante constroem e organizam seus modos de vida.

Esse espaço e seus atores interagem de maneira própria a (re)produção de vida, o processo produtivo, estabelecendo dinâmicas que se contrapõem a racionalidade capitalista, mesmo que por ela mediada. Isso representa uma riqueza tão grande, que a academia não pode furtar dos filhos(as) dos roceiros, sertanejos, agricultores entre outros, a oportunidade de interagir os saberes empíricos com os conhecimentos acadêmicos, independente da visão não científica, que se atribui aos saberes populares.

Por exemplo, o curso de agroecologia que é fruto da luta dos movimentos sociais, é um importante instrumento de oportunidade para os jovens da roça dialogarem, na escola técnica, os saberes empíricos, muitas vezes nunca visto em outros contextos, com os métodos ratificados pela ciência. Ressalta-se que nesta pesquisa não pretende, substituir ou anular um conhecimento em detrimento do outro, apenas explicar que ambos podem convergir de forma mútua.

O pesquisador Décio Auler (2021) traz uma abordagem no livro *Comunicação ou Coprodução e Coaprendizagem*, um diálogo com a obra *Extensão e Comunicação* de Paulo Freire (2021), sobre a reflexão de que o mediador do diálogo entre educando e educador é o mundo vivido, ou seja, os temas geradores constituem o centro de discussões, em torno do qual ocorre o diálogo entre os conhecimentos do educador e os dos educandos.

Nesse sentido, o horizonte para a *práxis* pedagógico-educativa na educação profissional, o que aqui tomamos como exemplo os cursos na área agrícola, é o rompimento com a

[...] prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p.15)

É com este entendimento que se deve reconhecer a importância dos diferentes espaços de aprendizagem, quer seja eles formal, não formal ou informal, como por exemplo as feiras populares, escolas técnicas, a roça familiar, os espaços comunitários, além de espaços coletivos de trabalho, como as cooperativas etc.

Nesses ambientes, o compartilhamento e a troca de experiências entre educandos e educadores desempenham um papel fundamental. Justamente nesses contextos que o saber popular se manifesta e se transforma - criando ambientes educativos que promovem o diálogo, a (co)laboração e a construção coletiva do conhecimento.

Parafraseando Freire (1983) na obra *Extensão e Comunicação*, em acordo com os apontamentos citados no parágrafo anterior, permite que o diálogo entre os processos produtivos e educativos, não se resuma apenas em conversas, mas em uma ferramenta capaz de promover os mecanismos fundamentais de uma educação libertadora, em que educadores e educandos aprendem juntos, rompem com a máxima da educação bancária – que por sua vez, ‘se caracteriza pela ideia de que o professor apenas deposita conhecimento nos alunos’.

Essa questão também é explicitada por Auler (2021), ao afirmar que:

[...] tanto no espaço da educação formal, quanto, mais recentemente, em projetos no campo da agroecologia, busco o diálogo entre processos produtivos e educativos, o que inclui um olhar ampliado sobre as várias nomenclaturas interdisciplinar, multidisciplinar... Há uma categoria que surge, particularmente no campo da agroecologia, denominada diálogo de saberes, com possíveis implicações e contribuições para a educação formal. Diálogo mediado pelo mundo, como defende Freire, diálogo em torno de problemas contemporâneos. Busca de resolução para eles, guiada por valores como solidariedade, cooperação. (Auler, 2021, p.171)

Em suma, essas reflexões corroboram e ratificam a importância das trocas de experiências e saberes empíricos dos(as) egressos(as) da roça no processo de formação técnica nos cursos de agrárias. As concepções de Paulo Freire e Décio Auler, evidenciam a potência do diálogo entre o saber científico e o saber popular, e devem primar pelo diálogo entre educadores e educandos, permitindo que o processo educativo vá além da mera transmissão de conhecimentos disciplinares, promovendo um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, problematizador e crítico.

A contribuição dos saberes empíricos, ilustrados pelos participantes deste estudo, reforça a necessidade de valorização das experiências práticas e da ancestralidade presente nas práticas agrícolas tradicionais, para além dos contextos educativos. Outro ponto que também merece destaque a partir das narrativas dos(as) egressos(as), diz respeito à atuação do IF Baiano, *campus* Serrinha, na região. Os relatos ratificam que essa escola, se configura como uma instituição territorializada, enraizada com as especificidades do contexto em que está inserida e pensada para atender às demandas locais. As práticas pedagógicas do *campus* demonstram um esforço na direção do respeito aos saberes tradicionais e populares, reconhecendo a importância das experiências de vida e dos conhecimentos construídos nas comunidades e familiares dos(as) estudantes.

Essa valorização decorre de uma intencionalidade pedagógica que orienta as ações da instituição e possibilita a construção de práticas educativas sintonizadas com a reprodução ampliada da vida desses(as) estudantes, reconhecendo e fortalecendo suas raízes, identidades, experiências e o cotidiano na roça. Ao considerar que toda prática pedagógica é também uma prática social, o IF Baiano caminha na direção de reafirmar um compromisso com uma educação que ultrapassa os limites da sala de aula e se articula com as realidades, culturas e resistências dos povos no território.

Portanto, pode-se afirmar que a contribuição dos saberes empíricos, ilustrados pelos participantes deste estudo, em consonância com intencionalidade pedagógica da instituição no território, reforça a importância de valorizar as experiências práticas, e a ancestralidade presente nas práticas agrícolas tradicionais, para além dos contextos educativos formais.

3.4 Importância da escuta ativa e da valorização dos saberes experienciais dos sujeitos da roça na educação profissional

As discussões anteriores ilustraram a importância da integração dos saberes empíricos, das experiências vividas ao contexto acadêmico, e como é salutar essa sistematização na promoção de uma educação crítica e transformadora. Com base na concepção dialógica de Paulo Freire (1996), essa sistematização dos Saberes valoriza o diálogo e a *práxis*, possibilitando a construção de um aprendizado contextualizado e humanizado.

Nesse sentido, Auler afirma que

[...] o diálogo de saberes reconhece os povos do campo e da floresta como seus sujeitos privilegiados, portadores de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, seleção e aprendizagem cultural, o que lhes permitiu o captar o potencial dos agroecossistemas onde convivem as gerações. (Auler, 2021, p.-202)

A fim de tornar a explicação mais didática, ilustraremos a seguir, como os contributos trazidos pelos(as) egressos(as) (momentos-chave), pode auxiliar os docentes na dinâmica pedagógica, permitindo que a escuta ativa dos saberes experienciais adquiridos fora do ambiente escolar, também se tornem fontes importantes de aprendizados e consonância com literatura acadêmica - científica. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), conversa sobre a importância dessa valorização. Para ele, não basta apenas “respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária”, mas, permitir que ocorra os diálogos entre educandos e educadores, ponderando a relevância desses saberes no contexto dos conteúdos, Freire (1996, p.17). Compreende-se que é necessário que a escola estabeleça no currículo uma relação íntima entre as vivências sociais dos educandos e os conteúdos programáticos, promovendo uma educação crítica que permita a reflexão sobre as realidades concretas e as implicações políticas e ideológicas presentes no cotidiano.

Nesse sentido, Freire endossa que,

[...] Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p.17)

Quando analisamos os relatos dos(as) participantes deste estudo nas dimensões (raízes rurais e razões para ingresso no Instituto Federal baiano, bem como a troca de experiências: Compartilhando saberes entre estudantes e professores), constatamos que o diálogo de saberes, as trocas de experiências, não ficavam limitadas apenas nas demandas de aula, debates e rodas de conversas.

Um exemplo significativo é ilustrado pelos participantes Pedro Alves, Maria Oliveira e João Silva, que mencionam os contributos e valorização das suas vivências na roça,

especialmente durante visitas técnicas, nos Tempo Comunidade¹⁵, nos projetos de mapeamento de sistemas de irrigação, prática agropecuária sustentável, entre outros.

Vale destacar que curso técnico em agropecuária subsequente do campus Serrinha, é ofertado na forma da pedagogia da alternância, e durante o tempo comunidade, os(as) discentes, realizam as atividades de pesquisa, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo o vínculo dos conhecimentos acadêmicos com a realidade local.

A integração dos conhecimentos técnicos com os saberes práticos, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e permite que os diálogos entre educando e educadores, contribua na formação de sujeitos históricos e críticos. A incorporação dessa metodologia educativa, não apenas reforça o pertencimento dos educandos à roça, ao ambiente escolar, como também amplia seu repertório de conhecimento, gerando novas perspectivas para a pesquisa e a extensão, como destacaram os(as) participantes sobre a pesquisa relacionada a planta "perico" (Felipe Costa), o diálogo sobre saber cultural na agricultura e religiosidade que levou à proposição de pesquisa sobre culturas populares (Ana Mendes) e o caso de uso do *nim indiano* que também mobilizou um trabalho de pesquisa (Maria Oliveira).

Destarte, pode - se afirmar que as experiências citadas, reforça a ideia de que os saberes empíricos não competem com o conhecimento acadêmico, e sim complementam um ao outro, ampliando desta forma as possibilidades de ensino contextualizado e sensível às realidades dos estudantes. Para além do conteúdo programático, os diálogos e as trocas de experiências, permitem que os educandos se sintam vistos, valorizados no processo formativo e contribua no fortalecimento da sua autoestima. A sistematização e valorização desses saberes do trabalho, das experiências feita, pode ser integrada também como parte pedagógica, possibilitando que os educadores se tornem mediadores dessa rica interação entre o saber popular e o acadêmico. Ao construir pontes entre esses dois universos, a educação potencializa como instrumento de transformação social, fortalece seu papel como principal agente de mudança social e contribui para uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

Enfim, ao trazer as vivências da roça e o legado cultural desses(as) egressos(as) para o ambiente institucional, amplia-se o espaço para que as vozes dos estudantes

15 Na pedagogia da alternância, o Tempo Comunidade é caracterizado pelo período em que os estudantes permanecem em suas comunidades de origem, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos na escola.

sejam ouvidas e respeitadas, e isso contribui para o fortalecimento de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e de suas possibilidades de transformação.

CAPÍTULO - 4 PRODUTO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL: O TRABALHO COMO "COPRODUÇÃO" E COAPRENDIZAGEM", A DIALOGICIDADE E A (AUTO)"BIOGRAFIA).

O Produto Técnico Tecnológico nas pesquisas da área de ensino (PE) pode ser caracterizado como uma criação ou desenvolvimento que tem por finalidade aprimorar e/ou facilitar os processos educativos/de ensino. Esta ferramenta pode assumir diversas formas, tais como: materiais didáticos, recursos digitais, jogos educativos, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, cadernos, E-book, entre outros. Dessa forma, o produto educacional (técnico tecnológico) pode ser compreendido como:

[...] resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional [...]. (Rizzatti et al. (2020, p. 4)

A elaboração de produtos educacionais (técnico tecnológico) em uma pesquisa de mestrado consiste num processo de criação de soluções educativas projetadas especificamente para atender às necessidades e características do público-alvo. Essa ferramenta deve ser fundamentada nas evidências teóricas e práticas, buscando, dessa forma, proporcionar uma experiência pedagógica e formativa para os envolvidos. Seu objetivo consiste em fornecer suporte, direcionamento e estímulo para que os discentes, docentes, pesquisadores entre outros sujeitos adquiram conhecimentos, incrementem de forma reflexiva a prática pedagógica e potencialize a experiência educativa / formativa.

Para Freitas (2021), o produto educacional:

[...] não pode se reduzir a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina. (Freitas, 2021, p.6)

Portanto, o produto educacional (técnico tecnológico) vai além de ser apenas “um elemento físico”, pois o mesmo, deve ser compreendido como um aspecto essencial do propósito educacional. Conforme Pagán (1995), “é importante considerar que nenhum produto é um fim em si mesmo, sendo necessário ao pesquisador, reconhecer duas abordagens distintas de sua caracterização.” Neste sentido, o autor pondera que em

primeiro lugar, deve-se considerar sua função pedagógica, ou seja, sua finalidade de promover a aprendizagem e os métodos empregados para alcançar o objetivo.

Portanto, o produto deve estar diretamente relacionado às estratégias e metodologias utilizadas para engajar os estudantes e promover uma experiência de ensino enriquecedora. Por outro lado, num segundo momento, a caracterização do produto educacional deve englobar o conjunto de meios para execução das propostas educativas, como por exemplo os recursos e as ferramentas necessárias para materialização das atividades. Isso inclui desde materiais impressos, como livros e apostilas, até recursos digitais, como aplicativos e plataformas de ensino.

Como evidenciamos, a criação de produtos educacionais (técnico tecnológico) é de suma importância para elaboração de pesquisas nos mestrados profissionais, pois é nesta etapa que os pesquisadores têm a oportunidade de aproximar o seu produto com a pesquisa acadêmica.

Sendo assim, após um prévio entendimento sobre a importância do produto educacional (técnico tecnológico) na pesquisa, buscamos através da exploração do repositório do Portal da CAPES, consultar dissertações e teses que tinham em seus objetos de pesquisa, similaridades com o tema deste projeto.

Durante as buscas, foi necessário delimitar as opções através dos filtros, tais como: busca por "(Auto)Biografias" e "egressos(as)"; tipo (Mestrado Profissional); período (2018-2023); área do conhecimento (Ensino); área de avaliação (Ensino); área de concentração (Educação Profissional e Tecnológica - EPT) e nome do programa (Educação Profissional e Tecnológica). Após consulta, verifiquei a existência de 8 dissertações relacionadas ao termo "(Auto)Biografia". No entanto, ao analisar o resumo dessas obras, observei que nenhuma delas se aproximava da temática do projeto em questão.

A partir dessa constatação, decidir desenvolver um produto técnico tecnológico voltado para as demandas pedagógicas do *campus*, de forma a oferecer um recurso pedagógico relevante e contextualizado, que contribua para o aprimoramento reflexivo das práticas educativas no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que não anula sua possibilidade de utilização também na educação tecnológica. Além disso, este suporte poderá ser compartilhado e adaptado por outros profissionais da área, promovendo a replicabilidade e possibilitando sua utilização em diferentes contextos educacionais. Certamente, isso contribuirá de forma significativa para a formação dos estudantes, estimulando uma reflexão crítica sobre suas trajetórias e experiências, e

promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Portanto, o produto educacional que emerge neste trabalho consiste em um material bibliográfico estruturado na perspectiva de um E-book, tendo por finalidade servir a comunidade escolar como um recurso formativo, reflexivo para os(as) docentes, pesquisadores(as), e que possibilite integração entre os conhecimentos (científicos e empíricos). Esta ferramenta permite maior interação dialógica entre educadores e educandos, assim como entre a teoria e prática, potencializando experiências individuais e/ou coletivas, durante as trajetórias de vida e formativa.

Adotamos neste trabalho, três dimensões propostas por Kaplún (2003) sobre a concepção de produtos pedagógicos, tais como: a) dimensão conceitual; b) dimensão pedagógica; e c) dimensão comunicacional. Adoção dessas concepções, teve por objetivo oportunizar que o referido produto educacional (técnico tecnológico), pudesse ser utilizado para fins educativos pela comunidade acadêmica.

Na dimensão conceitual, apresentamos uma corrente teórica reconhecida na literatura sobre a educação profissional do campo e os modos de vida, como por exemplo: Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire, Lia Tiriba, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Marie Christine Josso entre outros(as). A corrente de pensamento desses(as) literários(as), serviu como pano de fundo para a construção de conhecimento e compreensões crítica sobre sociedade, o mundo do trabalho e educação, bem como na reflexão desses conceitos com as vivências e experiências na roça. Assim, podemos oferecer através desta concepção conceitual, instrumentos que permitem os interessados usarem o referido produto (técnico tecnológico) como material educativo.

Já a dimensão pedagógica, o propósito foi evidenciar as maneiras de colocar em prática a didática e como elas podem ser articuladas com o material (referencial teórico expresso pela dimensão conceitual).

Para tanto, foi imprescindível que,

[...] a dimensão pragmática de um produto/processo educacional caminhe ao lado dos anseios do eixo pedagógico, lançando reflexões a respeito das formas de execução (como) e as finalidades (para quê) do material educativo. (Cordeiro e Altoè, 2021, p.257)

Assim, trouxemos como proposta para esta dimensão, a concepção da ação dialógica e reflexão crítica sobre a vida, outrora defendida na obra *Pedagogia do oprimido*, pelo pensador Paulo Freire (1987). Conforme o referido autor, a interação entre

os educadores - educando, ganha notoriedade através da ação dialógica, sendo imprescindível promover um 'diálogo' que estimule o pensamento crítico do educando.

Essa concepção é importante para explicar como o diálogo assume um papel pedagógico fundamental no processo de reflexão crítica, possibilitando aos envolvidos na ação educativa, o compartilhamento de experiências e vivências durante o processo formativo.

Portanto esta estratégia será de suma importância no processo de reflexão, entre educando e educadores, tornando-os protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Por fim, na dimensão comunicacional, a proposta é que os docentes percebam como os diálogos de saberes, assim como as histórias de vida dos educandos, podem proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada com a realidade desses estudantes, e a partir dessas vivências, promover maior valorização e integração entre os saberes empíricos e científicos. Em outras palavras, as histórias de vida foram basilar para atingir o público ao qual o produto se destina, demonstrando a força das relações entre espaços-tempos escolares e dos territórios de vida no processo de produção de conhecimento e formação humana e profissional (no caso, para os professores), quanto sendo usado para mobilizar processos pedagógicos a partir do uso específico dos conteúdos narrados (no caso, para os estudantes).

4.1 Dimensão conceitual: Trabalho enquanto produção material da vida, (co)produção e (co)aprendizagem

Na sociedade contemporânea o trabalho desempenha um papel crucial nas comunidades rurais, podendo o mesmo ser entendido como uma forma de reprodução ampliada da vida, para além do saber fazer, do trabalho associado, da cooperação, da reciprocidade, e da vida comunitária e familiar. Conforme Tiriba (2021), a reprodução ampliada da vida, refere-se “a um processo que vai além da mera reprodução biológica e envolve a reprodução social, cultural e política das pessoas em uma sociedade”.

Dessa forma, ela abrange a criação e (re)produção das condições necessárias para o modo de vida, incluindo aspectos como a moradia, alimentação, saúde, educação, trabalho e participação política. Na contramão do modo de produção capitalista, a função do trabalho consiste em produzir valores de uso, atribuídos à produção material, no qual são determinados de acordo com sua utilidade na sociedade.

Karl Marx (2013) já sinalizava que:

O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [stoffliche Träger] do valor de troca. (Karl Marx, 2013, p. 97)

No processo de produção capitalista, o valor de troca atribuído às mercadorias é determinado pelo tempo da realização do trabalho humano. Neste aspecto, os trabalhadores enfrentam verdadeiros dilemas para se adaptarem às exigências do capital, necessitando constantemente adquirir novas habilidades e qualificações profissionais, a fim de se tornarem forças produtivas aptas para atender as demandas e exigências do mercado, em velocidade pré-determinada.

Em contrapartida nesse cenário, a educação profissional busca superar essa visão fragmentada e especializada, visto que ela deve possibilitar aos sujeitos envolvidos, uma formação crítica, valorizando não apenas o aprendizado acadêmico, como também os valores morais, éticos e cidadãos. Portanto, é necessário reconhecer o trabalho não apenas como força de trabalho, mercadoria, mas como uma forma de produção material e imaterial da vida.

As relações de trabalho nas comunidades rurais e a formação profissional nas escolas, devem ter como horizonte e contribuir para a emancipação social e humana desses estudantes, garantindo não apenas a sua reprodução material, mas também valorizando sua cultura, saberes e lutas.

Segundo Auler (2021), no contexto da educação no campo essa reflexão requer “uma análise aprofundada do trabalho enquanto (re)produção (i)material da vida e sua importância na coprodução e coaprendizagem”. Essa retroalimentação derivada das experiências de vida em consonância com a constante troca de saberes entre educadores e educandos, forneceram elementos que podem ser utilizados como propostas educacionais, alinhadas às necessidades dos estudantes.

O E-book, assume um papel crucial ao permitir um retorno às experiências formativas desses(as) egressos(as). Além disso, este instrumento pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, permitindo a conexão entre teoria e prática dos conteúdos abordados, fortalecendo e estimulando a troca de conhecimento entre os saberes proporcionados pelas experiências produtivas, culturais, políticas em paralelo com a

educação adquiridas na escola.

4.2 Dimensão pedagógica: A ação dialógica e reflexão crítica sobre a vida vivida.

A proposta de uma pedagogia baseada na interação entre educadores e educandos, desempenha um papel relevante e essencial no desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo a construção de uma sociedade mais justa e uma formação de cidadãos críticos. Entretanto, essa interação, que foi concebida por Paulo Freire como uma 'ação dialógica', deve ser ampliada para além da apreensão de conhecimentos, envolvendo também a promoção de valores, atitudes e comportamentos éticos, estimulando o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de reconhecer os saberes da experiência feita.

Segundo Freire (1987), ação dialógica promove “uma educação mais democrática, participativa e engajada, no qual todos os envolvidos são considerados protagonistas neste modelo de processo de aprendizagem”. Sendo assim, nessa abordagem, o diálogo, o compartilhamento das experiências e modo de vida, desempenham um papel fundamental no processo de reflexão crítica, pois possibilitam a troca de saberes entre educandos e educadores, promovendo a valorização e participação ativa no seu próprio processo formativo.

Nesse sentido, para Freire (1987), é “Por meio da (co)laboração, [que] educadores e educandos se tornam sujeitos críticos e transformadores da realidade social”. Juntos, eles investigam, problematizam, desenvolvem consciência crítica e buscam a superação das condições opressivas e consequentemente se tornando agentes de mudança em suas comunidades.

Dessa forma, intencionamos que o E-book neste contexto educacional, sirva como ferramenta poderosa para a ação dialógica. Espera-se que os registros das experiências e compartilhamento ilustrados no E-book, possibilite a construção de uma reflexão sobre as vivências relacionais entre escola e territórios de vida e o fazer pedagógico calcado na ação dialógica. Sendo assim, pretendo que o instrumento se transforme como fonte de inspiração de outros fazeres pedagógicos e de potencialização daqueles já experimentados.

Não obstante, o E-book foi tencionado para se tornar um instrumento de prática pedagógica inspirada em Freire, reforçando aos usuários que a educação não deve se limitar apenas a transmissão do conhecimento e sim promover a valorização das experiências, do diálogo e da contextualização da realidade dos educandos, buscando

conscientização, emancipação e a transformação da sociedade.

Portanto, na dimensão pedagógica, buscou-se integrar os saberes adquiridos por estes(as) egressos(as) ao longo do tempo, em comunhão com os conhecimentos adquiridos na escola, reconhecendo assim, a importância dessa relação durante o processo formativo.

Com base nas narrativas dos ex-alunos(as), este produto reforça, inspira processos pedagógicos e educativos dialógico-problematizadores e servi como recurso didático, estabelecendo assim maior dinâmica nas abordagens entre a teoria e a prática.

4.3 Dimensão comunicacional: Autobiografia e histórias de vida

Por meio da (Auto)Biografia, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias pessoais, identificar seus valores, experiências significativas e os desafios enfrentados durante o processo formativo no curso técnico e nos territórios de vida. Ao narrarem suas histórias de vida, eles(as) não construíram apenas uma única narrativa, como também se reconectaram com suas ancestralidades, identidades e principalmente a cultura em que estão inseridos(as).

Essa dimensão comunicacional se torna um poderoso instrumento de ensino (e no caso dos estudantes, de aprendizagem), uma vez que as histórias de vida de cada indivíduo se entrelaçam com as experiências coletivas e permitem a construção de significados compartilhados. Por meio dessa partilha, cria-se um ambiente de possíveis reconhecimentos e empatia no âmbito do vivido; portanto, as experiências pessoais podem ser valorizadas e reconhecidas como fonte de aprendizado.

Ao incorporar nesta dimensão, a (Auto)Biografia e a história de vida no processo educativo, ampliam-se as possibilidades de compreensão dos conteúdos, relacionando-os com a realidade e as vivências dos estudantes, permitindo que essa abordagem fomente uma ação dialógica dos educandos sobre suas vivências e experiências na roça, como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Além disso, isso estimula a valorização das diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento, no qual o diálogo entre os educadores e educandos, baseado na (Auto)Biografia e história de vida, permite a superação de estereótipos, preconceitos e a construção de relações mais solidárias e inclusivas.

Destarte, pretendemos através do E-book, tornar este instrumento como um espaço privilegiado para o registro e compartilhamento dessas histórias, promovendo a reflexão crítica e a construção de uma educação mais humanizada e problematizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender às histórias de vida dos(as) egressos(as), as experiências formativas estabelecidas nas relações entre saberes produzidos no espaço escolar e nos espaços de vida e trabalho, na importância da escuta ativa e da valorização dos saberes experienciais dos sujeitos da roça.

A partir das narrativas analisadas, conclui-se que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados, pois o percurso formativo dos(as) egressos(as) evidenciou o reconhecimento e o diálogo de seus saberes e experiências no processo educativo, promovendo uma articulação entre saberes empíricos e científicos. Esses conhecimentos, oriundos de seus territórios de vida, contribuíram para dinamizar as atividades pedagógicas, como práticas na roça, oficinas temáticas e demais ações formativas no IF Baiano, campus Serrinha.

Usamos como recorte amostral os(as) estudantes egressos(as), maiores de 18 anos, oriundos(as) da roça do município de Serrinha e/ou municípios limítrofes, que concluíram os cursos técnico integrado em agroecologia ou o técnico subsequente em agropecuária, no intervalo compreendido entre 2018 e 2022. Através das histórias de vida, pude conhecer mais sobre eles(as) e perceber como os conhecimentos transmitidos pelos ancestrais na infância influenciaram na construção da identidade com a roça. Além disso, constatamos que esses saberes empíricos foram fundamentais ao longo de sua formação profissional, enriquecendo as práticas educativas por meio do diálogo com professores e colegas.

A partir das narrativas trabalhadas, foi possível identificar muitas semelhanças das técnicas usadas no labor, o modo de viver e pensar, as formas de produção de vida na roça, em que medida se articularam os processos de produção material (econômico) e imaterial (cultura, religiosidade, saberes, visão de mundo, relação com a natureza). Embora a vida deles(as) parecessem uniformes, as histórias ratificaram que essas experiências foram únicas.

Destacam-se as brincadeiras na infância com amigos e familiares, o labor na roça, os conhecimentos sobre: métodos e períodos de plantio e colheitas, formas de

adubação e compostagem, controle de pragas com recursos sustentáveis, entre outros exemplos reconstituídos pela memória, e que além de revelar o caráter lúdico, foram utilizados nas atividades acadêmicas em contextos de diálogo de saberes e de troca de experiências.

Além disso, esses diálogos indicaram um olhar crítico sobre o viver e produzir na roça, bem como eles(as) se reconhecem quer seja nas formas de resistência dos(as) agricultores(as) para ganhar a vida, ou no tensionamento da construção de uma visão de mundo no tocante a relação com a natureza.

Pode-se afirmar, que o cotidiano na roça foi um fator preponderante na formação identitária, oportunizando aos envolvidos a aquisição de conhecimentos empíricos e valores culturais, que no ambiente acadêmico, enriqueceu os diálogos promovidos por diferentes atores e atrizes, ampliando dessa forma a produção de conhecimentos referenciados em contextos e perspectivas diferentes.

Na confecção da análise de dados, identificamos informações precisas quanto os contributos do processo educativo, vivenciados no curso. Percebemos também nas falas, a relação estabelecida entre as vivências na roça e a formação técnica, o que também influenciou diretamente nas subsequentes escolhas profissionais e educacionais

Alguns(as) egressos(as), por exemplo, buscaram a verticalização dos estudos, em cursos como Agronomia e Gestão de Cooperativas, fortemente ligados com a roça, e Ciências Biológicas, que tem conexão com o meio ambiente. Com relação as comunidades e propriedades familiares, houve relatos de egressos(as), que os conhecimentos adquiridos na escola técnica, foram exercitados através de orientações, sugestões e técnicas sobre os modelos e formas de realizar o trabalho sugeridos pela área de conhecimento das ciências agrárias, sobretudo, o campo emergente da agroecologia, assim como técnica e saberes empíricos compartilhados por colegas, rompendo com a ideia de que as práticas devem ser sempre uniformizadas e padronizadas. Como aprendido na agroecologia, a produção de conhecimento agroecológico se dá fundamentalmente pela experimentação e diálogo de saberes (tradicionais/populares e científicos).

Os saberes trazidos pelos alunos e alunas da roça não foram silenciados no ambiente escolar. Pelo contrário, outras racionalidades e conhecimentos encontraram

espaço na sala de aula, quer dizer, fortemente apoiadas nos pressupostos e princípios da agroecologia, espaços-tempos pedagógicos foram mobilizados para a construção de conhecimento popular, conforme definido por Saquet (2019), construído com pessoas, de forma ecológica, participativa e cooperada.

Nas falas, percebe-se que as experiências pedagógicas marcantes salientadas pelos(as) egressos(as), referem-se aos componentes do eixo técnico. A abordagem pedagógica dialógica, propicia resultados significativos e progressivos, visto que esses sujeitos são e estão sendo propagadores desses saberes-fazeres construídos a partir dos diálogos de saberes.

Portanto, ficou evidente nas narrativas que, a sala de aula foi um espaço bastante democrático, e de diálogo de saberes entre educandos e educadores. Esta ação, contribuiu substancialmente no processo educativo, permitindo que diferentes conhecimentos trazidos, seja ele empírico ou científico, coabitaram harmonicamente, no mesmo espaço, sem substituir um pelo outro.

Na dimensão pedagógica, os contributos trazidos pelos(as) egressos(as), auxiliaram os(as) docentes na dinâmica de aula, permitindo que a escuta ativa dos saberes experienciais adquiridos fora do ambiente escolar, também se tornassem [e se tornem] fontes importantes de aprendizados em consonância com a literatura acadêmica – científica.

Dessa forma, respeitando particularidades e desafios enfrentados pelos alunos da zona rural, pode-se afirmar que houve um benefício com os intercâmbios de saberes e experiências praticados por esses sujeitos nas práticas educativas, a partir da sistematização e valorização desses saberes adquiridos, assim como o modo e reprodução de vida e identidade rural. Isso possibilitou que os educadores tornassem mediadores dessa rica interação entre o saber popular e o acadêmico.

O diálogo de saberes, as rodas de conversas entre os(as) educandos(as), ‘de maneira sugestiva por este pesquisador’, podem ser utilizados na adaptação do currículo à realidade local, além de possibilitar o uso de metodologias dialógico-problematizadoras, que incentivam e valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de torná-los protagonistas de seu próprio processo de aprendizado.

Em suma, conclui-se que a educação profissional e tecnológica ofertada pelo IF Baiano, *campus* Serrinha, se apresentou para esses atores como um espaço de encontro entre o saber acadêmico e as práticas do cotidiano, permitindo que compartilhassem suas vivências, promovendo um aprendizado coletivo que ia além dos livros e salas de aula.

No que tange as raízes desses(as) egressos(as), constatamos que a roça foi considerada como um espaço de aprendizado sobre a vida na roça, onde eles(as) absorveram valiosos saberes imateriais ao longo da infância, que foram compartilhados na dinâmica da formação técnica. Usamos como suporte teórico no exercício desta fundamentação pedagógica, os pressupostos de Paulo Freire, Roseli Caldart, Lia Tiriba, Décio Auler, entre outros renomados estudiosos da educação e da educação profissional.

Reforço que o embasamento foi construído no sentido de comprovar o papel do diálogo como um elemento central na construção do conhecimento, em uma perspectiva crítica e emancipadora.

Em suma, como pontua Silva (2015) em sua tese de doutoramento, “é necessário que haja a valorização dos elementos da cultura local na construção de valores que libertem a sociedade”. A educação quando pautada por princípios dialógicos e sensíveis à realidade local, tem o potencial de se tornar um verdadeiro instrumento de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar como agentes de mudança em seus territórios.

REFERÊNCIAS:

- ALANIZ, E. P., & Dal Ri, N. M. (2019). Educação, trabalho e formação profissional no MST: a experiência do Curso de Agroecologia da Escola Milton Santos
- ALBERTI, V. Manual de história oral. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005
- ARAÚJO, Sueny Gomes Léda. A dimensão humana no processo de gestão da segurança da informação: um estudo aplicado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal da Paraíba. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa / Miguel G. Arroyo. - 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. outros Sujeitos, Outras Pedagogias / Miguel G. Arroyo. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AULER, Décio. Comunicação ou coprodução e coaprendizagem: diálogo com a obra Extensão ou comunicação? 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. ISBN 978-65-250-1953-6.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade de, Salvador,v.23,n.42,p.107-117,ic.2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01040432014000200107&lng=es&nrm=iso. accedido em 03 feb. 2023. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42009>.
- BARATA-MOURA,JOSÉ. A materialidade da prática. In: Sobre Lenin e a Filosofia: a reivindicação de uma ontologia materialista como projecto. Lisboa: editorial Avante!, 2010
- BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. The Journal of Creative Behavior, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Orgs.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Universidad de Granada, 2016. Disponível em: https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente3_1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M.C. y ABRAHÃO, M.H. (Org.): Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, 2012, p. 79-109.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 1, p. 6-16, 2014.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v.7, p. 67-86.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Sallete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campos. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/trabalho-agroecologia-e-educacao-politecnica-nas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CALDART, Roseli Sallete. Escolas do campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida pela vida. disponível em <https://pt.scribd.com/document/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CALDART, Roseli Sallete. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. In: CALDART (org.) et al. *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 75-91.

CHAUÍ, M. (1987). Apresentação: os trabalhos da memória. In BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

CORDEIRO, Robson Vinicius; ALTOÉ, Renan Oliveira. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 17, n. 39, p. 253-270, dez. 2021. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11627>>. Acesso em: 20 out. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v17i39.11627>.

CRUZ, J. V. da. O uso metodológico da história oral: um caminho para pesquisa histórica. In: *Fragmenta*. Aracaju: UNIT, 2005.

CAVICHIOILLI, M. H. F., & Castilho, S.D. (2022). As desigualdades educacionais no meio rural: um estudo dos impactos raciais no Brasil e no estado de Mato Grosso

DE SOUZA, A. J. Ruralidades em vô maria: (auto)etnografia pelos trilhos memorialísticos da infância. *Revista Ouricuri*, Brasil, v. 14, n. 1, p. 38–52, 2024. DOI: 10.59360/ouricuri.vol14.i1.a18393. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/18393>. Acesso em: 27 maio. 2025.

FERREIRA, Daiane Ferreira; PEREIRA, Elaine Corrêa. Saber de experiência feito de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: conhecer para valorizar. Educ. Form., Fortaleza, v.9, e12597, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832024000100228&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 mar. 2025. Epub 16-Dez-2024. <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12597>.

FRANÇOIS, E. As novas relações entre memória e História após a queda do Muro de Berlim. Memória em Rede, v.2, nº2, 2010, pp.17-29.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo/Paulo Freire. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol 7a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. - 63. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. Política e educação. 7. ed. São Paulo: Editora paz & terra, 2015.

FREITAS, R. (2021). PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?. Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 5(2), 5-20. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista/Gaudêncio Frigotto - 8. ed -São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como pratica educativa**. 8º ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995. GOHN, M. da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Gomez Pereira, M., Ferreira Marta, F. E., & Silva de Farias, E. (2021). MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO SUL DA BAHIA – BRASIL. Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 70. <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2021v70p288-313>

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social, in: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. O que é memória social, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005, p. 07.

HALL, M. História oral: os riscos da inocência. O direito à memória. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 157-160.

HALBWACHS, M. (1990). A memória coletiva. São Paulo: Vértice.

Henrique, M. C., Maia, A. P., Freitas, F. M., & Macedo, L. C. A influência das interações no processo de ensino e aprendizagem. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15222>>. Acesso em: 16/02/2025 00:58

IBGE. Cidades: Serrinha. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/serrinha.html>. Acesso em: 05 jun. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. 2. Ed. São Paulo:Paulus, 2010.

JUNQUEIRA, Sergio E. Ecoeducação: um desafio permanente. Revista Diálogo Educacional. V.1,nº2,jul.\dez.2000.

KAPLÚN, G. (2003). Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*, (27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica / As relações de produção e a educação do trabalhador / Acácia Zeneida Kuenzer. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

KUSNIEWSKI, F. P. P., SEGANFREDO, K. A., & BORBA, M. R. DE. (2019). Agroecologia e educação do campo: meios de promover a permanência do jovem no campo?. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 23, e2. <https://doi.org/10.5902/2236499431991>

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez,1999.disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29081>. Acesso em 03 de junho de 2023

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS, Teresa Regina dos Santos. Ser do rural-roça-campo: elucidando as origens da identidade em ruralidades. Revista Macambira, Salvador, v. 6, n. 1, e061017, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.721>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MARX, K. Cap 01- A mercadoria (ítem 1, 2 [pg. 97-104], e ítem 4 [pg. 121-128]; Recomendo tb o ítem 3 aos que tiverem força nesse momento!). IN: O capital: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894p.

MAY, Tim. 2004. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Capítulo 6: Entrevistas: métodos e processo. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. 2009. Pesquisa Social, teoria, método e criatividade. Capítulo 3: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Ed. Vozes.

MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa II. 1. ed. Brasília: Nead, 2010. v. 1, 211 p.

MONTENEGRO, A. T. História Oral e Memória: a cultura popular revisitada. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 1992.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. Pro - Posições, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.165–173, 2016.

MOTA, Carla Souza Mota; REGINATO, Valdir; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A metodologia da história oral de vida como estratégia humanizadora de aproximação entre cuidador/idoso. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(8):1681-1684, ago, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00011413>.

MUNARIM, A. et al. (Orgs.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. 192 p.

NASCIMENTO & FERREIRA COSTA. Pedagogia da alternância no IF Baiano *campus* santa inês: uma proposta que deu certo. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/3494/1368/11417>.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide e PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. Pesqui. prá. psicossociais [online]. 2017, vol.12, n.2, pp. 466-485. ISSN 1809-8908.

NOSELLA, P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Portugal: Porro, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.). Profissão professor. Portugal: Porto. 1991.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

OSINKI, Dulce Regina Baggio. Arte História e ensino: uma trajetória. 2ªed. São paulo: Cortez, 2002.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077>. Acesso em: 27 Maio de 2024.

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). Tendências da Pesquisa (auto) biográfica. Natal- RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369–386, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em 01/06/2025

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática/ Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021.

RAMOS, DANIELLE MARQUES DOS & NASCIMENTO, VIRGILIO GOMES DO (2008). A família como instituição moderna. Fractal: Revista De Psicologia, 20(2), 461–472. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200012>. Acesso em: 11 de junho de 2025.

RIBEIRO, Carmem Lúcia de Souza. Docentes e docência: caminhadas na educação a distância do IFAM / Carmem Lúcia de Souza Ribeiro. – Manaus, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_4ef80a045f387fce436031dfa8596473, acesso 09/03/2025

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 11/03/2025

RODRIGUES, José. O Moderno Príncipe Industrial: o Pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria / José Rodrigues-Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (coleção educação contemporânea).

ROSSI, R. Educação do campo e agroecologia: da perspectiva reformista à necessária práxis revolucionária. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 14, n. 1, p. 171-174, jan./jun. 2015.

SANTOS, M. L., & CARVALHO, E. S. O. (2021). A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovem

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. São Paulo: Hucitec, 2005. E: SCHIMITT, Cláudia Job. Economia solidária e agroecologia: convergências e desafios na construção de modos de vida sustentáveis. IPEA, 2010.

SANTOS, A. O. C.; MUTIM, A. L. B.; SOUZA, H. F. Do ensino agrícola à Educação Profissional do Campo? Notas de caminhos percorridos e territorialidades de resistências. In: SOUZA, H. F.; MUTIM, A. L. B.; SANTOS, A. O. C. (org.). Educação profissional, territórios e resistências: diálogos com Paulo Freire. 1. ed. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021. p. 110-140

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989

SILVA, Ana Maria Anunciação da; SOUZA, Antonio José de. Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça. *Anais I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências-I CIEPTER, IF Baiano CampusSerrinha, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial -LaPPRuDes. Cadernos Macambira*, v. 5, n. 2, 2020, p. 251-258. ISSN 2525-6580. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/532>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA JÚNIOR, A. F. ; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação* , v. ., p. 45-60, 2011.

SILVA, L. E. C., SANTOS, A. R. (2019). O Estado e o território de identidade do sisal na Bahia (BA): Conflitos da política territorial. *Revista Política e Planejamento Regional*, 6(1), 80-103. ISSN 2358-4556. Disponível em: <https://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/artigo-o-estado-e-o-territorio-deldentidade-do-sisal-na-bahia-conflitos-da-politica-territorial--.pdf>

SOBREIRA, M.F.C; & SILVA, L.H. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância

SOUZA, Antonio José de; SILVA, Ana Maria Anunciação da; SOUZA, Heron Ferreira. Dossiê Memórias, família e ancestralidade no campo/roça: as idas e vindas autobiográficas por histórias do passado e suas reverberações no presente. *Revista Macambira*, Salvador, v. 6, n. 1, e061010, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.730>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUZA, Antonio José de. Tornar-se negrogay: a história de vida de um homem-professor situado e “sitiado”. Salvador, 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em família na sociedade Contemporânea. Linha de pesquisa: Contextos Familiares e Subjetividade.

SOUZA, Heron Ferreira. Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia: o caso das Escolas Agrotécnicas Estaduais de Amargosa e Irecê. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2009.

SOUZA, Heron Ferreira. Política de Educação Profissional e Tecnológica e Desenvolvimento Territorial: uma análise do Instituto Federal Baiano no contexto do Semiárido da Bahia, Brasil. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SOUZA, H. F.; SANTOS, A. O. C.; MUTIM, A. L. B. Educação profissional, territórios e resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire. In: SOUZA, H. F.; MUTIM, A. L. B.; SANTOS, A. O. C. (org.). Educação profissional, territórios e resistências: diálogos com Paulo Freire. 1. ed. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021. p. 211-236.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SOUZA, Romier da Paixão. Agroecologia e educação do campo: Desafios da institucionalização no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº140, jul-set., 2017. P.631-648
SOUSA, J. R. DE, & SANTOS, S. C. M. DOS. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. Pesquisa E Debate Em Educação, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

TABILE, Ariete Fröhlich e JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. Rev. psicopedag. [online]. 2017, vol.34, n.103, pp. 75-86. ISSN 0103-8486.

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

TIRIBA, Lia. Economia popular e cultural do trabalho: pedagogia(s) da produção associada / Lia Tiriba; Tradução: Ricardo Saboya Filho, Diego Tiriba, Daniel tiriba. - Ijyi: Ed. UNIJUÍ, 2001. - 400 p. - (Coleção fronteiras da educação).

TIRIBA, L. (2021). Modo(s) de vida e modos de produção da existência humana: ensaio teórico-metodológico: Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 13(2), 407–419. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43526>

TIRIBA, Lia. Modo(s) de vida e modos de produção da existência humana: ensaio teórico-metodológico. GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE, v. 13, p. 407-419, 2021.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados: questão de pesquisa. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/-2175-795x.2008v26n1p69/9566>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TIRIBA, L.; VENDRAMINI, C. R. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640461. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 3 jul. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

URBANETZ, S. T.; BASTOS, E. N. M. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 1–14, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16602.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16602>. Acesso em: 7 fev. 2025.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do campo e pesquisa II. 1. ed. Brasília: MDA/MEC, 2010. v. 1, p. 127-135.

APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta: Roteiro semiestruturado para entrevista com os(as) egressos(as) do *campus* Serrinha

OBSERVAÇÃO: Durante a realização das entrevistas, apresentaremos aos participantes o roteiro temático abaixo. Nesses tópicos, estimularemos narrativas a partir de questões relacionadas aos saberes da roça, aos conhecimentos adquiridos na escola técnica e se houve um processo de valorização / troca / potencialização entre saberes escolares e da experiência feito. E além disso, com foco também nos contributos da formação técnica para a continuidade da escolarização ou para a profissionalização e o trabalho.

TÓPICO 1: ANTES DE INGRESSAR NO IF Baiano

Como era sua relação com a roça, com a terra?

Quais vivências e ou aprendizagens consideraria marcantes? (Com quem aprendeu ou vivenciou?)

TÓPICO 2: NO IF Baiano

Como foi sua experiência de estudar no IF Baiano?

Comente sobre experiências ou vivências que considere marcantes para você.

Como era ser um estudante do campo no IF Baiano?

Seus saberes de experiências e vivências na roça eram compartilhados e valorizados no IF Baiano? Como percebia isso? Lembra de alguma experiência nesse sentido?)

TÓPICO 3: DEPOIS DO IF Baiano

O que fez e tem feito após conclusão do curso técnico?

Como tem sido sua relação, hoje, com a roça, a terra, e a sua área de formação?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) conforme Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Prezado(a),

Você Sr./Sra. está sendo convidado(a) à participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS**, de autoria e responsabilidade do mestrando **Carlos Eduardo Santos Aragão**, discente do programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (**PROFEPT**) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *campus* Catu, sob a orientação do **Dr. Heron Ferreira Souza**, professor e pesquisador do IF Baiano. Após esclarecimentos e informações disponibilizadas a seguir, caso você aceite participar deste estudo, por favor, proceda com sua assinatura ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como objetivo construir um material pedagógico reflexivo, a partir das histórias de vida e formação de egressos dos cursos técnicos em agroecologia e agropecuária, sobre suas experiências formativas estabelecidas, possivelmente nas relações entre saberes produzidos no espaço escolar e nos espaços de vida e trabalho na roça. Os critérios de inclusão dos participantes nesta pesquisa, foram definidos da seguinte forma: Necessariamente devem ser egressos(as) que concluíram os cursos técnicos de nível médio em Agroecologia e Agropecuária do IF Baiano *campus* Serrinha entre 2018 e 2022; maiores de 18 (dezoito) anos; com paridade de gênero e oriundos da roça do município de Serrinha e/ou cidades limítrofes. Importante ressaltar, que serão

excluídos da participação, os(as) egressos(as) que não atendam aos critérios informados anteriormente.

A Resolução de n.º466 de 2012, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), no (item IV.3.b), atesta que para toda pesquisa realizada com seres humanos devem ser previstos e avaliados os possíveis riscos que os participantes poderão estar expostos.

Nesta pesquisa, pode-se incluir como possíveis riscos: a possibilidade de constrangimento do(a) participante ao responder as perguntas; a exposição de suas experiências pessoais; relembrar experiências negativas durante seu processo educacional; fadiga ao responder as perguntas; receio de perder o anonimato; sentimentos de vergonha e timidez por estar na frente do pesquisador responsável que não faz parte do seu ciclo de amigos; saudade ou aborrecimento desencadeados por recordações indesejadas.

Conhecedor desses riscos, o pesquisador responsável garantirá sua dignidade, sem perder de vista o princípio da integridade, da justiça e equidade, bem como o devido direito de manifestar-se em aceitar ou não com o que está sendo proposto.

Vossa participação é voluntária e será conduzida por meio da realização de 21 (vinte e uma) perguntas, realizadas na forma de entrevista semiestruturada que será destinada à confecção do produto educacional, caso você aprove às transcrições.

A proposta do produto educacional, consiste na elaboração de um E-book intitulado “HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DA ROÇA: tencionando espaços - tempos pedagógicos”, que servirá como um instrumento pedagógico fomentador e potencializador de estratégias de ensino que abarquem os diferentes espaços - tempos de experiências e vivências pedagógicas, educativas e formativas. Caso você concorde com este termo, ressaltamos que seus relatos oferecerão importantes contributos para o processo formativo de futuros educandos.

Conforme Resolução de nº 466 de 2012, a submissão do projeto de pesquisa deve passar por um Conselho de ética e Pesquisa (CEP). Os CEP são órgãos colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (BRASIL, 2012). Sendo assim, o pesquisador responsável encaminhou todos os instrumentos de coleta para avaliação do (CEP) e a

coleta de dados (entrevistas), ocorrerá somente após a autorização do referido Conselho.

Será assegurado a você, o direito em aceitar ou não com o que está sendo proposto. Com o intuito de preservar seu anonimato, o pesquisador responsável lhe garantirá em todas as etapas deste projeto, a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção da imagem e voz, a não utilização das informações em desabono das pessoas, bem como o respeito em todos os sentidos da constituição humana. É mister informar que você tem inquestionável liberdade de interromper ou cancelar sua participação a qualquer momento, bem como remarcar ou não optar mais pela entrevista caso assim o desejar, sem necessidade de justificar sua decisão.

Objetivando dirimir os possíveis riscos de desconforto, constrangimento e cansaço, o pesquisador responsável fará uma breve apresentação do projeto, informando o tema, objetivo, finalidade e produto educacional (PE), bem como a importância da etapa da coleta de dados para a confecção do (PE). Essa apresentação, será realizada de acordo com sua disponibilidade, em um ambiente adequado do *campus* Serrinha. Busca-se com esta ação, evitar qualquer desconforto, insegurança ou preocupação, propiciando um ambiente seguro e acolhedor. Os mecanismos desta pesquisa foram elaborados de acordo com a resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, bem como a resolução de nº 510 de 07 de abril de 2016, ambas da (CNS) e versam sobre ética em pesquisa científica que envolva seres humanos.

A Resolução (CNS) nº 466 de 2012 (item IV.3) assinala que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização por parte do pesquisador responsável, do patrocinador e das instituições envolvidas na pesquisa (item V.7). Portanto, o ressarcimento caso seja necessário, será custeado com recursos do próprio pesquisador responsável. Qualquer dano decorrente dos riscos previstos ou da necessidade de acompanhamento psicológico, assistência médica, farmacêutica, bem como as despesas com o transporte e alimentação – ambos decorrente da sua participação –, o custeio/reembolso será feita pelo pesquisador responsável, de forma imediata e pelo tempo que for necessário.

Conforme (item IV.5d) da resolução 466 de 2012, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de ser elaborado em duas vias, devem ser rubricado em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, pelo(a) convidado(a) a participar da pesquisa, assim como o pesquisador responsável.

Durante o processo de entrevista poderá ocorrer anotações por parte do pesquisador

responsável. Já a gravação de voz, será usada como forma de registro, exclusivamente para análise e interpretação dos dados coletados, bem como garantir a fidelidade no processo de transcrição dessas informações. Em nenhum momento as anotações, bem como a gravação, serão utilizadas para fins que não sejam exclusivamente de produção científica referente a esta pesquisa, sendo as mesmas custodiadas pelo pesquisador responsável, que preservará integralmente a confidencialidade das informações coletadas durante a pesquisa, garantindo dessa forma os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução (CNS) de nº 510 de 2016, art. 3º, Inciso VII.

De acordo a resolução (CNS) de n.º 466/2012, no (item XI.2.f), corroboro que todos os documentos em formato físico ou digital relacionados a esta pesquisa, estarão sob minha guarda e responsabilidade por 5 (cinco) anos após o encerramento deste estudo, sendo destruído somente após o cumprimento deste período.

Os resultados desta pesquisa, serão organizados na forma de dissertação e produto tecnológico educacional, será enviado a você por e-mail, para apreciação e conhecimento dos resultados da pesquisa realizada. Caso prefira, os materiais poderão ser impressos e enviados por correspondência. Embora os resultados tenham que ser publicados, seu anonimato será preservado.

Em suma, informo que você terá acesso ao registro do consentimento, sempre que solicitado, conforme Resolução (CNS) nº 510 de 2016, art. 17, Inciso X. Por se tratar de participação voluntária, neste projeto você não terá remuneração ou qualquer outra forma de gratificação financeira.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Carlos Eduardo Santos Aragão: Rua assucena, nº25, Bairro Vaquejada, Serrinha-Bahia – Telefone (71) 981695259, E-mail: aragaocadu@gmail.com

CEP- IFBA: Comitê de Ética do IFBA. Av. Araújo Pinho, Nº 39, Canela, Salvador (BA). CEP: 40.110 -150; Telefone: (71)3221-0340; E-mail: com.etica@ifba.edu.br.

Eu, _____, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador responsável sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **“HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS”** e ter entendido o que

me foi explicado e a importância de minha participação, informo ser maior de 18 (dezoito) anos de idade e manifesto meu desejo de participar da pesquisa, sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), assim como, autorizo também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos.

Assinarei este documento em duas vias e rubricarei todas as páginas, sendo que uma via será custodiada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o final desta pesquisa e a outra via destinada a mim. Estou ciente que o pesquisador responsável usará a gravação da minha voz unicamente para fins de produção científica decorrente desta pesquisa, portanto:

() Autorizo a gravação, mas não divulgação de minha voz.

() Não autorizo a gravação e nem divulgação da minha voz.

Estou ciente também da transcrição que ocorrerá após entrevista, bem como o uso dessas informações exclusivamente à participação do projeto: **“HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS(AS) DA ROÇA: RELAÇÃO ENTRE SABERES VIVIDOS E SABERES TÉCNICOS”**, bem como na criação de um produto educacional que consistirá em um E-book dos(as) estudantes egressos(as) da educação profissional, elaborado pelo pesquisador Carlos Eduardo Santos Aragão. Este E-book, poderá ser apresentado em reuniões, acolhimento de estudantes, seminários, congressos, conferências profissionais ou acadêmicas dentre outras atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como será armazenado como produto educacional do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (**PROFEPT**) do Instituto Federal Baiano, *campus* Catu. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação as transcrições das entrevistas é de responsabilidade do pesquisador responsável. Deste modo, confirmo que **LI e DECLARO** que estou de acordo em participar da pesquisa conforme os termos acima descritos.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APÊNDICE C – Termo de confidencialidade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumo o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **Histórias de vida e formação de egressos da educação profissional oriundos do campo: (des)encontros de processos educativos**, cujos dados serão coletados através de (entrevistas), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Serrinha, com a utilização dos dados unicamente e exclusivamente para execução do presente projeto.

Em compromisso com as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012, (item XI.2.f), eu, pesquisador responsável, me comprometo em manter os dados da entrevista, quer seja os documentos em formato físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por 5 (cinco) anos após o encerramento deste estudo, sendo destruídos seguindo as orientações estabelecidas e cumprimento deste período.

Serrinha - Ba, 15 de Agosto de 2024

Carlos Eduardo Santos Aragão

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES) ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVOS**, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO *campus* Catu. O desenvolvimento desta pesquisa seguirá as diretrizes estabelecidas pelas resoluções **CNS de nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016**, as quais regulamentam as atividades de pesquisa que envolve seres humanos, considerando a ética, o respeito à dignidade humana e a devida proteção dos participantes envolvidos neste estudo científico.

Serrinha - Ba, 15 de Agosto de 2024

NOME	ASSINATURA
Heron Ferreira Souza – Orientador	Documento assinado digitalmente gov.br HERON FERREIRA SOUZA Data: 16/08/2024 19:15:04-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Carlos Eduardo Santos Aragão – Orientando	Carlos Eduardo Santos Aragão

APÊNDICE E – Termo de compromisso do pesquisador

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVOS** sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução (CNS) nº **510, de 07 de abril de 2016**. Estas resoluções, regulamentam a atividade de pesquisa que envolve seres humanos, considerando a ética, o respeito à dignidade humana e a devida proteção dos participantes envolvidos neste estudo científico.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de ética em pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA; de tomar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao IFBA qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Serrinha - Ba, 15 de Agosto de 2024

Carlos Eduardo Santos Araújo

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE F – Termo de autorização institucional da Coparticipante

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador **Carlos Eduardo Santos Aragão**, desenvolver nesta instituição, o projeto de pesquisa intitulado **Histórias de vida e formação de egressos da educação profissional oriundos do campo: (des)encontros de processos educativos**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Serrinha - Ba, 20 de agosto de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável do Campus

Leandro dos Santos Damasceno
Diretor - Geral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

APÊNDICE G – Declaração do pesquisador para início da coleta de dados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAHIA

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR PARA O INÍCIO DA COLETA DE DADOS

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVO**, sob minha responsabilidade, só terá o início da coleta de dados após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, conforme orientações das Resoluções nº510/16 e 466/12, em seu capítulo XI.2 alínea (a).

Serrinha - Ba, ..15.de..Agosto.....de 20.24

Carlos Eduardo Santos Araújo
Assinatura do pesquisador responsável

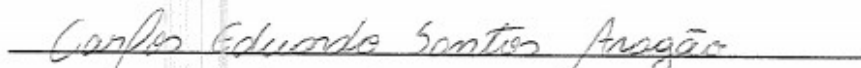
APÊNDICE H – Declaração de compromisso com as resoluções nº 510/16 e 466/12

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO COM AS RESOLUÇÕES nº 510/2016 e
466/2012**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVO**, sob minha responsabilidade observará as Resoluções nº 510/2016 e 466/2012, especialmente o item XI em todas as fases da pesquisa, inclusive entrega de relatório parciais e do relatório final, com local, data e assinatura do pesquisador responsável.

Serrinha - Ba, 15 de Agosto de 2024


Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE I - Declaração de não cooperação estrangeira e/ou outra instituição

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

DECLARAÇÃO DE NÃO COOPERAÇÃO ESTRANGEIRA E/OU OUTRA INSTITUIÇÃO

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVO**, sob minha responsabilidade e que o referido projeto não haverá cooperação estrangeira e/ou outras instituições e não haverá envio de material biológico para o exterior

Serrinha - Ba, 15 de Agosto.....de 2024

Carlos Eduardo Santos Aragão

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE J - Declaração de orçamento financeiro



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO FINANCEIRO

Declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada **HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVOS**, todos os custos e etapas, serão de responsabilidade do pesquisador Carlos Eduardo Santos Aragão. Conforme norma operacional (CNS) de nº 001/2013, (item 3.3e), o orçamento financeiro destinado às despesas da pesquisa tem origem na minha própria remuneração enquanto servidor público do IF BAIANO *campus* Serrinha, no qual atualmente o valor líquido mensal consiste em: R\$ 4.150,00 (quatro mil, cento e cinquenta reais).

ORÇAMENTO FINANCEIRO DESTINADO A PESQUISA				
Descrição	Especificação/Quantidade	Unidade	Total	Total Financiamento
Papel A4	250 Folhas	0,05	10,20	Próprio
Cópias(Xerox)	1000 Folhas	0,10	1.000,00	Próprio
Alimentação	10 refeições	20,00	200,00	Próprio
Lanche	10 lanches	10,00	100,00	Próprio
Transporte	20 Passagens	6,00	120,00	Próprio
Total				R\$ 1.430,20

Observação: Não haverá compras de materiais permanente

Serrinha - Ba, 15 de Agosto de 2024

Carlos Eduardo Santos Aragão
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO A - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

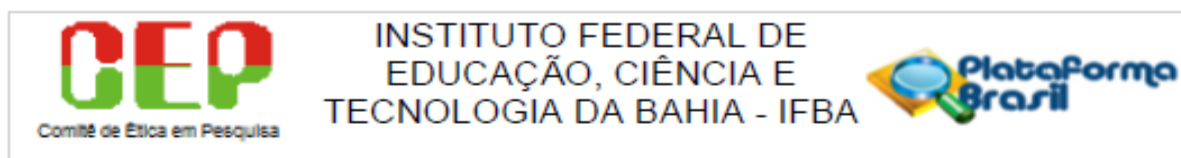


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIUNDOS DO CAMPO: (DES)ENCONTROS DE PROCESSOS EDUCATIVOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO			
6. CPF: 007.796.665-18		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Assucena, nº25 Vaquejada Casa SERRINHA BAHIA 48700000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 71981695259	10. Outro Telefone:
		11. Email: aragaocadu@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>13</u> / <u>09</u> / <u>2024</u> Assinatura 			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA BAIANO - REITORIA		13. CNPJ: 10.724.903/0001-79	
14. Unidade/Órgão:			
15. Telefone: (71) 3186-0021		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>MARCELITO TRINDADE ALMEIDA</u> CPF: <u>869 247 615 34</u> Cargo/Função: <u>REITOR - SUBSTITUTO</u> Data: <u>19</u> / <u>09</u> / <u>2024</u> MARCELITO TRINDADE ALMEIDA SIABE nº 1431944 Reitor Substituto Portaria 1.352 de 21/05/18 DOU 22/05/18 			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - Parecer do comitê de ética em pesquisa com seres humanos – CEP/IFBA



Continuação do Parecer: 7.123.269

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16:31:14	SANTOS ARAGAO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	23/09/2024 16:30:35	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	DECLARACAODECOMPROMISSOCOMASRESOLUCOES466E510.pdf	20/08/2024 23:52:02	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	DECLARACAONAOCOOPERACAODESTRANGEIRA.pdf	20/08/2024 23:48:46	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIAPARAODESENVOLVIMENTODOPROJETO.pdf	20/08/2024 23:44:05	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	PESQUISADORINICIADACOLETA.pdf	20/08/2024 23:41:44	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	20/08/2024 23:39:02	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	CurriculoLattespesquisador.pdf	20/08/2024 23:38:20	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Outros	curriculolattesorientador.pdf	20/08/2024 23:37:57	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Orçamento	DECLARACAODEORCAMENTOFINANCIARIO.pdf	20/08/2024 23:33:47	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSODOPEQUISA DOR.pdf	20/08/2024 23:31:16	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAONINSTITUCIONALDOPARTICIPANTE.pdf	20/08/2024 23:30:42	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/08/2024 23:27:20	CARLOS EDUARDO SANTOS ARAGAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Outubro de 2024

Assinado por:
JOSILENE DOMINGUES SANTOS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela CEP: 40.110-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br

Documento Digitalizado Público

Dissertação de Carlos Aragão

Assunto: Dissertação de Carlos Aragão
Assinado por: Reinaldo Aguiar
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

▪ **Reinaldo Pereira de Aguiar, SECRETARIO EXECUTIVO**, em 28/01/2026 14:15:47.

Este documento foi armazenado no SUAP em 28/01/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifbaiano.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1242034

Código de Autenticação: 2c1d3b2af8

