



E-BOOK

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
EGRESSOS(AS) DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ORIUNDOS DA ROÇA:
Tencionando espaços - tempos
pedagógicos

Carlos Eduardo Santos Aragão

Orientador: Heron Ferreira Souza



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 da roça: tencionando espaços – tempos
pedagógicos/ Carlos Eduardo Santos Aragão.- Catu, Ba: [s. n.],
2025.

32 p.; il.: color.

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-01-54626-1.

1. Educação profissional. 2. Práxis pedagógica. 3. Saberes e
experiências da roça. 4. Territórios de vida. 5. Dialogicidade. 6.
Família. I. Souza, Heron Ferreira (Orient.). II. Título.

CDU: 377

Sumário

1 Ficha técnica do produto - 4

2 Apresentação - 5

2.1 Organização do Produto - 6

3 Histórias de vida e formação: pistas à práxis na educação profissional - 7

3.1 Relatos de João Silva - 8

3.2 Relatos de Felipe Costa - 10

3.3 Relatos de Ana Mendes - 10

3.4 Relatos de Pedro Alves - 12

3.5 Relatos de Maria Oliveira - 13

3.6 Relatos de Laura Souza - 14

4 A educação Profissional (do Campo) - 16

5 A dialogicidade na práxis educativo-pedagógica - 24

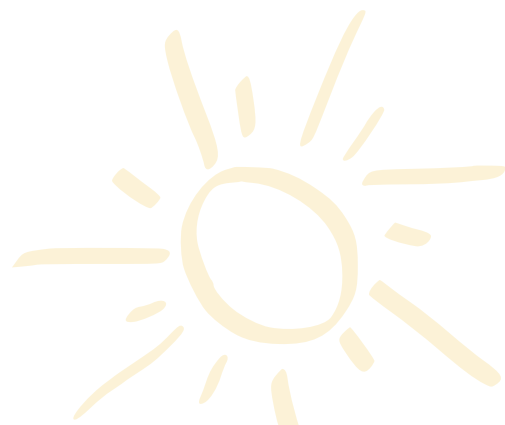
5.1 A realidade como ponto de partida - 25

5.1.1 Educação dialógica-problematizadora - 26

5.2 A realidade como ponto de chegada - 28

6 Considerações finais - 29

7 Referências bibliográficas - 31



1 Ficha técnica do produto

O que é o produto:

Trata-se de 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. Busca-se promover reflexões e pistas da práxis pedagógica no contexto da educação profissional, integrando os diferentes espaços (educativo - pedagógico - produção (i)material da vida no campo/roça), a partir do diálogo entre os saberes escolares e saberes aprendidos nas vivências dos sujeitos do campo.

Área de conhecimento:

Ensino.

Público a quem se destina:

Voltado para os(as) docentes, este material está estruturado como recurso informativo, provocativo e que pode ser utilizado em processos de formação de professores(as), motivando-os a refletir sobre como estabelecer um diálogo entre os saberes técnicos e científicos e os saberes do campo, da roça e do trabalho.

Finalidade:

Este produto tem como finalidade tensionar a práxis educativa pedagógica ou apresentar pistas de práticas educativas-pedagógicas e espaços-tempos pedagógicos na educação profissional (do campo), na perspectiva da dialogicidade ou no diálogo de saberes.

Registro do produto:

O registro será realizado na biblioteca do campus Catu do IF Baiano.

Divulgação:

Disponibilização em formato digital e em versões físicas nas Bibliotecas dos campi Catu e Serrinha do IF Baiano

Idioma:

Português

Disponibilidade:

Em formato digital e em versões físicas nas Bibliotecas dos campi Catu e Serrinha do IF Baiano

2 Apresentação

Este produto educacional consiste em um E-book que busca, a partir das histórias de vida e formação dos estudantes egressos da educação profissional técnica de nível médio, provenientes da roça, tencionar reflexões e pistas de práxis numa perspectiva da educação profissional do campo.

Nesse sentido, tenciona-se integrar os diferentes espaços-tempos educativo-pedagógicos (espaços escolares e espaços de produção (i)material da vida na roça), a partir do diálogo entre os saberes escolares e saberes aprendidos nas vivências dos sujeitos da roça.

Além disso, busca-se o reconhecimento e a valorização dos saberes locais como caminho possível e necessário à construção do conhecimento de maneira relacional, dialógica, problematizadora e crítica. Portanto, considerando o diálogo entre sujeitos cognoscentes (educador(a) e educandos), os saberes populares, tradicionais e do trabalho na roça podem ser tomados como ponto de partida e chegada do processo de construção de conhecimento, num processo de ação-reflexão-ação.

Isso exige, para além da escuta aos “saberes da experiência feito”, uma ação dialógica e tencionadora da “curiosidade epistemológica” dos educandos”. Este exercício requer o distanciamento da realidade, no sentido de não apenas descrever os fatos, mas tomá-los, epistemologicamente, como objeto de reflexão crítica, o que também significa compreender o porquê das coisas. Isto é, ser capaz de compreender técnico e cientificamente as práticas e saberes dos povos do campo, o que não deve aqui ser entendido como sobreposição do popular ao científico, tampouco perder de vista a importância do sistema de saberes populares e tradicionais (Freire, 2015; 2016).

2.1 Organização do Produto

A organização deste material foi pensada no sentido de proporcionar aos(as) leitores(as), logo de início, uma imersão nas narrativas construídas a partir das histórias de vida de egressos(as) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Essa escolha visa não apenas valorizar as experiências vividas no processo formativo pelos(as) egressos(as), como também evitar uma leitura maçante e excessivamente teórica desde os primeiros momentos, dando fluidez ao conteúdo e despertando o interesse do(a) leitor(a). Ao trazer, em primeiro plano, os relatos e como essas informações articularam saberes empíricos aos conhecimentos científicos, pretende-se apresentar como esses dois conhecimentos se entrelaçam ao longo do processo educativo, abrindo o diálogo com os(as) docentes desde o início, por meio de exemplos reais e possíveis propostas de ações pedagógicas que podem ser adaptadas e utilizadas nas práticas educativas.

A segunda parte do material se dedica à contextualização da dimensão conceitual, discutida a partir de renomados autores da politecnia, educação profissional e tecnológica-EPT, bem como do trabalho como princípio educativo. Com isso, reforça-se os fundamentos teóricos que orientam as possibilidades de práticas didático-pedagógica.

Por fim, a terceira parte do produto apresenta proposta de práxis educativa que pode ser incorporada por educadores(as) da EPT, a partir de uma perspectiva dialógico-problematizadora, fundamentada em Paulo Freire. Essa estrutura busca, portanto, oferecer um caminho que não apenas inspire, mas também apoie o trabalho de professores(as) na perspectiva de uma educação integrada, crítica, contextualizada e emancipadora.

3 Histórias de vida e formação: pistas à práxis na educação profissional

De acordo com Freire (1996) os espaços educativos são aqueles em que estudantes e professores interagem saberes, conhecimentos e experiências. Nesse viés, os relatos de vida, os compartilhamentos de vivências e experiências no campo/roça se tornam ferramentas pedagógicas valiosas e podem proporcionar aos estudantes uma relação contextualizada com o aprendizado, fortalecendo a identidade, a autoestima e o reconhecimento de seus contextos de vida como fontes legítimas de conhecimento.

A seguir, apresentaremos narrativas extraídas de entrevistas com os participantes, destacando diferentes experiências vividas pelos estudantes na escola técnica, em suas propriedades e comunidades.

Esses relatos servem como fonte de inspiração à práxis educativo-pedagógica na educação profissional e, além disso, potencializa a compreensão de que os espaços de vida e produção no campo/roça são também lugares de ensinar e aprender saberes, práticas, técnicas.

“A comunicação e a troca de experiências são ferramentas que valorizam a relação entre educandos e educadores no percurso formativo...”

Página 7



3.1 Relatos de João Silva



Originário da zona rural do município de Serrinha, este educando, 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.




"Uma das experiências mais marcantes durante o curso foi a construção do sistema PAIS (Produção Agroecológica Integrada e Sustentável), que envolveu a participação de todos os alunos. Esse modelo integra a criação de aves em um galinheiro circular com canteiros de hortas ao seu redor, promovendo um sistema sustentável de produção. No IF, tivemos a oportunidade de desenvolver esse projeto como parte das aulas práticas, com orientação dos professores no preparo do solo e no plantio. O processo foi desafiador, pois o terreno era bastante compactado e exigiu grande esforço para ser trabalhado. Apesar das dificuldades, a atividade proporcionou aprendizado técnico, colaboração entre os colegas e uma vivência enriquecedora. Ver o sistema finalizado foi extremamente gratificante, tornando essa experiência essencial para minha formação."

João Silva, 2024




Diante do baixo custo e acessibilidade para materialização do projeto, esta dinâmica pode ser replicada em diferentes contextos, turma e/ou comunidades. Sua abordagem produtiva, ecológica e social possibilita a formação de futuros profissionais capacitados e comprometidos com a sustentabilidade e a tecnologia social no campo.

Além disso, considerando o potencial pedagógico do espaço do sistema PAIS, é importante destacar:

-  As possibilidades de atividades interdisciplinares sobre diferentes temáticas que envolvem a produção sustentável e tecnologia social;
-  Seu potencial para atividades de intercâmbio com agricultores(as) familiares e, conseqüentemente, partilhas de saberes;
-  Sua capacidade de mobilizar saberes de experiência dos estudantes, instigar perspectivas de pesquisas ou experimentações nas comunidades e ou na própria unidade produtiva familiar.

3.2 Relatos de Felipe Costa




Filho de agricultores, Felipe Costa cresceu na zona rural do município de Lamarão, onde aprendeu desde cedo o labor na roça. Suas primeiras experiências no campo ocorreram ao lado dos pais, ajudando na lavoura de feijão, milho e mandioca. A produção de farinha sempre foi uma tradição familiar, sendo fundamental tanto para o sustento quanto para a geração de renda. Essa vivência influenciou na escolha pelo curso técnico em Agroecologia, sendo concluído em 2021.

“[...] quando chegou o segundo ano do ensino médio, uma das matérias mais marcante foi irrigação e drenagem, porque, na roça de minha família, usávamos técnicas diferentes, e o que vi na disciplina, era uma coisa que não tinha no contexto do campo onde eu vivo. Vários colegas apresentaram também outras técnicas de irrigação, que pude aprender bastante e levar esses saberes para aplicar na roça da minha família.

Felipe Costa, 2024

3.3 Relatos de Ana Mendes



Criada em uma família de lavradores, Ana teve forte influência de seus avós no contato com a terra. Desde pequena, observava e participava do cultivo de alimentos e da criação de animais de pequeno porte, aprendendo sobre a preservação do solo e as práticas sustentáveis no campo. O amor pela agricultura e pelos saberes tradicionais a levou a cursar Agropecuária, formação concluída em 2019.

“Uma vivência marcante, [...] foi nos momentos de intercâmbios a gente fazia visitas em comunidades, em propriedades que já tinham a produção alavancada [...] a gente percebe que nessa produção não tem a participação de jovens e isso faz com que essa situação marque a gente e se sintam mais motivado a continuar nesse ramo [...] a gente precisa a produção agroecológica [...] não precisa existir o êxodo rural, mas o jogo continua no ar, no seu local de origem, produzindo e gerando renda e trabalho. “

Ana Mendes, 2024

“[...] a valorização era muito grande até porque nos projetos, nas atividades, nos assuntos trabalhados em sala, a gente via que tinha um momento de roda de conversa para entrar nessas experiências em que também prezavam por uma vivência no campo, vivência cultural e não à toa que o curso tem a disciplina de seminário integrador que preza por conciliar a teoria com a prática que a gente aprendia em sala de aula levava para a comunidade e trabalhava na comunidade [...] explorar o conhecimento teórico que é muito importante porque a gente vê que um precisa do outro, né? Com isso é uma valorização, interação entre o conhecimento teórico, o conhecimento tradicional científico com o cultural que muitas vezes a gente aprende de uma forma.”

Ana Mendes, 2024

“[...] alguns conhecimentos que foram adquiridos no IF foram essenciais para o meu viés profissional [...] temos um conhecimento teórico, mas jamais deve desvalorizar o conhecimento tradicional que vem do nosso antepassado. [...] mas nunca impôr em prol da mudança, em prol do chegar e transformar e sim a ligação entre o teórico com a prática.”

Ana Mendes, 2024

“[...] a gente continua produzindo a partir da nossa cultura, do que acreditamos, e vamos aperfeiçoando para que isso não acabe ou deixe de existir [...] gente tem que valorizar também o viés científico, mas jamais desmerecendo o viés do tradicional. E o IF traz essa abertura muito grande de valorizar os momentos de diálogo, das trocas de conversa”.

Ana Mendes, 2024



3.4 Relatos de Pedro Alves



Originário da zona rural de serrinha, este egresso, teve suas primeiras experiências no campo ao lado do avô, que lhe ensinou práticas agrícolas fundamentais. Inicialmente acompanhava apenas como espectador, mas com o tempo passou a auxiliar nos afazeres da roça.

“[...] importante sempre salientar que, por ser uma instituição que busca trabalhar com o tripé de ensino Pesquisa e Extensão, ela favorece muito o desenvolvimento da pessoa [...] isso é de suma importância ser considerado, porque faz com que ocorra um desenvolvimento social, acadêmico, psicológico.”

Pedro Alves, 2024

“[...] os professores que atuaram nas matérias técnicas, eles buscaram sempre escutar essas vivências externas da instituição, porque é importante também, eles sempre consideravam que uma troca de saberes nunca deve ser feita por uma única via [...] e faz com que essa troca de conhecimento se torne muito vantajosa, do ponto de vista prático e teórico. Os professores sempre buscaram entender isso, e essa interação foi muito bem-vinda, porque a gente conseguia trazer ideias novas, conceitos novos, aprendizados novos,”

Pedro Alves, 2024

“[...] a gente vem com o entusiasmo de uma situação que está na nossa vivência rural e tenta trazer para a instituição os saberes adquiridos durante a vida na roça [...] desde o manejo com uma determinada cultura, até uma interação com o agricultor. Então as interações, informações, troca de saberes, foram bem válidos na escola.


Pedro Alves, 2024

Assim como os relatos de Felipe Costa e Ana Mendes, as experiências compartilhadas por Pedro Alves evidenciam a relevância de sua narrativa para os educadores.

Ao integrar teoria e prática, os docentes tornam o ensino mais interativo, permitindo tanto a valorização dos saberes populares, quanto os científicos. Esta ação amplia suas possibilidades pedagógicas e promovem um ambiente de aprendizado mútuo.

Podemos ratificar que o diálogo de saberes não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também transforma a atuação dos docentes.

3.5 Relatos de Maria Oliveira



Maria cresceu na zona urbana de Serrinha, entretanto, desde criança, manteve vínculos com a roça, em virtude da família ter propriedade na zona rural do município. Esse contato constante com a rotina do campo a motivou a cursar Agropecuária, concluindo sua formação em 2018.

“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.”

Maria Oliveira, 2024

[...] 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)

Maria Oliveira, 2024

3.6 Relatos de Laura Souza



Natural da zona rural de Teofilândia, Laura cresceu cercada pelo trabalho agrícola da família. Devido à convivência com parentes que laboravam o solo, desde a infância, sempre teve contato com a roça e essa vivência foi fundamental para escolher cursos voltados para agrárias e/ou meio ambiente.

"Cresci vendo alguns de meus parentes dominando a atividade agrícola, fazendo o preparo do solo, o plantio e a colheita a sua maneira, a maneira passada por seus pais, seus antepassados. E isso os rendia uma boa colheita. Então não é apenas o conhecimento da escola técnica que é válido. Deve considerar e somar todo tipo de conhecimento, seja ele empírico ou científico."

Laura Souza, 2024

"Nas aulas práticas percebi que o conhecimento tradicional e o científico andam lado a lado. Muitas coisas que foram explicadas cientificamente, já havia feito no meio rural, no local onde vivia. Me lembro que nas aulas de Extensão Rural aprendíamos a não menosprezar os saberes tradicionais, uma vez que o extensionista deve somar seu saber científico ao empírico. Portanto, todos os conhecimentos, independente de sua origem devem ser sim valorizados. Lá na comunidade, nas roças, os mais velhos costumavam falar que o melhor horário para molhar as plantas seria no início da manhã ou no final da tarde e agora, após passar pelo técnico e estar no início da graduação na mesma área, sei que isso tem relação com o processo de abertura e fechamento dos estômatos na epiderme foliar."

Laura Souza, 2024

"O IF me abriu janelas e portas. Me possibilitou ver além da linha do horizonte e descobrir mais sobre o mundo do agro, [...] foi como se a instituição acendesse uma lâmpada em meu cérebro e perceber o que eu realmente queria para o meu futuro."

Laura Souza, 2024





As narrativas ilustradas, permitem extrair algumas ações pedagógicas, que podem inspirar a práxis educativo-pedagógica. Isso ratifica a importância do diálogo nos espaços educativos, promovendo um ensino mais inclusivo, contextualizado, crítico e transformador.



Segue algumas ações:



Projetos de extensão e pesquisa nas comunidades: Incentivar os(as) discentes a realizarem intervenções dialogadas e participativas nas comunidades, objetivando identificar possíveis necessidades e construir soluções técnicas, considerando o potencial das tecnologias sociais para a agricultura familiar.



Rodas de diálogos: é importante fomentar o olhar crítico dos estudantes sobre seu território de vida, de modo que consigam expressar seus saberes, práticas, modos de vida, visões de mundo e movam-se na direção de tomar isso como objeto de reflexão, com uma postura epistemológica. Além disso, pode ser também um espaço de encontro para agricultores, técnicos, estudantes e professores construírem o conhecimento agroecológico em diferentes contextos territoriais (áreas semiáridas, úmidas, subúmidas, comunidades rurais, assentamentos etc.).



Intercâmbios e visitas técnicas (guiadas) são espaços-tempos pedagógicos que permitem aos estudantes conhecer formas de fazer e pensar sobre estas.



4 A educação Profissional (do Campo)



“Conhecimento não é coisa só de cabeça; conhecimento é de corpo inteiro”. (Madalena Freire Weffort, citada em nota de rodapé por Freire e Nogueira, 2011, p. 44).

O campo trabalho e educação e, particularmente, as discussões teóricas em torno da educação profissional no Brasil, têm apresentado importantes contribuições de autores como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Roseli Caldart, a partir de fundamentos marxiano, gramsciano e dos pensadores russos, sobre a politecnia e o trabalho como princípio educativo.

Nesse movimento, Roseli Caldart, por exemplo, elaborou sua reflexão sobre a educação profissional do campo, amparada nas experiências de Educação do Campo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, considerando os eixos fundamentais da agroecologia e da organização coletiva do trabalho. De forma complementar, deve-se acrescentar as contribuições de Miguel Arroyo ao provocar reflexões sobre a necessidade de pensar outras pedagogias para a formação de outros sujeitos. Além desse, Lia Tiriba também oferece colaborações, com base nos pressupostos gramscianos, sobre o caráter educativo do trabalho associado ou mesmo sobre a intrínseca relação entre economia e cultura (baseada em Thompson) no processo de reprodução ampliada da vida de grupos tradicionais e populares, mesmo que mediado pelo capital.





Tiriba (2021, p.7) reforça a concepção do valor dos saberes construídos nos territórios da vida. Dessa forma, pode-se afirmar que “[...] 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.”

- ★ Caldart 2009, ratifica a importância da valorização dos saberes populares na educação do campo, como forma de resistência à hierarquização educativa epistemológica. Para ela, é preciso que:

“A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A educação do campo [...] faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital”. (CALDART, 2009, p.38)

Portanto, quando orientada pelo princípio educativo do trabalho, a educação profissional, torna-se um instrumento essencial na autonomia e fortalecimento dos(as) educandos(as), nas comunidades e em seus territórios de vida.

Ao articular os saberes (empíricos e científicos), os(as) educandos(as) desenvolvem uma visão crítica da realidade, permitindo o fortalecimento das raízes identitárias, moldando sua percepção de mundo e promovendo sua autonomia na construção de conhecimentos, na valorização de sua cultura e na transformação de seus territórios de vida.

De forma particular, essas contribuições nos levam a pensar o sentido da educação profissional e do trabalho como princípio educativo numa perspectiva de formação articulada com o projeto político dos grupos populares do campo ou, em outros termos, como ressaltou Freire e Nogueira (2011) que instrumentalize técnico-cientificamente as camadas populares (aqui com destaque para os sujeitos do campo) a potencializarem sua luta e produção da existência em seus territórios de vida.



Silvia Manfredi (2021), faz um importante convite aos educadores da educação profissional a refletirem criticamente sobre seu fazer:

Box 1 - Trabalho x Diversidade sociobiocultural x Apropriação, ressignificação e produção do conhecimento na educação profissional

[...] penso que os elementos da tríade – trabalho (concepção, natureza, âmbitos, tipologias, manifestações concretas) como prática social material e imaterial (sócio historicamente determinada) x diversidade sociobiocultural (setorial e territorial) x apropriação, ressignificação e produção do conhecimento (através de investigações transdisciplinares, da pesquisa-ação; fecundação entre saber popular e aquele historicamente acumulado) – tenham sido adotados como paradigmas centrais para a construção de propostas emancipatórias de educação profissional (no âmbito escolar e/ou práticas de educação popular) voltadas para a classe trabalhadora. Paradigmas utilizados para construir modelos teórico-práticos de educação profissional, que incorporam contribuições e reflexões de vários autores, em sintonia político epistemológica e pedagógica com as ideias mestras das obras de Freire [...]. Para concluir, gostaria de externar outras reflexões [...]. Uma delas diz respeito a um dos paradigmas muito caro para aqueles que defendem o trabalho como um princípio fundante da educação profissional emancipatória. Não tenho dúvidas quanto à validade e à importância deste paradigma, no entanto, muitas vezes, ao ler algumas de suas narrativas, constato que se limitam ao plano histórico-conceitual. Percebo que há uma clivagem entre o concebido e o praticado, entre o discurso e a sua concretização, a concepção e sua operabilidade. Enfim, dito em outras palavras, sinto falta de uma tradução conceitual e metodológica para a sua utilização em currículos, programas e procedimentos didático-pedagógicos, que permitam estabelecer vínculos entre tal princípio teórico e as práticas concretas e situadas de efetivação do trabalho [...] em que o “trabalho como princípio educativo” se torna visível e realizável, como práxis produtiva situada, a serviço da humanização dos sujeitos do trabalho e a serviço da reprodução da vida e não somente da reprodução exclusivamente material, invertendo a lógica da exploração capital/trabalho como mercadoria. Ou seja, constroem novas abordagens para o fazer educativo-pedagógico do trabalho como princípio educativo, para além da lógica hegemônica do capital, apontando outras alternativas e possibilidades – teórico-práticas [...]. [...] Não basta reafirmar que uma educação emancipatória e transformadora deve se contrapor à ideologia do capital, do mercado, da lógica capitalista. É preciso, como diria Gramsci, construir experiências e práticas educativas que veiculem alternativas concretas para a difusão de possibilidades viáveis de transformação aos atuais modelos e formas de produção, organização e gestão do trabalho, tendo em vista um outro tipo de modelo/projeto civilizatório em que o trabalho/trabalhador tenham centralidade. E em que a reprodução de estilos e de modos de vida não apenas garantam o acesso a bens materiais, mas contribuam para a humanização do trabalho, a inclusão e a democratização sociocultural e política. [...].

Fonte: MANFREDI, Silvia Maria. Prefácio. In.: SOUZA, Heron F, MUTIM, Avelar. L. B e COSTA, Aline de O. (Orgs.). Educação Profissional, territórios e resistências: diálogos com Paulo Freire. Recife-PE: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2021. (p. 7-11).

Como Freire e Nogueira (2011) alertaram, a apreensão do conhecimento científico pelos grupos populares (ou poderíamos dizer, o sentido dialógico dos conhecimentos científicos e populares), traduziria “um saber melhor o que se está fazendo.” Nesse sentido,

O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar [...]; mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática. Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento ‘se dá’ à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança. (Freire e Nogueira, 2011, p. 41).

Isso implica tensionar na educação profissional uma práxis educativo-pedagógica que vise formar homens e mulheres capazes de se situarem historicamente enquanto trabalhadores(as), mas também com capacidade de compreenderem criticamente as correlações em torno das dinâmicas sociais de produção material e, nisso, as formas de produção da existência nas quais estão situados no contexto do campo/roça, por exemplo, enquanto expressão de resistência. Portanto, é um processo de formar para, pelo e com o trabalho territorialmente referenciado nas experiências, práticas e saberes dos sujeitos e povos do campo.

★ Dessa forma, os(as) discentes, precisam:

- Ser reconhecidos como sujeitos da produção de conhecimentos, e não apenas como aprendizes do conhecimento hegemônico;
- Ter os saberes empíricos valorizado: Isso possibilita, que as práticas educativas sejam conectadas as experiências, em consciência crítica desse sujeitos.





Os saberes adquiridos na roça, muitas vezes transmitidos de geração em geração, carregam uma profunda relação com a natureza e reprodução da vida. A valorização desses saberes no processo educativo permite uma práxis em que ação e reflexão se encontram para transformar a realidade local.

É com esta prerrogativa, que pensadores como István Mészáros (2005) ratifica, que os saberes empíricos, enraizados na vivência cotidiana, são alicerces fundamentais para uma práxis transformadora, pois, uma “educação verdadeiramente emancipadora precisa vincular-se ao destino do trabalho, permitindo que os sujeitos não apenas compreendam sua história, mas atuem como protagonistas na construção de uma nova realidade”. Meszáros, (2005, p. 15)



[...] saberes empíricos, enraizados na vivência cotidiana, são alicerces fundamentais para uma práxis transformadora[...] Meszáros, (2005, p. 15)





A relação entre saberes experienciados pelo trabalho, conhecimentos científicos capturados no processo formativo, estabelece um alicerce indissociável da formação emancipadora dos indivíduos, conduzidos pela relação entre teoria e prática. Portanto, não se pode dissociar dos processos educativos, os processos laborais e, conseqüentemente, não se pode separar os saberes construídos pela prática cultural da educação/formação acadêmica científica. Isso, porque não há como promover a formação de sujeitos - protagonistas fora ou à parte dos processos de (re)produção da vida.

Na obra pedagogia do oprimido, Freire reforça a ideia de trazer o diálogo no processo educativo, isso implica “[...] num pensar crítico, [...] sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” Freire, (1987, p.47),



“Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” Meszáros, (2005, p. 17).

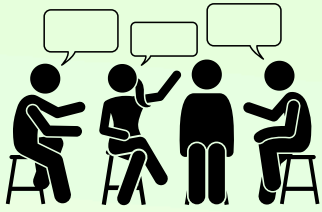


O trabalho na roça é, por si só, um espaço de (co)aprendizagem e (re)produção. Diante deste fato, é notório que os saberes empíricos, quando analisados sob o crivo histórico, sócio-cultural na escola, têm um grande potencial de enriquecer a ciência e fortalecer a educação, de forma conectada com realidade dos(as) discentes.



De acordo com Ramos, para que

[...] a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade apropriando-se dela e transformando-a. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, à medida que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la. Ramos, (2004, p.12)_



5 A dialogicidade na prática educativo-pedagógica

A educação é, acima de tudo, uma prática de liberdade, que só se torna possível quando os sujeitos a alcançam por meio do exercício do diálogo, outrora defendida por Paulo Freire como 'ação dialógica'. A partir das narrativas dos(as) discentes, é possível refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar os saberes prévios, integrando-os ao conteúdo acadêmico proposto. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove uma educação que respeita e potencializa as trajetórias de vida, levando em consideração seus contextos sociais e culturais. Através dos relatos dos egressos, identificados neste documento por nomes fictícios (João Silva, Pedro Alves, Felipe Costa, Ana Mendes, Laura Souza e Maria Oliveira), é possível compreender a importância de seus saberes adquiridos nas vivências no campo, em suas relações com a terra e a agricultura, que influenciaram diretamente a decisão de ingressar no IF Baiano.

Esses saberes não são apenas um ponto de partida, mas uma base que se conecta com o conhecimento técnico e científico oferecido pela instituição, favorecendo o aprendizado contínuo e a aplicação/entendimento da teoria na prática. Esta proposta, busca construir um ambiente formativo que reconheça as vivências, experiências e práticas de cada aluno. Por meio da escuta ativa e da troca de saberes, esse espaço promove um aprendizado que fortalece a conexão entre conhecimento acadêmico e a prática nos territórios do viver e produzir no campo.

As metodologias, a partir do diálogo, também promovem a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento.



O ensino deve ser construído coletivamente, respeitando o conhecimento prévio dos educandos e partindo de suas experiências no campo e na vida rural.

5.1 A realidade como ponto de partida

Implica em tencionar o compartilhamento de “saberes da experiência feita”, as visões de mundo, que serão problematizadas, a partir de uma postura epistemológica (apreender criticamente, o que também pressupõe amparar-se nos conhecimentos historicamente produzidos).

Esse processo deve se amparar no reconhecimento da oralidade dos sujeitos, considerando, por exemplo, a forma como os saberes são passados por gerações. Por isso, Freire; Nogueira, (1993, p. 28) alertam:

[...] O povo procede diferente. Objetos, situações e acontecimentos são oralmente assumidos por ele, assumidos como narrativa. Nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. [...] A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. [...] Saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição.

5.1.1 Educação dialógica-problematizadora

A educação não será uma simples transmissão de conteúdos, mas sim uma troca ativa, em que educandos e educadores são sujeitos do conhecimento.

Não é objetivo aqui estabelecer um “receituário” ou manual para o como fazer. A intenção é demarcar o lugar da dialogicidade na práxis da educação profissional no contexto da formação de sujeitos do campo. De todo modo, pode-se apontar um caminho metodológico que pode ser adaptado para diferentes estratégias (roda de conversa, visita guiada em comunidade ou à unidade produtiva familiar, intercâmbio, momento de diálogo com mestres de saberes etc.)



- **1º momento:**

- **Partilha de saberes e práticas pelos participantes**

O que aprendi ou qual é a prática?

Quando aprendi ou quando foi feita a prática?

Com quem aprendi ou quem fez / participou da prática?

Como colocava os saberes em prática ou o que fazia?

Quais os meios utilizados para a prática?

• 2º momento



Apresentação das dúvidas / curiosidades / inquietações em torno dos saberes e práticas compartilhados:

- Nesse momento, o(a) professo(a) deve provocar a problematização entre os participantes no sentido de pensar e compreender juntos as possíveis explicações, no âmbito dos conhecimentos científicos, para os saberes populares/tradicionais e práticas;
- Esse momento de aproximação com a produção científica pode se dar, a depender do tipo de estratégia pedagógica adotada, de formas distintas;
- O(a) professor(a) pode estabelecer diretamente a reflexão relacional entre os saberes compartilhados e os conhecimentos científicos.

Sendo uma atividade planejada com mais tempo e se couber, o(a) professor(a) pode fomentar a pesquisa dos estudantes sobre os fundamentos científicos que orientam os saberes e práticas compartilhados ou mesmo podem demonstrar as fragilidades destes(as).



3º Momento

- **Avaliação e conclusão**

O que aprendi ou reelaborei?

O que apreendi para novas partilhas?

O que estou instigado a aprofundar ou experimentar?

5.2 A realidade como ponto de chegada

No âmbito da educação profissional, esse momento compreende tanto a compreensão crítica da realidade quanto a construção de outras formas de fazer ou o aprimoramento das práticas, o que numa perspectiva emancipadora e no contexto do campo significa potencializar o processo de produção (i)material da vida calcado na relação com a natureza.



6 Considerações finais

O (com)partilhamento desses relatos de vida e formação permite que os estudantes se (re)conheçam e se conectem através de experiências comuns, além de poder incentivar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e dialógico.

Os relatos dos egressos sinalizam alguns contributos de ações pedagógicas e a importância do diálogo de saberes na integração entre conhecimento científico e tradicional/popular.

Neste aspecto, Auler, 2021, p.206, pondera que "No diálogo de saberes, diálogo está estreitamente relacionado com problematização, a qual incide sob os três campos: cultura elaborada, conhecimentos/práticas inéditas e a memória biocultural. Reforça que "a problematização da cultura elaborada deve considerar sua relevância para desafios reais, e não apenas sua estrutura interna."

Nesse sentido, a troca de experiências entre estudantes, agricultores e demais envolvidos, fortalece a (co)produção, (co)aprendizagem e impulsiona práticas sustentáveis, promovendo transformações sociais e ambientais'.



Portanto, essa abordagem incentiva os atuais e futuros educandos, a reconhecerem o valor do conhecimento empírico, especialmente quando articulado com os preceitos científicos.

Longe de ser algo isolado, o diálogo de saberes é um processo interativo, dinâmico, capaz de promover trocas de experiências e potencializar soluções para desafios reais.



7 Referências bibliográficas

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?/Décio Auler. - 1 ed Curitiba: Appris, 2021

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 jan. 2025

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: 2 dez. 2025

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

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. 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.

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>

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. 1993. Que fazer: teoria e prática em Educação Popular. 4ª ed., Petrópolis, Vozes

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

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

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

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

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

TIRIBA, Lia. Economia popular e cultural do trabalho: pedagogia(s) da produção associada / Lia Tiriba; Tradução: Ricardo Saboya Filho, Diego Tiriba, Daniel tiriba. - Ijuí: 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.