

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Rozana Batista de Oliveira

ENTRE A VIDA NO CAMPO E A SALA DE AULA NO IFPB: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E RITOS DE PASSAGEM

JOÃO PESSOA – PB

2026

Rozana Batista de Oliveira

**Entre a vida no Campo e a Sala de Aula no IFPB: Narrativas de estudantes do Ensino Médio
Integrado e ritos de passagem**

JOÃO PESSOA – PB

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha - *Campus* João Pessoa, PB.

- | | |
|------|--|
| O48e | <p>Oliveira, Rozana Batista de.</p> <p>Entre a vida no campo e a sala de aula no IFPB : narrativas de estudantes do ensino médio integrado e ritos de passagem / Rozana Batista de Oliveira. – 2026.</p> <p>155 f. : il.</p> <p>Inclui o Produto educacional: “Travessias : histórias de quem escolhe não desistir”.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2026.</p> <p>Orientação : Profº Dr. Josias Silvano de Barros.</p> <p>1. Educação profissional e Tecnológica. 2.Narrativas (auto) biográfica. 3. Ruralidade. 4.Juventude rural. 5. Ensino médio integrado. I. Título.</p> <p>CDU 377:82-94(043)</p> |
|------|--|

ROZANA BATISTA OLIVEIRA

**ENTRE A VIDA NO CAMPO E A SALA DE AULA DO IFPB: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E RITOS DE PASSAGEM**

DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRA**.

Aprovado em 07 de agosto de 2026.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Josias Silvano de Barros
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Orientador

Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Examinadora interna

Prof. Dr. Marlécio Maknamara
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Examinador externo

Documento assinado eletronicamente por:

- **Josias Silvano de Barros, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 07/08/2026 15:56:10.
- **Deyse Morgana das Neves Correia, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 07/08/2026 16:01:56.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/07/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar->

Código 904694

Código de Autenticação:



AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, por iluminar os meus caminhos com sua graça invisível, cuidar dos meus dias com infinita bondade e permitir que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus amados pais, Rita e Sales, meus maiores incentivadores, que, mesmo diante das dificuldades do campo, nunca desistiram de investir na minha educação. A vocês, dedico cada linha deste trabalho.

Aos meus irmãos, Rafael, Raiana e José Pedro, em quem me inspiro diariamente e de quem sinto um orgulho imenso. Obrigado por caminharem ao meu lado.

À tia Edileuza e ao tio João Coragem, que abriram generosamente as portas de sua casa na cidade e me acolheram como uma verdadeira filha, tornando a minha própria travessia possível.

Ao meu esposo Almir e ao meu filho Thiago, razões da minha existência e combustíveis diários que me deram forças para seguir em frente.

Aos meus queridos colegas da turma de Mestrado, em especial a Any, Iordan e Priscila, cuja parceria, partilha e sorrisos tornaram esta jornada acadêmica muito mais leve e significativa.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Josias Silvano de Barros, minha sincera gratidão pela paciência generosa, por partilhar seus conhecimentos com tanta sensibilidade e por exercer uma orientação acolhedora, que me ensinou a olhar com afeto para as histórias de vida.

Aos estudantes colaboradores deste estudo, que confiaram a mim suas memórias, dores e sonhos de juventude. Esta pesquisa é, antes de tudo, uma homenagem a vocês e às suas travessias cotidianas.

*Se você não tivesse capacidade,
Deus não te daria a oportunidade.
Seus medos você já conhece,
experimente suas coragens.*

Santa Terezinha

RESUMO

Esta pesquisa investiga os desafios enfrentados por estudantes oriundos do campo matriculados no Ensino Médio Integral (EMI) do Instituto Federal da Paraíba - Campus Princesa Isabel. O objetivo é compreender os desafios enfrentados no processo de formação escolar por esses discentes a partir de suas próprias trajetórias de vida. O estudo fundamenta-se teórica e conceitualmente nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito da formação humana integral, articulados aos debates sobre juventudes rurais e ruralidades. Adota-se uma abordagem qualitativa em educação fundamentada no método (auto)biográfico e na pesquisa narrativa. O percurso investigativo envolve a realização de um grupo focal com nove estudantes e entrevistas narrativas aprofundadas com cinco sujeitos/colaboradores, produção de registros fotográficos e do uso do diário de campo. O processo analítico tem por base compreensiva-interpretativa a estruturação das fases dos Ritos de passagem, de Van Gennep (2008). A categorização das travessias formativas ancora-se nas fases de Separação, Margem e Agregação. Os resultados apontam para o que se denominou “geografia do cansaço”, uma dimensão de liminaridade imposta pela precariedade dos transportes, estradas irregulares e privação do sono, demonstrando uma disputa constante entre o tempo exigido para os estudos e a logística da sobrevivência rural. As narrativas mostram que a permanência na instituição transcende o esforço cognitivo, configurando-se como ato de resistência política frente às desigualdades materiais e simbólicas, superadas por meio de táticas cotidianas. Os resultados sinalizam que a agregação ao ambiente do campus promove uma reinvenção subjetiva, contudo, o acesso ao tripé de ensino, pesquisa e extensão são condicionados não apenas pelo trajeto físico ou pelas distâncias geográficas em si, mas pela complexa trama social, corporal e econômica que gravita em torno desse deslocamento diário. Trata-se do peso concreto da “logística da sobrevivência rural”, na qual a viagem diária tensiona os tempos de descanso, trabalho doméstico/agrícola e dedicação aos estudos. Como Produto Educacional (PE), emerge o livro paradidático intitulado “Travessias”, uma obra composta por histórias com traços biográficos, inspiradas nas experiências e nas mobilidades geográficas vividas pelos sujeitos que narraram seus percursos cotidianos do campo à escola. O livro é interdisciplinar, com possibilidades de uso pedagógico voltadas ao contexto da EPT, especialmente no EMI.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Narrativas (auto)biográficas; Ruralidades; Juventude rural.

ABSTRACT

This research investigates the challenges faced by rural students enrolled in the Full-Time High School program (EMI) at the Federal Institute of Paraíba – Princesa Isabel Campus. The objective is to understand the challenges these students face in their educational journey, drawing on their own life trajectories. The study is theoretically and conceptually grounded in the principles of Professional and Technological Education (EPT) - within the framework of integral human development - linked to debates on rural youth and ruralities. It adopts a qualitative educational approach based on the (auto)biographical method and narrative research. The investigative process involved a focus group with nine students, in-depth narrative interviews with five participants, photographic documentation, and the use of field journals. The analytical process relies on a comprehensive-interpretative framework based on Van Gennep's (2008) stages of "rites of passage." The categorization of these educational journeys is anchored in the phases of Separation, Liminality (Margin), and Aggregation. The results point to what has been termed the "geography of exhaustion"- a dimension of liminality imposed by precarious transport, uneven roads, and sleep deprivation - demonstrating a constant conflict between the time required for studies and the logistics of rural survival. The narratives reveal that remaining in the institution transcends mere cognitive effort; it constitutes an act of political resistance against material and symbolic inequalities, overcome through everyday tactics. The findings indicate that integration into the campus environment fosters a subjective reinvention; however, access to the triad of teaching, research, and extension is conditioned not only by the physical route or geographical distances themselves but by the complex social, bodily, and economic web surrounding this daily commute. This highlights the tangible burden of "rural survival logistics," where the daily journey creates tension between the time allocated for rest, domestic or agricultural work, and academic study. The supplementary educational book titled *Travessias* emerges as an Educational Product (EP); it is a work composed of stories with biographical elements, inspired by the experiences and geographical mobility of individuals who narrated their daily journeys from the countryside to school. The book is interdisciplinary, offering pedagogical applications tailored to the context of Vocational and Technological Education (EPT), particularly within Integrated High School Education (EMI).

Keywords: Professional and Technological Education; (Auto)biographical narratives; Ruralities; Rural youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios para construção de uma educação transformadora	25
Quadro 2 - Princípios Estruturantes da EPT e apontamentos críticos	32
Quadro 3 - Plano de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no IFPB.....	51
Quadro 4 - Detalhamento do Percorso Metodológico	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes da zona rural por município e estado de origem	56
Tabela 2 - Perfil biográfico dos estudantes colaboradores da entrevista narrativa	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território de memória e afeto: Sítio Mangação – encrustado no pediplano sertanejo, rodeado pelo compartimento das serras da borborema.	11
Figura 2 - Localização geográfica do município de Princesa Isabel - PB	54
Figura 3 - Vista do IFPB-Campus Princesa Isabel	54
Figura 4 - Localização geográfica dos estudantes	61
Figura 5 - Espiral da travessia formativa dos estudantes do campo no IFPB	63
Figura 6 - Nuvem de palavras: síntese léxico-afetiva das narrativas dos estudantes do campo.	64
Figura 7 - Bloco Acadêmico do IFPB Campus Princesa Isabel: a grandiosidade arquitetônica sob o olhar do estudante.....	75
Figura 8 - O amanhecer no sítio	81
Figura 9 - O encontro com o asfalto	86
Figura 10 - A estrada como cenário de resistência.....	87
Figura 11 - Ampliação de horizontes culturais.....	97
Figura 12 - Vivência prática na EPT: participação de estudante em aula técnica.....	100
Figura 13 - O IFPB sob o horizonte do Sertão	104
Figura 14 - Capa do Produto educacional	106
Figura 15 - Primeiro Capítulo do PE	106
Figura 16 - Segunda parte do PE	107
Figura 17 - Avaliação dos estudantes sobre os aspectos textuais e linguísticos da obra Travessias	108
Figura 18 - Percepção discente sobre a contribuição das ilustrações para a compreensão da história	109
Figura 18 - Índice de representatividade e identificação dos estudantes com as narrativas...	110
Figura 19 - Nível de satisfação dos discentes em relação ao produto educacional	110
Figura 20 - Avaliação dos docentes sobre a clareza e facilidade de compreensão da obra.	Erro! Indicador não definido.
Figura 21 - Avaliação docente sobre a adequação linguística do material	Erro! Indicador não definido.
Figura 22 - Percepção docente sobre o estímulo a reflexões acerca de inclusão e diversidade	Erro! Indicador não definido.

Figura 23 - Intencionalidade de uso ou recomendação da obra em contextos educacionais por parte dos docentes.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 24 - Validação docente sobre o uso do Guia Paradidático como recurso pedagógico em sala de aula.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 25 - Validação docente sobre o uso do Guia Paradidático como recurso pedagógico em sala de aula.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PB - Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
COPAE - Coordenação Pedagógica de Apoio ao Estudante
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FIC - Formação Inicial e Continuada
IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFs - Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
IDEME - Instituto de desenvolvimento municipal e estadual
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
PE - Produto Educacional
PROFEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 POR QUE CONTAR ESSA HISTÓRIA? O CORAÇÃO DA NOSSA JORNADA	12
2 NARRATIVAS QUE NOS GUIAM: O MAPA TEÓRICO DA VIAGEM	22
2.1 Concepções da Educação Profissional e Tecnológica	23
2.1.1 Formação Humana Integral	25
2.1.2 Trabalho como princípio educativo	27
2.1.3 Pesquisa como princípio pedagógico	31
2.1.4 Indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão na EPT	32
2.2 Ensino médio integrado	35
2.3 Entre o currículo e as ruralidades no ensino médio integrado	39
2.4 Juventudes rurais e identidades em disputa.....	42
2.5 Ruralidades - dimensões que atravessam os jovens escolares do campo	43
3 TECENDO HISTÓRIAS: OS CAMINHOS PARA OUVIR AS VOZES DO CAMPO	48
3.1 Quanto à abordagem	48
3.2 A Pesquisa Narrativa e a Abordagem (Auto)biográfica	49
3.3 O <i>locus</i> da pesquisa: o campus Princesa Isabel e o território da travessia	51
3.4 Os Sujeitos da Travessia: Do Convite ao Encontro	57
3.5 Movimento de análise dos dados gerenciados.....	62
3.6 Prototipação do produto educacional.....	60
3.6.1 Estruturação e aplicabilidade do PE: fases do planejamento.....	66
4 A TRAVESSIA VIVIDA: AS VOZES DOS ESTUDANTES.....	68
4.1 Separação: Raízes, Partidas e a Decisão De Estudar.....	69
4.2 A margem: fronteiras invisíveis, estigma e silêncio.....	80
4.2.1 O tempo em disputa: o currículo vivido na travessia.....	91
4.3 Agregação: A Reinvenção de Si e o Horizonte Expandido.....	90
4.4 Produto educacional: Livro paradidático - <i>Travessias</i>.....	105
4.4.1 Processo de Aplicação, Validação e Análise do Produto Educacional.....	108
4.4.2 A Recepção Estética e Identitária com os Estudantes.....	108
4.4.3 A Validação Técnico-Pedagógica com os Docentes.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115

REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL DE ENTREVISTA	123
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	124
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL - SERVIDORES.....	125
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL-PARTICIPANTES COLABORADORES DA PESQUISA	127
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS	129
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	132
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNOS MAIORES DE IDADE	135
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ E IMAGEM	138
APÊNDICE I – PARECER DO CEP	139

1 POR QUE CONTAR ESSA HISTÓRIA? O CORAÇÃO DA NOSSA JORNADA

Antes de ser pesquisadora ou mestranda, sou filha de Rita e Sales. A caçula de uma família de quatro irmãos, Rafael, Raiana e José Pedro, o último carrega o nome dos meus dois avôs. Minha história não começa nos bancos da universidade, mas no chão batido da zona rural do município de São José de Piranhas, no Sítio Mangação, uma comunidade pequena, habitada majoritariamente por familiares: tios, primos, irmãos, uma grande família estendida sob o céu do Sertão da Paraíba. A região do sertão repercute, em mim, a dimensão do lugar, por exprimir e imprimir memória, pertencimento e identidade, o que faz me remeter a canção “Vida boa” (2004), interpretada pela dupla sertaneja Vitor e Léo:

Moro num lugar
Numa casinha inocente do sertão
De fogo baixo aceso no fogão,
Fogão a lenha ai ai...
Que vida boa ô ô ô
Que vida boa
Sapo caiu na lagoa
Sou eu no caminho do meu sertão.

Figura 1 - Território de memória e afeto: Sítio Mangação – encrustado no pediplano sertanejo, rodeado pelo compartimento das serras da borborema.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Mas por que começar esta dissertação¹ contando minha história? Por se tratar de uma investigação narrativa cujo objetivo é evidenciar as vozes de estudantes que realizam travessias cotidianas do campo ao IFPB² – Campus Princesa Isabel, considero essencial iniciar compartilhando a minha própria trajetória. Como lembra Barros (2023, p. 22), quem trabalha com histórias de vida no campo da pesquisa precisa “desvelar-se para si, revelar-se para o outro e, assim, revelar o outro narrativamente”. É nesse gesto ético de exposição e acolhimento que situo este trabalho enquanto um tipo de travessia, cujas veredas entrecruzam histórias, geografizam lugares, grafam experiências e visibilizam vozes da juventude rural em espaços de educar eminentemente de cultura/currículo urbano.

Travessias são movimentos que movimentam a vida em suas múltiplas dimensões. São também caminhos, metáforas, atravessamentos. Indicam direções: do barro ao asfalto, da ignorância ao conhecimento, do não saber ao saber sistematizado, do campo à cidade, do barro à escola. Há travessias como ritos de passagem e há aquelas que nascem dos encontros que nos atravessam. Nesse percurso, a educação se inscreve como força que também atravessa, desloca sentidos e abre veredas, fazendo de cada percurso um gesto de transformação biográfica.

Minha vida sempre foi acompanhada por estas travessias. A primeira delas se deu no próprio espaço que me constituiu como sujeito. No campo, vivi experiências marcadas pela dualidade: de um lado, os desafios estruturais do acesso à cidade, à informação e aos serviços básicos; do outro, a riqueza de uma afetividade profunda, feita de respeito, solidariedade e amizades verdadeiras. Foi também ali, ainda em casa, que iniciei a vida escolar, alfabetizada com o apoio amoroso da minha mãe.

Estudei o Ensino Fundamental I na Escola Sebastião Vieira da Silva, construída em um pedaço de terra doado por um morador da comunidade. A escola tinha apenas duas salas e funcionava no sistema multisseriado, comum às áreas rurais brasileiras. Como explica Oliveira (2018, p. 49), “nas escolas multisseriadas alunos/as com diferentes idades ou séries ocupam uma mesma sala de aula, tendo um/a docente responsável”. O modelo, conforme Santos (2012), apesar das precariedades, foi responsável por garantir a entrada de muitas crianças rurais no

¹ Esta pesquisa de mestrado contou com o apoio financeiro do Programa de Incentivo à qualificação do servidor do IFPB – PIQIFPB pelo Edital N° 18/2025.

² Cabe esclarecer que a coleta de dados e o desenvolvimento desta pesquisa ocorreram enquanto o Campus Princesa Isabel integrava a estrutura organizacional do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Posteriormente, com a sanção da Lei nº 15.367, de 30 de março de 2026, a referida unidade passou a compor o Instituto Federal do Sertão Paraibano (IF Sertão Paraibano). Por razões de precisão e fidelidade histórica ao contexto e ao período de execução do estudo, optou-se por manter no corpo do texto a nomenclatura institucional vigente à época da investigação (IFPB).

sistema educacional. Entretanto, mesmo situada no campo, pouco dialogava com a cultura camponesa, reproduzindo um currículo urbano e distante de nossas vivências.

Na sala de aula, cada fileira de carteiras representava uma série diferente. Nossa primeira professora, casada com meu tio, cuidou da alfabetização. Neste período o afeto, o cuidado e zelo para que aprendêssemos a ler e escrever era primordial e quando finalmente isso acontecia seguíamos para a sala da Professora Geralda, lá aprendíamos tabuada, geografia básica, educação física e ensino religioso. Geralda não pertencia ao nosso sítio, ela era professora contrata e morava no sítio vizinho, marcou nossa comunidade e a minha história, sempre foi muito dedicada, atenciosa e buscou fazer o melhor por todos os estudantes da nossa escola. Depois das aulas ela ficava na escola fazendo a catequese dos estudantes.

Todos no sítio são católicos, recordo-me das noites em que a escola se tornava lugar de encontro em que todos se reuniam para fazer a novena no mês mariano, as crianças eram vestidas com roupas brancas para representar os anjinhos que ficavam em torno da imagem de Nossa Senhora e os mais velhos cantavam os benditos que tenho guardado até hoje na memória.

A escola por ter apenas o fundamental I fazia com que nós para continuar estudando precisássemos partir. Essa partida não era individual, muitas vezes era coletiva. Todos os estudantes do nosso sítio quando acabavam o fundamental percorria diariamente cerca de 34 km até a cidade. Era uma travessia cansativa, realizada em transporte precário, sob o sol quente do sertão e em estrada de terra. A poeira tingia nossas roupas, e, muitas vezes, nossa identidade.

No Sertão, a chuva é um fenômeno carregado de ambivalências. Se por um lado ela é sinônimo de alegria, renovando o verde do mato, enchendo os açudes e garantindo a fartura nas plantações de milho, por outro, ela impõe barreiras físicas que evidenciam a precariedade das infraestruturas rurais. Essa dualidade climática e existencial remete, inevitavelmente, ao clássico jogo de antíteses imortalizado por Euclides da Cunha em *Os Sertões* (1902). Ainda que sob o viés de um olhar positivista, determinista e geograficamente distanciado, típico da perspectiva sulista que historicamente tendeu a discreditar o Nordeste, Cunha capturou com precisão a metamorfose abrupta da paisagem sertaneja. Para o autor, o Sertão que “desmaia na exaustão de uma seca” é o mesmo que, ao primeiro sinal de precipitação, transfigura-se em uma “revolução da flora”, revelando uma força vital inesperada. No sítio Mangação, contudo, essa mesma antítese se traduzia na prática cotidiana: o mesmo riacho que convidava ao banho e celebrava a vida tornava-se, nos dias de cheia, um obstáculo intransponível, isolando o sítio e impedindo o acesso à escola.

Nesses períodos, a travessia física era frequentemente interrompida por atoleiros ou pela ausência de veículos adequados, transformando o direito à educação em uma contingência

climática. Contudo, para além dessa barreira geográfica, os estudantes enfrentavam uma complexa travessia cultural: ao cruzarem as fronteiras do campo, deparavam-se com uma cidade regida por ritmos, códigos e expectativas alheias à vida no sítio. Nesse novo território, o afeto e a vida comunitária davam lugar à rigidez institucional, ao peso de múltiplas disciplinas e a uma organização escolar que, muitas vezes, ignorava as especificidades de quem vinha do campo.

A travessia, mais que deslocamento físico, constitui um verdadeiro “rito de passagem”. Souza (2018), interpreta o movimento diário do campo para a cidade como uma experiência liminar: um processo de sair de um mundo familiar e adentrar outro, repleto de exigências e normas alheias. Por tal envergadura, o ingresso dos jovens do campo em espaços escolares urbanos representa esse “rito”, uma transição simbólica entre etapas da vida que exige uma ruptura com o território de origem e a adaptação a um contexto que, muitas vezes, nega as referências culturais do sujeito. Ao adentrar um espaço escolar organizado a partir de valores urbanos, esses estudantes são convidados a moldarem-se a novos padrões, configurando um processo de metamorfose identitária:

Poder-se-ia dizer, então, que há uma espécie de “formatação” dos jovens que estudam nas escolas rurais quando vão para as escolas da cidade, à medida que suas características individuais vão sendo suplantadas e os estudantes vivenciam um verdadeiro processo de metamorfose no rito de passagem escola rural/escola urbana, modificando, inclusive, suas perspectivas de vida e expectativas de trabalho (Souza et al. 2019, p. 479).

Esse processo de apagamento e transformação não é neutro, mas atravessado por uma dimensão política. Ele funciona no interior de um currículo que deslegitima as vivências rurais e silencia os saberes que cartografam as geografias das vidas no campo. Nesse sentido, Souza (2018) propõe que essa travessia pode ser compreendida sob as lentes de Van Gennep (2008). Ao saírem do campo e ingressarem na escola urbana, esses jovens rompem com suas referências comunitárias, atravessam a fase de liminaridade e buscam ser (re)incorporados a um espaço que nem sempre os reconhece, gerando, por vezes, um sentimento de não pertencimento: “O rito de passagem encaminha para um processo de metamorfose do eu, onde há a reconfiguração de si e uma normalização, a fim de atender aos novos modos de ser e viver, baseados agora na ideologia urbana.” (Souza, 2018, p. 161).

Mas essa travessia diária entre o campo e a cidade nem era o mais difícil, pois quando acabava o ensino médio para muitos não havia muitas escolhas: para os meninos continuar ajudando no trabalho da roça, para as meninas ajudar nos afazeres domésticos ou então ir

embora em busca de emprego em São Paulo. E a última opção era a mais recorrente. O sítio sofria um verdadeiro esvaziamento, ficavam as crianças mais novas enquanto aqueles maiores de idade iam para São Paulo em busca de trabalho.

Recordo-me com clareza do dia em que meu irmão mais velho, Rafael, partiu. Minha mãe ficou em prantos; por ela, nenhum de nós sairíamos de casa. Rafael sempre gostou de estudar, mas, naquele tempo, o ingresso em uma universidade era um horizonte interdito, um sonho que ele precisou deixar para trás. A partida de Rafael foi apenas o primeiro passo de muitas outras: Raiana e meus primos - João Paulo, Ana Paula, Patrícia, Damião, Mizael, Suzana, Dayane, Raquel, Railsa, Ronivom, Everton, Valdeiza, Josefa - também partiram, levando consigo pedaços do nosso lugar e das raízes de quem ali permanecia.

Escrevo estas linhas sob o impacto da emoção, pois enunciar cada um desses nomes é um exercício de restituição: é tornar o sonho de cada um deles, de certa forma, possível através desta escrita. Esta memória familiar não é um adendo a esta pesquisa, mas o solo que a sustenta. Ela justifica a opção pelo método (auto)biográfico, compreendendo que narrar estas trajetórias é, antes de tudo, trazer a vida para o centro da educação e reconhecer que cada partida carrega o peso de uma renúncia e a esperança de uma transformação.

Depois de um ano fazendo a travessia campo/cidade, minha mãe decidiu que eu moraria com meus tios, na cidade de Carrapateira. Ali, finalizei o Fundamental II e o Ensino Médio. O sentimento de deslocamento, de não pertencimento, era muito grande. Muitas vezes quis desistir, mas minha mãe repetia: *“a única herança que vou deixar para você é o estudo”*. Ela queria proporcionar para mim uma realidade diferente dos outros meninos do sítio, ela não queria que no futuro precisasse ir embora para São Paulo em busca de oportunidades.

Ao olhar hoje para minha trajetória e para as histórias dos participantes desta pesquisa, compreendo que existir no campo nunca foi apenas uma questão de natureza física, do ponto de vista geográfica: trata-se de uma condição marcada por disputas simbólicas, históricas, sociais e culturais. A identidade rural, historicamente estigmatizada, é atravessada por expectativas da lógica urbanocêntrica, que define o que é ser “moderno”, “adequado”, “civilizado”. Por isso, a afirmação de Oliveira (2018) ressoa forte em mim:

Ser do campo quase sempre veio – algumas vezes ainda vem – impregnado com a ideia de alternar entre um ser humano que vive na zona rural, mas que também precisa seguir os preceitos da cultura urbana para poder se enquadrar no ideal de sociedade apresentada. (Oliveira, 2018, p.50)

Essa oscilação entre mundos produz tensões identitárias que acompanham os sujeitos ao longo de sua formação. Pertencer ao campo, mas para ser “alguém na vida”, precisa sair e

se reinventar, segundo determinados valores socialmente associados ao aspecto da cultura urbana. Isso pode fazer com que muitos sujeitos do campo passem, de alguma maneira, a negar, silenciar ou ressignificar suas origens rurais.

Nesse movimento de travessia, o campo pode passar a deixar de ser percebido como lugar de potência e pertencimento identitário para assumir, muitas vezes, o espaço simbólico daquilo que precisa ser superado, estigmatizado por uma ideia de atraso, revelando marcas socioculturais de uma hierarquia geográfica que tendeu a atribuir maior prestígio aos modos de vida urbanos, mediante o processo de industrialização/urbanização do Brasil.

Em carrapateira tive a oportunidade de encontrar pessoas que me ajudaram a suportar o processo de estar longe de casa e do sítio, fiz amizades verdadeiras, que conheciam minhas origens. Meus tios, Edileusa e João Coragem tinham a casa cheia, eram seis filhos e eu me tornei a sétima, pois eles me tratavam como uma verdadeira filha. Para eles minha única obrigação era estudar, mesmo querendo ajudar nos afazeres da casa. Todos os fins de semana meu pai me buscava para ficar no sítio, e disso eu não abria mão, contava os dias para poder ir para casa, pois sabia que as brincadeiras nos terreiros, as conversas nas calçadas com todos reunidos era garantido.

Terminado o Ensino médio fiz o vestibular e para minha alegria passei no curso de Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cajazeiras. Essa felicidade foi compartilhada com todos no sítio, a primeira a entrar em uma universidade.

Na universidade, tentei aproveitar da melhor forma, participei de monitorias, de alguns projetos de extensão, queria ter aproveitado ainda mais, porém meu contato com a universidade era majoritariamente a noite, horário que aconteciam as minhas aulas e que tinha carro disponível para levar os estudantes a universidade. Mas entre altos e baixos concluí o Ensino Superior e no dia da colação de grau levei algumas pessoas do sítio: meus pais, tios e primos, esse momento não seria o mesmo sem eles.

Minha história com o IFPB começou quando fui aprovada no concurso público em 2019. Cheguei na instituição no período das férias escolares e, logo em seguida, aconteceu o desencadeamento da pandemia da COVID-19. Não tive disponibilidade para me situar e entender qual seria o meu papel a ser desenvolvido no instituto. Quando retornei da pandemia, fui lotada no setor da Coordenação Pedagógica de Apoio ao Estudante (COPAE). Esse setor é formado por uma equipe multidisciplinar e, por intermédio do meu cargo, tenho muito contato com os estudantes. Na minha área de trabalho, sou responsável por entrar em contato com os responsáveis dos estudantes, conversar com eles quando cometem alguma falta disciplinar e quando necessário notificá-los, participar dos conselhos de classe, ajudar nos comunicados

sobre os editais de assistência estudantil e na escuta mediadora entre os estudantes, professores, coordenadores de curso.

Entre uma andada ou outra pelos corredores, gosto de ouvir um pouco sobre as vidas e histórias dos estudantes e vou relembando neles as dificuldades que eu vivi, pois muitos, assim como eu, vem do campo e enfrentam dificuldades com o percurso campo/cidade e com a nova realidade escolar na qual está sendo inserido.

Anos depois, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em 2024, essas memórias retornaram com força. Meu projeto inicial tratava de evasão escolar, mas nas aulas de Seminário de Pesquisa e com a escuta sensível do meu orientador, compreendi que meu interesse não estava nos números de quem sai, mas nas histórias de quem chegam apesar de tudo. Sendo assim, ao ouvir as narrativas dos estudantes reconheci meus próprios passos: o que nos une é um movimento constante: uma travessia.

Essas travessias individuais acontecem dentro de um cenário mais amplo. No Brasil, a busca por uma educação pública de qualidade e em tempo integral tem se intensificado, refletida nos dados mais recentes divulgados em 2023 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que revelou a partir do Censo Escolar um crescimento significativo de 9,9 pontos percentuais na rede pública entre 2019 e 2023, destacando o avanço na oferta de educação integral.

Nessa modalidade, o IFPB merece destaque, pois tem se comprometido com a democratização do acesso à educação de qualidade, destacando-se pela diversidade de seu corpo discente, dentre eles muitos estudantes oriundos de áreas rurais. Esse avanço é resultado da expansão e interiorização dos Institutos Federais durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que levou o ensino integral e profissional para regiões mais remotas do país, alcançando grande parte da população, entre elas a população do campo.

No contexto da segunda fase de expansão da educação profissional, iniciada em 2008, o governo federal promoveu uma reestruturação significativa no sistema de educação técnica e tecnológica. A criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) visou melhorar as condições de desenvolvimento, distribuição de renda e acesso à educação em todos os níveis, de acordo com Castro, Alves e Medeiros (2019). Nesse cenário, o Campus Princesa Isabel do IFPB foi inaugurado, servindo como um importante centro de formação na região oeste da Paraíba, abrangendo municípios próximos e oferecendo cursos nas modalidades de Ensino Médio Integrado (EMI), superior, subsequente e especialização. Aqui, vamos nos ater ao EMI, enquanto propositura formativa que associa ensino médio a educação profissional.

O Campus Princesa Isabel, localizado em uma área com significativa presença de estudantes oriundos de outros municípios, entre eles estudantes do campo, desempenha um papel crucial ao oferecer uma educação de qualidade, integrada ao ensino médio e profissional. Para muitos desses alunos, o IFPB representa a primeira experiência em um ambiente educacional tão estruturado e completo, proporcionando um ensino voltado para o mundo de trabalho e ampliando suas oportunidades. No entanto, essa modalidade exige um nível elevado de participação, comprometimento e adaptação dos estudantes, tendo em vista que se trata de uma formação que é atravessada pelo eixo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para muitos desses alunos, o IFPB representa a primeira experiência em um ambiente educacional tão estruturado e completo, proporcionando um ensino voltado para o mundo do trabalho e ampliando suas oportunidades. No entanto, essa modalidade exige um nível elevado de participação, comprometimento e adaptação, tendo em vista tratar-se de uma formação atravessada pelo eixo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Portanto, a elevada carga horária, a multiplicidade de disciplinas e de professores (licenciados ou não licenciados) com proposituras pedagógicas distintas, aliadas a um currículo com forte viés urbano, convertem-se em obstáculos para a permanência dos estudantes no *campus*. Esses desafios impactam de forma mais severa os jovens oriundos do campo, cujos repertórios biográficos são marcados pelas desigualdades e limitações econômicas históricas do meio rural. Nesse contexto, o acesso e a permanência desses sujeitos não são condicionados apenas pelo trajeto físico ou pelas distâncias geográficas em si, mas pela complexa trama social, corporal e econômica que gravita em torno desse deslocamento diário. Trata-se do peso concreto da "logística da sobrevivência rural", na qual a viagem diária tensiona os tempos de descanso, trabalho doméstico/agrícola e dedicação aos estudos.

Então, por que realizar essa pesquisa? Para compreender como os jovens escolares do campo percebem sua trajetória formativa e a instituição de ensino, quais as dificuldades e desafios enfrentados no processo formativo, em suas travessias, e como a educação impacta suas vidas. Tudo isso por meio das narrativas (autobiográficas) desses estudantes, pois é a partir delas que se oportuniza o espaço de voz aos estudantes em uma perspectiva mais livre, ouvindo-os de forma atenta e oferecendo uma visão mais clara de suas necessidades e aspirações.

Além de tudo isso, a relevância desta pesquisa se ancora na minha própria trajetória e na experiência cotidiana como Assistente de Alunos no Campus Princesa Isabel, esta pesquisa ganha relevância. Nesse lugar, acompanho de perto estudantes que, como eu, enfrentam travessias físicas, simbólicas e culturais para permanecer estudando.

No âmbito do ProfEPT esta pesquisa assume um caráter de intervenção da realidade institucional. Ao investigar os desafios dos estudantes do campo no IFPB – Campus Princesa Isabel, este trabalho não se limita à análise teórica; ele propõe um olhar biográfico que resgata a subjetividade dos estudantes rurais, contrapondo-se a visões meramente técnicas ou produtivistas da formação. Desse modo, a pesquisa em tela fortalece um dos compromissos centrais do ProfEPT: posicionar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir das experiências concretas e simbólicas dos sujeitos (em nosso caso, estudantes do EMI), fazendo das memórias, das histórias narradas e da formação humana integral componentes indissociáveis da produção do conhecimento educativo.

Estudos realizados no IFPB Campus Patos (Santos; Marçal; Correia, 2014) mostram que 44% dos estudantes rurais percorrem mais de duas horas diárias para chegar à instituição, enfrentando transporte precário, cansaço e dificuldades de adaptação, fatores que impactam diretamente a permanência escolar. A realidade dos estudantes do Campus Princesa Isabel tende a ser semelhante.

Nesta perspectiva a pesquisa adota como objetivo geral: Compreender os desafios enfrentados no processo de formação escolar pelos estudantes oriundos do campo no contexto do Ensino Médio Integrado do IFPB Campus Princesa Isabel, a partir de suas narrativas. Como objetivos específicos propomos: Analisar o contexto da formação integrada no IFPB Campus Princesa Isabel; Problematicar a relação entre o currículo do Ensino Médio Integrado e o trato com as ruralidades; conhecer as histórias de vida e a travessia educacional dos estudantes provenientes do campo; e, desse modo, desenvolver um livro paradidático a partir das narrativas dos estudantes.

Quanto à sua organização, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, iniciando-se pela Introdução, tomada como Capítulo 1, na qual apresento minha trajetória, situando a justificativa, a relevância e os objetivos da pesquisa. O Capítulo 2, intitulado “Narrativas que nos guiam: o mapa teórico da viagem”, apresenta as concepções e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os princípios que orientam o Ensino Médio Integrado (EMI) e reflexões acerca do currículo integrado no âmbito da EPT. Nesse percurso teórico, são também discutidos os conceitos de juventudes rurais e ruralidades, fundamentais para a compreensão dos sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 3, denominado “Os caminhos para ouvir as vozes do campo”, são apresentados os fundamentos da pesquisa narrativa e do método (auto)biográfico, com foco nas narrativas dos estudantes oriundos do campo. Nesse capítulo, descrevo o lócus da pesquisa, os sujeitos colaboradores, os instrumentos de produção e análise das narrativas, bem como a

caracterização do produto educacional. O Capítulo 4 dedica-se à análise das narrativas dos estudantes à luz dos ritos de passagem, evidenciando os processos de travessia, deslocamento e (re)existência vivenciados pelos jovens do campo no Ensino Médio Integrado, também apresento o Produto Educacional um livro paradidático intitulado *Travessias*, descrevendo sua concepção, estrutura e potencial formativo. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos propostos, as principais compreensões produzidas e as contribuições do estudo para a Educação Profissional e Tecnológica e para o debate sobre juventudes rurais.

2 NARRATIVAS QUE NOS GUIAM: O MAPA TEÓRICO DA VIAGEM

Se a travessia marca o movimento que percorre esta dissertação, compreender tal movimento exige assumir algumas “lentes” teóricas. Elas não funcionam como óculos rígidos, mas como faróis que iluminam a estrada, os sujeitos que caminham e o destino que desejam alcançar. Assim, este capítulo explora as concepções e fundamentos que sustentam a EPT no Brasil, destacando as dimensões históricas, sociais e pedagógicas que estruturam essa modalidade de ensino, sua importância no contexto da formação de indivíduos constituídos para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

A discussão se orienta pela busca de uma educação integral que transcenda a divisão tradicional entre saberes manuais e intelectuais enfatizando os princípios da formação humana integral, a superação da dualidade entre saberes a partir de teóricos como Ramos (2005, 2007), Ciavatta (2005, 2014), Saviani (2007, 2015), Frigoto (2005) e Pacheco (2015).

Apresenta-se também os princípios que sustentam a proposta do EMI, apontando seu papel na construção de um currículo que articula saberes técnicos e gerais a partir de uma análise crítica. Para tanto, posicionamos esse currículo não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um instrumento que reflete relações de poder, identidade e cultura.

Discute-se a necessidade de uma educação que considere a diversidade dos estudantes, especialmente os oriundos do campo, e que busque superar a desconexão entre o currículo e as realidades vividas por esses alunos. Além disso, é feita uma reflexão sobre o conceito de ruralidades, abordando como as especificidades daqueles que transitam entre o campo e a cidade exigem uma adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a fim de garantir que a EPT atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto social.

2.1 Concepções da educação profissional e tecnológica

Se a travessia é o caminho, o destino imediato é o Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFPB. Para compreender esse destino, é necessário situá-lo no campo da EPT.

A origem da EPT no Brasil remonta ao período colonial, quando o ensino era voltado para a formação de ofícios manuais e artesanato. Segundo Castro, Plácido e Medeiros (2019, p. 523), essa abordagem “assegurava a formação profissional com o intuito de fornecer mão de obra qualificada para atender às necessidades da família real e seu séquito.” Contudo, foi

somente no século XX que a educação profissional no Brasil se consolidou como uma modalidade formal de ensino, com a implementação das escolas de aprendizes e artífices durante o governo de Nilo Peçanha.

As instituições educacionais que ofertam educação profissional faziam parte de um plano assistencialista e visavam a formação de mão de obra. Conforme Castro, Plácido e Medeiros (2019):

A intenção de criar essas escolas era formar operários e mão de obra, por meio do ensino prático-repetitivo e conhecimentos técnicos básicos necessários à execução de um ofício de forma mecânica. Necessário pontuar que o ensino profissional, na perspectiva do Decreto nº 7.566, figurava mais no plano assistencial do que em um programa propriamente educacional. Dessa forma, enquanto aos filhos das elites se configurava um projeto de ensino superior, para os pobres restava a educação profissional de caráter assistencial, reforçando as relações de poder herdadas do Império e da Colônia. (Castro, Plácido e Medeiros, 2019, p. 523).

Ao longo do século XX, a educação profissional brasileira passou por sucessivas reconfigurações marcadas pela dualidade estrutural entre o ensino propedêutico (destinado às elites) e o ensino técnico (destinado aos trabalhadores). Nas décadas de 1930 e 1940, sob as Reformas Capanema, foram criados os Liceus Industriais e, posteriormente, as Escolas Técnicas Federais, consolidadas conjuntamente à emergência do Sistema S. Mais tarde, durante o regime civil-militar, a Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória no segundo grau, tentando atrelar de forma generalizada a formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho, embora sem a devida infraestrutura nas escolas públicas.

Com a redemocratização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceu a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modalidade articulada à educação básica e ao ensino superior. No entanto, o cenário da década de 1990 ainda foi marcado por retrocessos conceituais, especialmente com a edição do Decreto nº 2.208/1997, que separou rigidamente a formação geral da formação técnica. Essa cisão reeditou a histórica dualidade educacional, fragmentando o percurso formativo da juventude trabalhadora.

A superação dessa fragmentação começou a desenhar-se com o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade do Ensino Médio Integrado (EMI), buscando articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Essa trajetória de lutas por uma educação omnilateral e contrária à divisão de classes culminou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mediante a Lei nº 11.892/2008. A constituição da Rede Federal representou uma transformação estrutural no panorama educacional

brasileiro ao ofertar um modelo que integra formação geral e técnica, pautado na emancipação humana, na democratização do acesso e no desenvolvimento socioeconômico territorial.

Os IFs proporcionam aos estudantes uma educação pública de qualidade voltada principalmente para a formação integral ofertada através do Ensino Médio Integrado (EMI). Com sua expansão e interiorização, os IFs alcançaram grande parte do país garantindo, segundo Cavalcanti e Santos (2022, p. 365), “[...]a melhoria na vida da população que vive em seu entorno e, até mesmo, promover uma educação de caráter emancipatório e libertador”.

Com isso, podemos dizer que a busca por uma educação profissional na modalidade integrada, ofertada pelos Institutos, não se limita a atender apenas às necessidades da classe trabalhadora, como Ciavatta (2014) observou: “Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui [...]”. Sendo assim, a EPT constitui-se, de certa forma, como um modo de reparação educacional e social, buscando oferecer a população, inclusive aqueles que por muito tempo foram chamados de “desvalidos da sorte”, uma educação crítica, autônoma, ao invés de replicar a dualidade que existia entre educação intelectual e manual.

Nessa constante luta por uma educação menos dual e que proporcione uma formação completa aos indivíduos, compreende-se a importância de entender as concepções defendidas pela EPT e que os Institutos Federais buscam difundir. Segundo Pacheco (2020), a Educação Profissional e Tecnológica seria uma formação ampla, completa e participativa, visando superar a dualidade educacional ainda existente. Aqui, estamos nos referindo às divisões sociais que impactam na desigualdade educacional, como por exemplo a educação das escolas públicas e as escolas de elite ou ainda, a educação ofertada para os estudantes do campo e os da cidade.

Mediante o contexto apresentado seguiremos, nas próximas seções, apresentando os conceitos que fundamentam a EPT e são defendidos pelos Institutos Federais como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, tudo isso como base para formar o EMI ofertado pela Rede Federal de Ensino.

2.1.1 Formação Humana Integral

A concepção de formação humana integral tem ganhado muito espaço nas discussões sobre a EPT, pois traz a ideia de superar o ser humano historicamente dividido pelo trabalho manual e intelectual, entre aqueles que executam e aqueles que pensam. É uma propositura

formativa de pensar o ser humano a partir de sua totalidade, em todas as suas dimensões, visando o ser omnilateral. Ou seja, a formação humana integral seria a travessia para alcançar a formação omnilateral.

Tentando compreender melhor essa visão de pensamento é importante trazer o conceito de formação omnilateral defendido por muitos teóricos na superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Derivado do latim com significado literal "todos os lados" ou "todas as dimensões" o conceito de omnilateralidade abrange todas as capacidades humanas em suas diversas formas, sejam elas intelectuais, corporais ou tecnológicas. Karl Marx, durante o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, apresentou uma proposta de educação que buscava atender a todas essas dimensões do ser humano, promovendo um desenvolvimento integral. No livro “Educação e ensino”, com textos de Karl Marx e Friedrich Engels (2011), nos deparamos com a seguinte afirmação:

Por educação, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx, Engel, 2011, p. 85).

Para complementar a proposta apresentada por Marx, é útil considerar os sentidos trazidos por Ramos (2008), que definem a omnilateralidade como um processo educativo que integra todas as dimensões da vida humana. Nesse contexto, a omnilateralidade não vê a educação de maneira dualista; ao contrário, seu objetivo principal é promover uma formação integral. Essa abordagem busca integrar as múltiplas dimensões do ser humano, garantindo um desenvolvimento harmonioso e completo.

Destarte, à luz de Frigotto (2012, p. 267), falar ou pensar em uma educação omnilateral acarreta uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano”. Neste sentido, a educação omnilateral preconiza uma abordagem integral, incluindo uma formação para a vida, em que todas as competências humanas são valorizadas, a cognitiva, afetiva, social, cultural e ética. Ao pensar o ser humano em sua totalidade essa abordagem de educação visa não apenas a formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas considera a construção de sujeitos críticos, conscientes e capazes de agir de maneira transformadora na sociedade

Entendemos, portanto, a formação humana como uma integralidade e sem divisões entre o trabalho manual e intelectual, ao contrário, enxergamos, aqui, segundo Ciavatta (2005), uma formação que leva em consideração as dimensões físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas buscando “garantir ao adolescente, ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” (Ciavatta, 2005, p.03).

Nessa perspectiva, integrar vem no sentido de completitude de uma formação sem fragmentação, de uma educação que não é em um sentido único, unilateral, na qual onde aquele que aprende é exposto a um processo dividido e mecânico. Aqui, faz-se necessário compreender todo o universo do qual o sujeito que aprende faz parte, vendo a educação como uma totalidade social. Portanto,

[...] o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (Ciavatta, 2014, p.198)

Esse modelo de educação propõe uma visão total das diferentes dimensões do saber sem tratá-los de maneira isoladas, mas sim interligadas, possibilitando ao estudante uma compreensão mais ampla e complexa da realidade. Essa ideia não se trata apenas da combinação de disciplinas ou áreas do conhecimento, ela envolve a construção de uma percepção mais profunda das relações sociais, culturais e históricas que formam os processos educativos. Ao tratar a educação como uma totalidade social, Ciavatta (2014) destaca o papel das múltiplas mediações históricas- econômicas, políticas e culturais- e como estas motivam e materializam a formação dos sujeitos.

Em conjunto a tudo isso, Pacheco (2015) reforça a ideia da formação integral incluindo o trabalho, a ciência e a cultura e como isso envolve a compreensão do papel do trabalho na sociedade buscando:

[...] superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao “treinamento” para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí (Pacheco, 2015, p. 28).

Assim, nos IFs essa integração acontece a partir da possibilidade de a formação geral se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os aspectos que ocorrem a

preparação para o trabalho. A formação geral refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que preparam os estudantes a entenderem e atuarem no mundo de maneira crítica e consciente envolvendo áreas como linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza. O seu objetivo vai além da capacitação técnica, busca proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo uma visão mais ampla da realidade. Deste modo, é possível afirmar que é pelo trabalho que o ser humano se faz humano construindo, a partir dele, meios de sobrevivência, fazendo assim, que a formação integral seja essencialmente produto do trabalho.

Segundo Saviani (2007, p. 154) “a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho.” Para ele, o trabalho é o fundamento da transformação dos sujeitos e da sociedade, pois é por meio dele que o ser humano se constrói e compõe sua própria humanidade. Assim, o trabalho é uma prática essencial para a formação do ser humano e construção da sua identidade, pois é por meio dele que se expressam tanto as potencialidades do indivíduo quanto às condições históricas e sociais nas quais ele está inserido.

Com isso, compreendemos que a formação humana integral busca alcançar o ser omnilateral nas múltiplas dimensões da vida humana: intelectual, social, emocional, físicas, ética e artísticas, quer seja para a sobrevivência humana, quer seja pela sua atuação no mundo do trabalho ou sua formação em sociedade. Tudo isso pensado de forma emancipatória. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) evidencia que a educação deve estar voltada para a transformação da realidade, da construção da autonomia, da consciência crítica do educando e sua capacidade de transformar o mundo ao seu redor. Portanto, nesse processo, o estudante é convidado a ser personagem principal da sua formação, e da transformação da realidade a partir do trabalho, da cultura e das relações sociais.

Apresentamos a seguir (quadro 1) o que, para Ciavatta (2005, p.14), seria alguns pressupostos para que o projeto de formação integral aconteça nos espaços educacionais:

Quadro 1 - Princípios para construção de uma educação transformadora

- **A existência de um projeto de sociedade aspirando a superação da dualidade de classes rompendo com a formação pensada apenas para o preparo ao mercado de trabalho;**
- **Manutenção, na lei, da articulação entre a formação geral e a educação profissional;**

- **Adesão de gestores e professores ao projeto de formação geral e formação específica;**
- **Articulação dos alunos e familiares com a instituição;**
- **Exercício da democracia participativa integrando ciência, arte e trabalho como princípio educativo;**

Fonte: Ciavatta, 2005, p.14. [estética adaptada]

Tais pressupostos buscam garantir que a formação integral aconteça frente a superação da divisão do homem pelo trabalho, pois "A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar"(Ciavatta, 2005, p.9).

2.1.2 Trabalho como princípio educativo

Pensar o trabalho como princípio educativo é compreender que ele é um produto essencialmente humano. E aqui, estamos falando de um trabalho que não deve estar ligado ao mercado, pois ter o trabalho como princípio educativo implica quebrar com essa estrutura educacional voltada para o mercado de trabalho e pensar em algo mais complexo que enxergue todas as dimensões, realizações ou produções humanas.

Essa concepção tende a querer ampliar as potencialidades humanas a partir de uma formação que promova criticidade, autonomia e integre todas as dimensões da vida. Dore (2014) destaca que, para Gramsci, o trabalho como princípio educativo acontece:

[...] porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária pensando a noção de trabalho em Marx [...] (Dore, 2014, p. 1).

Ao longo da história, o ser humano descobriu maneiras de modificar a natureza para atender às suas necessidades básicas, como alimentação, abrigo e vestuário. O trabalho surge inicialmente da interação humana com a natureza modificando-a para suprir essas necessidades e esse contato inicial com o ambiente que produziu o desenvolvimento de diversas habilidades e técnicas que permitiram a sobrevivência, a busca contínua por melhorias na qualidade de vida e a evolução das sociedades. Assim, é relevante destacar que:

Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica, trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (Ramos, 2007, p. 04).

E para além disso, o trabalho também ganha um papel econômico na sociedade capitalista. Ainda de acordo com Ramos (2007) é nessa forma hegemônica que o trabalho ocorre a partir da compra e venda da mão de obra ou força de trabalho. Mas, compreendemos que o trabalho é muito mais que isso, ele se torna uma realização pessoal e também profissional na vida humana. Podemos dizer que o trabalho se dá como primeira mediação do homem com o espaço à sua volta como forma de suprir as necessidades e, de segunda mediação, como forma de produzir riqueza, já que vivendo em uma sociedade capitalista é necessário se manter financeiramente.

Com isso, deve ser levado em consideração a relação entre trabalho e educação no sentido histórico-ontológico, na qual Saviani (2007, p. 152) diz que "trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa". Nenhuma outra espécie é capaz de produzir ou se constituir em sociedade como o ser humano, assim apenas o homem materializa aquilo que pensa, modifica e se modifica com o passar do tempo criando na história da humanidade inúmeras riquezas materiais, culturais, econômicas fazendo o homem se constituir e formar relações sociais. Assim, o autor entende que "[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2015, p. 286).

O autor aponta reflexões acerca do papel da educação nesse processo formativo que ocorre através do trabalho e ainda, "[...] pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem" (Saviani, 2007, p. 153).

Encontramos nos artigos 35 e 36 da LDB que o trabalho é tomado como princípio educativo na educação básica, em que no ensino fundamental o papel do trabalho aparece de forma implícita e já no ensino médio ele aparecerá de forma mais explícita, deixando mais claro os processos dos mecanismos de trabalho.

[...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. (Ramos, 2007, p.08).

Assim, a união do ensino médio com o ensino técnico proporciona ao estudante a oportunidade de não ter apenas acesso a uma formação tecnicista, vai além disso oportunizando uma formação ampla, levando-o a fazer a leitura das palavras, mas também do mundo ao seu redor sendo capaz de expor seus pensamentos, suas críticas, seus interesses. Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2012a) nos mostram que o ser humano tem a capacidade de transformar sua própria realidade, por ser produtor e produto da mesma.

No documento que apresenta os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012b), destacamos o “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (Brasil, 2012b, p. 3). A formação defendida pelos IFs leva em consideração a busca pelo conhecimento e pela superação dualista imposta pelo capitalismo. Isto é apresentado no documento referencial do ensino médio:

[...] Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (Brasil, 2007, p. 45).

Do ponto de vista educacional, as forças progressistas devem se esforçar para promover uma escola unitária que propicie uma reflexão sobre o trabalho, de forma que o sujeito não seja definido pelo mercado, mas sim que o mercado seja apenas uma das dimensões da realidade social. A ideia é conceituar o trabalho em um contexto social diferente, onde os trabalhadores produzam principalmente para si próprios e os frutos do esforço coletivo sejam distribuídos equitativamente entre todos. Em termos diretos:

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 76).

Com isso, consideramos que mesmo diante de um mundo capitalista onde a classe trabalhadora se apresenta de forma fragmentada é necessário lutar e buscar construir espaços para que o homem se enxergue no seu fazer cotidiano e encontre possibilidades de se emancipar no trabalho tendo o mesmo como um processo educativo.

Nessa perspectiva de trabalho como princípio educativo Ciavatta (2009, p. 408), “remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Assim, no processo formativo, o trabalho, e a educação tem o papel humanizador, sendo assim, não podemos ver o trabalho no seu sentido repetitivo, mecânico, operacional, onde o homem é consumido pela máquina ou pelo serviço que executa. Ao contrário, o trabalho deve representar todas as potencialidades do ser humano levando-o a ser um ser autônomo, emancipado, crítico, ético, político e cultural.

2.1.3 Pesquisa como princípio pedagógico

Na busca por uma formação que leve em consideração todas as dimensões humanas destacamos a pesquisa enquanto princípio pedagógico, visto que a educação profissional e tecnológica também se constitui pela pesquisa por ser uma prática educativa que norteia o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Demo (2000), a pesquisa contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante e deve estar intrinsecamente ligado ao ensino, com isso, deve ser entendida como uma prática educativa essencial e como processo contínuo na construção do conhecimento, permitindo ao estudante questionar, transformar e produzir novos saberes.

Na resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 dos princípios norteadores da EPTNM evidenciamos o inciso IV que estabelece: “Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico”; (Brasil, 2012b, p. 2).

Em uma definição formal, a pesquisa pode ser considerada como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos” (Andrade, 1995, p. 95). Essa premissa está ligada à concepção da pesquisa científica vinculada a processos sistêmicos e organizados do processo de investigação científica. Porém, acreditamos que a pesquisa enquanto princípio pedagógico perpassa essa premissa tornando-se instrumento integrante do processo emancipatório, pois:

Se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto [...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e

motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Demo, 2011b, p. 43).

Diante disto, percebemos que a pesquisa é entendida como um diálogo contínuo, inserido no ritmo da vida cotidiana e marcado pela confrontação de interesses sociais. A aprendizagem deve ir além da simples reprodução de conteúdo, sendo um meio de aquisição e mobilização de conhecimentos para enfrentar a vida de maneira consciente e emancipadora, promovendo a autonomia e a transformação social.

Para Freire (2013) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para ele, os sujeitos devem ser capazes de refletir e agir no mundo de maneira independente e consciente, tendo a educação como um processo de construção de um sujeito que não é passivo nem subordinado, assim a pesquisa torna-se um instrumento de transformação social na qual os sujeitos envolvidos podem dialogar, questionar e aprender uns com os outros, não tendo a aprendizagem como mera repetição ou reprodução daquilo que já foi ensinado.

Essa relação única, intrínseca e mútua entre ensino e pesquisa é o que permite que a educação não seja superficial, sem estímulo ao pensamento crítico e a construção de novas descobertas e de novos conhecimentos em uma busca constante de ampliação do saber. Reforçamos esse debate com as palavras de Demo (2011b, p. 53-54):

O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa [...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa [...] Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante.

Compreendemos assim, que a transmissão de conhecimento não deve ser vista como um ato isolado, mas como parte do processo contínuo de pesquisa, que envolve não apenas “dar aulas”, mas também socializar e divulgar o saber de maneira relevante e contextualizada para a sociedade. Assim, a pesquisa e o ensino devem ser processos interligados, sendo a prática educacional um campo de produção e difusão de conhecimento.

2.1.4 Indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão na EPT

Pensando a indissociabilidade como algo que não pode ser separado, então vemos o ensino, a pesquisa e a extensão como uma prática que deve ocorrer na formação do estudante de maneira conjunta.

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, e por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (Tauchen; Fávero, 2011, p.406).

É importante destacar que a indissociabilidade é “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática” Rays (2003, p. 73). Ou seja, o processo educativo não pode ser entendido como algo que se divide entre teoria e prática, mas sim como algo integrado, em que os dois se influenciam e se complementam. Assim, a teoria não deve ser vista como um processo distante da realidade prática e a prática não pode ser separada de uma base teórica. E nesse processo a indissociabilidade propõe uma formação dinâmica, com teoria sendo aprendida e vivenciada no contexto prático, e a prática sendo fundamentada e orientada pelas teorias, sem dissociar uma da outra. Este autor ainda entende que ela é “Ato processual que traz em si a marca da omnilateralidade em devir, ela não terá outra função se não a de promover o processamento da interatividade crítica que rompe, por sua vez, com a cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Rays, 2003, p. 1).

No processo de concepção da aprendizagem a partir da formação humana integral, as atividades entre ensino, pesquisa e extensão pensadas de maneira indissociáveis são fundamentais, visto que essa formação considera os estudantes como protagonistas do seu próprio processo formativo, como sujeitos atuantes, críticos e agentes da sociedade. Assim, de forma interligada com a prática educativa, o ensino, a pesquisa e a extensão promovem a formação integral dos sujeitos e a transformação social, percebendo o ensino não apenas como uma transmissão de conteúdos, mas uma relação intencional com o saber, que busca construir sentido e participação crítica dos aprendizes

Podemos dizer que esse processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve se perpetuar nas práticas pedagógicas favorecendo uma formação integradora e espaços formativos com atividades articuladas, buscando promover um ambiente formativo ligado à realidade proporcionando uma aprendizagem significativa e aplicável, gerando assim mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Dias (2009, p. 39-40) entende que “o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico, [...] quando bem articulado, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem [...]”.

A concretização dessa indissociabilidade proporciona muitos benefícios aos estudantes, ao professor e a própria sociedade isso porque é tido como “um conceito de qualidade do

trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre instituição e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico” (Cadernos andes, 2003, p. 30).

A integração de forma associada entre o ensino, a pesquisa, a extensão dialogando com os mais diferentes saberes da vida humana e a vinculação entre os conhecimentos técnicos e científicos, entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia buscam um mundo mais igualitário, menos dual, mais justo e que proporcione uma formação integral ao aluno.

Com isso, destacamos a importância da prática integradora da indissociabilidade na EPT, pois a produção de conhecimento é um produto resultante das relações estruturantes da vida em sociedade, da relação do homem com o mundo e seu compromisso com a transformação social. Segundo Freire (2000, p. 67), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. É fundamental compreender que o processo formativo e as ações pedagógicas devem oportunizar aos estudantes experiências múltiplas, nas dimensões práticas, teóricas, culturais e sociais, tentando promover a formação de sujeitos pensantes e atuantes na sociedade.

O processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da EPT deve acontecer de forma indissociada entre ensino, pesquisa e extensão, pois os conhecimentos técnicos, propedêuticos, teóricos e práticos integram-se às múltiplas dimensões do processo formativo, como a esportiva, cultural e a política que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento pelo trabalho. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 04)

Assim, o desenvolvimento do estudante na EPT deve ser pautado por meio de uma educação de formação básica/geral e uma educação técnica que de forma indissociada entre o ensino, a pesquisa e a extensão busque uma educação emancipatória e transformadora.

A seguir, apresentamos uma síntese dos principais princípios da EPT com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, em paralelo, fazemos alguns apontamentos críticos que buscam refletir sobre suas implicações, desafios e possibilidades quando tomamos como referência as ruralidades e os sujeitos que delas fazem parte.

Quadro 2 – Princípios Estruturantes da EPT e apontamentos críticos

Princípios da EPT	Descrição	Apontamentos críticos
Formação humana integral	Desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e ético dos estudantes.	Como se efetiva a Formação Humana Integral para um estudante do campo se seus referenciais culturais, saberes e modos de vida rurais são pouco ou nada

		contemplados pelo currículo predominantemente urbano?
Trabalho como princípio educativo	O trabalho como elemento central do processo formativo, articulando teoria e prática.	Para estudantes do campo, esse princípio deve transcender o preparo para o mercado urbano, valorizando práticas e saberes produtivos locais.
Pesquisa como princípio pedagógico	A pesquisa como eixo estruturante da aprendizagem e da construção do conhecimento.	A pesquisa como princípio pedagógico poderia ser um instrumento poderoso para investigar e valorizar as realidades rurais, transformando os estudantes do campo em protagonistas da produção de conhecimento sobre seus próprios contextos.
Emancipação do sujeito	Formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade.	A emancipação do sujeito, objetivo último desses princípios, para o estudante do campo, passa necessariamente pelo reconhecimento de sua identidade e pela possibilidade de ver sua realidade e seus saberes como válidos e relevantes no processo educativo.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Embora os princípios estruturantes da EPT ofereçam um referencial potente para a construção de uma educação emancipadora, sua aplicação concreta, orientada pelo currículo, ainda carece de diálogo com os territórios e as realidades vividas pelos estudantes do campo. A ausência de seus saberes, práticas e identidades nos currículos institucionalizados compromete a efetividade desses princípios e, por consequência, enfraquece a proposta do EMI como formação omnilateral. Nesse sentido, mais do que inserir esses sujeitos no modelo existente, é preciso repensar o próprio modelo formativo, reconhecendo as ruralidades como movimentos identitários de saberes legítimos para a manutenção de uma existência geograficamente referenciada e situada. A dimensão do currículo é basilar para atingir a essa propositura

2.2 Ensino Médio Integrado

Historicamente, o Brasil adotou um modelo educacional tradicional que dividia a formação geral da formação técnica. O ensino acadêmico, destinado à elite, preparava os alunos para o ensino superior, enquanto a formação técnica era disponibilizada em instituições distintas para os filhos dos trabalhadores. De acordo com Ramos (2008), “em nenhuma dessas

perspectivas o projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, desejos e potencialidades.”

Este enfoque evidencia que a origem da educação profissional não visava uma formação integral dos estudantes, não contemplava os aspectos intelectuais, culturais, físicos e emocionais dos mesmos. Em vez disso, a educação profissional foi estruturada conforme os interesses das classes hegemônicas em detrimento da classe trabalhadora, criando barreiras socioeconômicas marcadas pela desigualdade social. É o que podemos refletir a partir dos dizeres impressos no excerto a seguir:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto, a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. (Ramos, 2007. p, 03)

A dualidade apontada por Ramos (2007) é o resultado da divisão entre os seres humanos em classes sociais. Essa divisão deu origem à cisão entre a educação intelectual e manual, uma para aqueles que pensam e outra para aqueles que executam, tornando assim o acesso à educação desigual e limitando a capacidade do ser humano de utilizar todo o seu potencial. Esse tipo de limitação leva a classe inferior, a trabalhadora, a estudar apenas para trabalhar, a educação não é pensada com fim emancipatório, mas como modo de produção para o mercado de trabalho.

O caminho dual vivido pela educação profissional no Brasil passou por várias mudanças na legislação e foi marcado pela luta por uma educação pública de qualidade que prezasse pelo ensino integral que garantisse o direito à educação básica, mas sem deixar de lado a formação para o exercício profissional garantindo assim a concepção de uma formação humana integral que tem o trabalho como princípio educativo.

No entanto, Ramos (2007) destaca que:

Sabemos que não se trata de uma proposta fácil; antes, é um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. Uma política de ensino médio integrado nessas perspectivas visaria fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formassem seus projetos em coerência com as suas necessidades e visando à consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação (Ramos, 2007, p. 09).

Então, para se pensar uma educação integral é necessário transpor barreiras e limites que são impostos pela classe hegemônica, a qual se coloca como detentora do poder e das escolhas. A proposta é que seja oportunizado aos jovens e adultos uma formação da qual eles tomem posse de conhecimentos que garantam-lhes entrar dignamente na vida produtiva. Neste contexto de luta contra essa realidade hegemônica vivida pela educação destacamos algumas leis e decretos no processo de integração do ensino técnico e da formação geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, estabelece a Educação Profissional no Brasil. A partir dos decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06, modificados pela lei 11.741/08, regulamenta nos artigos 36-B e 36-C que a Educação Profissional ocorrerá através de:

- a. cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- b. educação técnica de nível médio;
- c. educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação;
- d. educação técnica de nível médio – modalidades integrada, concomitante e subsequente. (Brasil, 1996)

Ainda na LDB, destacamos o Artigo 35 que trata sobre o ensino médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(Brasil, 1996)

Antes de tais artigos aparecerem na LDB foi preciso superar o decreto 2.208/1997 o qual regulamentou a proposta curricular que separava o ensino médio da educação profissional, excluindo a possibilidade de ofertar o ensino médio integrado ao ensino técnico, trazendo retrocesso para a articulação de uma educação integral. Foi apenas com a promulgação do decreto 5.154/2004 que se revogou o 2.208/1997 e com a lei 11.747/2008 foi incluído na LDB a articulação entre o ensino médio e a educação profissional através do artigo 36, onde um não está para substituir o outro, pelo contrário, um seria complemento do outro na luta por uma educação menos desigual.

Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e

concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (Ciavatta; Ramos, 2012a, p.306).

Para Ciavatta (2005), a formação integrada vai além da articulação entre ensino médio e ensino profissional, ela precisa ser concebida como desenvolvimento social, enquanto superação da dualidade entre as classes sociais, entre o trabalho manual e intelectual. Isto significa que essa formação ao articular conhecimentos técnicos e acadêmicos possibilita ao estudante compreender o trabalho em sua totalidade, valorizando os conhecimentos teóricos e práticos tentando romper as divisões históricas que separam o trabalho e a educação, incentivando uma formação para o exercício da cidadania, em que esta aconteça de forma crítica e reflexiva.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45), o ensino médio integrado ao ensino técnico é uma luta histórica e social que compreende a efetivação de uma educação integral voltada para os filhos da classe trabalhadora. Assim, essa possibilidade de integração entre uma formação geral e uma formação técnica no ensino médio é vista como uma formação integral fomentando como “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

Nessa travessia, incluímos a criação dos Institutos Federais a partir da lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), que passou a ofertar a educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados. Foi a partir daí que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se estabeleceu no contexto dos Institutos Federais.

A formação nos IFs, em suas práticas pedagógica com base nas concepções defendidas pela EPT, tem como objetivo romper com a realidade dual e desigual da educação, possibilitando aos jovens estudantes a oportunidade de participar de um contexto de ensino aprendizagem em que ele atue de forma participativa, crítica, consciente, tendo espaço para dialogar e participando de uma formação que ao mesmo tempo desenvolve as capacidades do trabalho manual e do trabalho intelectual, proposta apresentada na escola unitária de Gramsci, de acordo com Ramos (2007, p. 03):

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo.

Nessa conjuntura, os IFs também centram suas ações na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Pacheco (2010, p. 16) ao apresentar a Educação Profissional direciona

que o ensino a pesquisa e a extensão são elementos que devem ocorrer de forma integrada “entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana”, sendo, portanto, recurso “[...] essencial à construção da autonomia intelectual” (Pacheco, 2010, p. 16). Com isso, a formação humana integral projeta uma formação total dos indivíduos nas suas múltiplas capacidades e dimensões, tudo isso de forma indissociada da vida humana.

Na concepção da formação no EMI, Ramos (2008), acredita que é necessário contemplar três sentidos: o primeiro seria da formação omnilateral “Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (Ramos, 2008, p. 3). O segundo sentido acredita na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e o terceiro sentido traz a “integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade” (Ramos, 2008, p.16).

Sendo assim, o EMI que abrange tanto a formação geral quanto a técnica, deve ser considerado não apenas sob a ótica da articulação curricular e da garantia de conhecimento técnico aos estudantes, mas deve ser concebida a partir do princípio de uma educação que busca o desenvolvimento integral e abrangente do indivíduo. Além de tentar garantir o acesso ao conhecimento, seja ele intelectual, artístico e material construído pela humanidade.

Segundo Ciavatta (2014, p.198) essa articulação “da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho”. Com isso, percebemos que não estamos falando de uma educação de conteúdos “soltos”, mas sim de uma preparação integral, completa, atendendo todas as dimensões e contemplando a formação consciente voltada para cidadania, para a vida e para o trabalho. Neste sentido, o EMI parte do objetivo da integração da vida, do trabalho, da ciência e da cultura no processo educacional. Este é visto como uma totalidade indissociável, pois é síntese de múltiplas relações (Brasil, 2007, p. 42).

2.3 Entre o currículo e as ruralidades no ensino médio integrado

O termo currículo, em sua gênese, representa um território demarcado e regrado do conhecimento. Segundo Sacristán (2017, p. 16), “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. No entanto, esse percurso não é meramente técnico; ele é dotado de uma potencialidade reguladora que ordena o tempo, classifica os sujeitos e estabelece padrões de "normalidade". No contexto do IFPB, essa regulação muitas vezes ignora as trajetórias e as temporalidades rurais, impondo uma sincronia urbana aos estudantes do campo.

De acordo com Silva (2005), o currículo reflete mecanismos de controle social, conectando identidade e poder. Complementarmente, Pacheco (1996) define o currículo como o elemento que dita a carga horária, os conteúdos e os critérios de avaliação, funcionando como o campo onde as lutas pela hegemonia são travadas. No EMI, essa estrutura deveria representar a síntese das lutas sociais e da ciência. Todavia, Sacristán (2017, p. 20) alerta que a cultura escolar é uma construção peculiar, uma cultura “curricularizada”, pois é selecionada e “empacotada” segundo moldes institucionais que criam o chamado “conhecimento escolar”.

Na luta por uma educação que busca mudar a forma como ela se formou é preciso repensar a construção do currículo formativo nesse percurso, afinal, é a partir do currículo que será trilhado essa articulação entre a formação geral e técnica, uma ligada a outra. Quanto a isso Ramos (2005) vem dizer que:

Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica., (Ramos, 2005, p.120-121).

O currículo, portanto, está vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos, em nossa subjetividade e identidade (SILVA, 2002). Sob essa perspectiva, questionamos: a proposta curricular do IFPB considera as origens e a cultura dos estudantes oriundos do campo? Ou atua como uma ferramenta de “alienação”, em que a identidade prévia do aluno é negada por uma mediação didática que privilegia apenas o pragmatismo produtivo? Como afirmam Moreira e Silva (2005, p. 08), o currículo “está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”.

Sacristán reforça que o currículo é um “território controverso”, em que decisões técnicas camuflam opções políticas. No EMI, embora a teoria busque a totalidade do conhecimento humano, a implementação enfrenta lacunas no *habitus* docente. Esse sistema de disposições interiorizadas faz com que o educador tenda a reproduzir práticas tradicionais e urbanocentristas como se fossem a única forma “normal” de ensinar. Para contrapor essa tendência, o currículo integrado deve organizar o conhecimento de forma que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta (GADOTTI, 1995).

A partir de tal conjuntura, Moreira e Silva (2005) afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma

história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2005, p. 08).

A partir desse entendimento, é possível afirmar que o currículo praticado nas instituições de ensino não é um mero conjunto técnico de disciplinas, mas um seletor cultural que define quais saberes são legítimos. No caso dos estudantes do campo no IFPB, a suposta neutralidade curricular muitas vezes mascara uma hegemonia urbana, que ao privilegiar conhecimentos e ritmos da cidade, acaba por silenciar as ruralidades. Assim, o currículo torna-se um campo de forças em que a identidade do campo e os saberes da agricultura familiar disputam espaço com a formação técnica padronizada, exigindo o que se denomina justiça epistêmica.

Para Sacristán (2017, p. 26), é necessário adotar o princípio da "suspeita epistêmica", entendendo que o que a realidade escolar propõe como evidência é apenas a parte visível de um *iceberg*. O currículo real, portanto, só se reconhece no processo de seu desenvolvimento - o que Sacristán denomina como currículo em ação -, na experiência subjetiva do aprendiz.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma abordagem colaborativa na elaboração do currículo. Segundo Pacheco (2009), uma perspectiva é a de se pensar a construção do currículo a partir da subjetividade dos sujeitos contando com sua participação e colaboração, pois segundo ele a construção do currículo deve ser pensada como experiência pessoal, proporcionando espaços que dialogue com a realidade do aprendiz e sua compreensão acerca de seus papéis na sociedade.

Para Freire (1970), a educação deve promover a autonomia. Assim, ao compreender o currículo como um processo e uma práxis, podemos construir espaços que dialoguem com a realidade do aprendiz do campo, valorizando sua subjetividade e transformando o conhecimento escolar em uma ferramenta de emancipação, e não de mera sujeição ao mercado de trabalho.

Em síntese, percebemos que a organização do currículo ocorre por meios de registros, conteúdo, planos, projetos pedagógicos, regimentos etc., mas nele também encontramos diversidades de manifestações sociais, históricas, geográficas, culturais, sujeitos aprendizes heterogêneos, diversas crenças, entre outros. Sendo assim, não podemos caracterizar o currículo como elemento neutro, pelo contrário, ele é um produto do qual todos os sujeitos que fazem parte desse processo, por isso, devem colaborar e compreender de maneira crítica a dimensão do seu papel na sociedade.

Pelo currículo, torna-se possível o planejamento de uma educação verdadeiramente inclusiva e contextualizada, promovendo um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores e comunidades. Afinal, apenas por meio de um esforço conjunto será possível construir

um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, proporcionando uma formação atenta às necessidades e especificidades trazidas pelos estudantes. Cabe ressaltar, contudo, que a simples defesa de uma "educação inclusiva" ou da promoção do sentimento de pertencimento mostra-se insuficiente para responder às dores do cotidiano rural na escola. Como evidenciam os relatos de cansaço, fome e sono, não se trata apenas de acolher a diversidade no espaço escolar existente, mas de tensionar a "tendência da escola à homogeneização cultural" (Paraíso, 2017) e a matriz urbana de seu currículo. A superação dessas barreiras exige reorganizar a própria forma escolar e as experiências de aprendizagem, recolocando o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007) e o território rural como eixos estruturantes do tempo-espaço pedagógico.

2.4 Juventudes rurais e identidades em disputa

Situar os sujeitos que protagonizam esta pesquisa exige desfazer imagens cristalizadas e narrativas simplificadoras sobre “o jovem do campo”. Não se trata aqui do estereótipo do “Jeca Tatu”, preso a uma ideia de atraso, tampouco do jovem romantizado como herdeiro de uma tradição imutável. Estamos diante de juventudes rurais, no plural, que carregam consigo tensões, pertencimentos e projetos. Nesta investigação, tais trajetórias ganham os contornos do Sertão Paraibano, onde esses jovens fazem da travessia entre as comunidades rurais e o Campus do IFPB um movimento formativo marcado por disputas simbólicas e materiais.

Nilson Weisheimer (2005) é contundente ao afirmar que não existe uma juventude rural única, mas múltiplas realidades e modos de existir. Segundo o autor, a heterogeneidade das condições de vida e trabalho desses sujeitos resulta em diferentes inserções produtivas, padrões de sociabilidade e níveis de acesso a serviços públicos (Weisheimer, 2005). Essa diversidade precisa ser reconhecida para que suas experiências não sejam reduzidas a leituras homogêneas, visto que a persistência de categorias genéricas acaba por apagar as nuances fundamentais de suas trajetórias individuais.

Soma-se a esse cenário uma invisibilidade histórica denunciada pelo pesquisador, que aponta como muitos desses jovens foram tradicionalmente vistos apenas como força de trabalho residual ou sujeitos sempre à beira da migração. Nesse processo, suas vozes e desejos foram silenciados; entretanto, conforme reitera Weisheimer (2005), nenhum processo de transformação social ocorre sem envolver efetivamente a participação juvenil. Isso os torna atores fundamentais para entendermos as dinâmicas dos processos agrários contemporâneos.

Longe de espectadores passivos, eles são protagonistas de mudanças que redesenham as fronteiras entre o campo e a cidade.

Outro eixo crucial para compreender esse grupo é a construção de seus projetos de vida. Entre o desejo de permanecer e a necessidade de partir, as precariedades estruturais e a escassez de renda impõem um tensionamento constante. Nesse contexto, as crises recentes no meio rural forçam uma reelaboração de planos individuais e familiares, que passam a incorporar valores frequentemente associados ao meio urbano, como a busca por qualificação profissional e renda estável (Weisheimer, 2005).

Assim, dependendo do campo de possibilidades disponíveis, esses projetos tomam direções variadas (Carneiro, 1998). A escola e, de modo particular, o IFPB, entra nesse cenário ora como porta de saída, ora como meio de qualificar a permanência. Para alguns, estudar é a chance de deixar o trabalho braçal pesado - os "calos nas mãos" mencionados nas narrativas desta pesquisa; para outros, é a ferramenta para transformar a própria comunidade, retornando para o campo com novos saberes.

Entretanto, as juventudes rurais não carregam apenas expectativas, mas também estigmas identitários profundos. Elizeu Clementino de Souza (2016) alerta que o campo ainda é frequentemente associado ao atraso, à ignorância ou à falta de modernidade, produzindo uma desvalorização simbólica do jovem rural. Reconhecer essas marcas é fundamental, pois, nas palavras de Souza (2018, p. 142), compreender o jovem rural implica entender "como o território, os elementos, os símbolos, as práticas e os valores vividos nos contextos rurais constituem e influenciam a vida e as relações que estes sujeitos mantêm consigo, com os outros e também com o seu espaço vivido".

No cenário específico do IFPB Campus Princesa Isabel, os sujeitos desta pesquisa emergem de uma rede de cidades circunvizinhas localizadas no Sertão Paraibano, território onde a identidade rural é forjada no cotidiano da agricultura familiar - principal fonte de renda e subsistência da maioria dessas famílias. Essa origem geográfica, contudo, não é homogênea: embora compartilhem a cultura sertaneja, esses estudantes vivem realidades plurais. Enquanto muitos enfrentam condições financeiras severas e o isolamento geográfico de sítios distantes da zona urbana, outros, como os filhos de professores e profissionais residentes no campo, acessam diferentes capitais culturais.

É importante registrar que o "campo" aqui analisado não se constitui de forma homogênea ou estática. Conforme sinalizam Caldart (2012) e Arroyo (2004), o meio rural é perpassado por múltiplos campos, caracterizados por distintas dinâmicas territoriais, produtivas, culturais e sociais. Na região do Semiárido paraibano e pernambucano, essas

ruralidades expressam-se em arranjos diversos, desde a agricultura familiar de subsistência e o pequeno minifúndio até o trabalho assalariado temporário, desdobrando-se em diferentes níveis de acesso a bens socioculturais, infraestrutura e transporte. Tratar das juventudes do campo exige, portanto, reconhecer a pluralidade dessas vivências e afastar-se de leituras românticas ou genéricas sobre a vida no sítio.

Essas vivências são marcadas por contrastes: a convivência diária e estreita com a família e a terra convive com as barreiras da contemporaneidade, como o acesso limitado ou inexistente à internet, o que tensiona a relação entre o isolamento do sítio e a conectividade exigida pelo ambiente escolar. Assim, a diversidade socioeconômica e tecnológica desses jovens evidencia que o "ser do campo" em Princesa Isabel é atravessado por condições particulares que moldam suas realidades, suas percepções e suas formas de vivenciar a EPT.

2.5 Ruralidades – dimensões que atravessam os jovens escolares do campo

Lançar um olhar sobre a presença de estudantes oriundos do campo no IFPB implica reconhecer que esta não pode ser compreendida apenas como um dado geográfico ou estatístico. Trata-se de uma realidade complexa, marcada por territorialidades, saberes, modos de vida e subjetividades que atravessam as vivências escolares. Compreender as ruralidades que os constituem é reconhecer que suas trajetórias são tensionadas por cruzamentos históricos, culturais e simbólicos.

O território, mais que espaço geográfico, é um lugar vivido. É nele que se inscrevem memórias, pertencimentos e modos de existir. A concepção de ruralidades deve ser entendida como uma construção social, geográfica, histórica e cultural que carrega formas distintas de viver, produzir conhecimento e se relacionar com o mundo. Como afirma Wanderley (2001, p. 3), o espaço rural é “um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência ‘identitária’) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional)”. Diante disso, é inadequado pensar o rural como um espaço homogêneo; ao contrário, como discutido anteriormente, os jovens estudantes do campo são plurais e atravessados por referências, tradições e condições específicas de cada território.

A reflexão acerca das ruralidades em uma sociedade predominantemente urbana, leva-nos a problematizar os limites geográficos, territoriais, culturais e identitários que determinam esse espaço. E essa pode ser considerada uma tarefa complexa de ser concebida, pois é preciso entender as diferentes configurações que existem na relação entre o rural e o urbano. Para

Freitas et.al (2019, p. 04) “Se por um lado temos distinções que delineiam as conceituações, por outro, não podemos compreender os dois espaços dissociadamente”. Assim, analisar a relação campo-cidade permite refletir os diferentes espaços que fazem parte da vida dos sujeitos que ali habitam e como isso implica nas suas vivências e experiências.

A visão tradicional do campo como um espaço de atraso e isolamento foi desafiada nas últimas décadas por uma compreensão mais ampla e complexa da ruralidade. Essa percepção reducionista não apenas desrespeita a realidade multifacetada das áreas rurais, mas também ignora a riqueza cultural, social e econômica que nelas se desenvolve. Wanderley (2001) destaca que as ruralidades contemporâneas são múltiplas, plurais e heterogêneas. Elas não podem ser reduzidas à oposição campo versus cidade, pois envolvem formas diversas de produzir, viver, circular, educar e sonhar.

No contexto brasileiro, ao tratarmos sobre a concepção de ruralidades notamos que ela vai além de uma simples classificação territorial. Ela pode ser entendida como uma construção social e histórica, moldada por diferentes contextos geográficos e culturais, onde a identidade dos sujeitos que fazem parte deste ambiente é definida e moldada a partir das suas experiências no campo. Essas experiências nem sempre são consideradas nos contextos escolares, principalmente quando pensamos nos IFs que dimensionam um currículo urbano.

Haesbaert (2004) contribui para esse debate ao afirmar que os sujeitos da atualidade vivem territorialidades múltiplas, ou seja, constroem-se em mais de um território ao mesmo tempo. No caso dos jovens do campo que estudam na cidade, essa vivência se expressa na travessia cotidiana entre dois mundos – o rural e o urbano –, gerando identidades híbridas, reconfiguradas a cada deslocamento. O campo nesse contexto, não é apenas o lugar de onde se vem, mas um território simbólico de pertencimento, afetividade e resistência.

Nesse sentido, percebemos como o espaço em que os jovens rurais estão inseridos é capaz de direcionar suas percepções, intenções, modo de ser, agir e, o campo cria um ambiente que proporciona essa ligação de proximidade entre os sujeitos que convivem entre si, num movimento de culturas que podem ser hibridizadas (rural e urbano) pela lógica da globalização. Para Martins (1981), a oposição entre o rural e urbano é caracterizada pela atividade agrícola de um lado e a industrial do outro, o que marca a dualidade e a subordinação que muitas vezes é colocada entre o campo e a cidade.

Veiga (2002) argumenta que essa concepção é limitada, pois ignora as complexidades da vida rural e a diversidade dos contextos existentes dentro do próprio espaço rural. Assim, muitos jovens do campo, que estudam e transitam por culturas urbanas, acabam incorporando

aspectos referenciais dessas duas vertentes, a depender do contexto das suas vivências cotidianas.

Para Rodrigues (2014), o tamanho e a natureza são os aspectos que pautam o rural brasileiro atualmente. O primeiro referindo-se à quantidade de pessoas que habitam nesses espaços, de acordo com as demarcações realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já a segunda, a natureza do campo, entende as características culturais e econômicas dos seus habitantes. O IBGE classifica o rural e o urbano a partir da localização do domicílio, ou seja, as áreas urbanas correspondem às cidades e a área rural é toda parte localizada fora desses limites.

Para Veiga (2002, p.3) o “Brasil é menos urbano do que se calcula” e a “metodologia oficial de cálculo do ‘grau de urbanização’ no país está obsoleta”. Este crítico acredita que a população que reside em pequenas cidades e vilas não deveria ser denominada de urbanas, pois não teriam estrutura e equipamentos sociais que lhe permitissem possuir tal condição. Dessa forma, entendemos que a noção de ruralidade se amplia, o que coloca em evidência que o campo não está à margem das transformações socioculturais urbanas. São relações mútuas.

O debate sobre as ruralidades nos faz refletir como esses espaços são carregados de significados, de heranças e legados que marcam a identidade de determinados sujeitos. Esses espaços, de acordo com Freitas et.al (2019, p.05) “vem sendo berço de continuadas transformações que marcam consideravelmente sua estrutura física, as ocupações econômicas, incorporações tecnológicas, os modos de vida e, conseqüentemente, as relações sociais”. Isso ocorre devido à forte relação existente entre o rural e o urbano, visto que esses espaços estão cada vez mais ligados em consequência da grande transição que há de um lugar a outro, especialmente no que diz respeito à travessia das pessoas do campo para a cidade.

Para Souza, (2018, p.145-146) “não é possível pensar os conceitos de rural e urbano, ruralidades e urbanidades de forma estática e dicotômica, tendo em vista que eles fazem parte e se manifestam no espaço: único, contínuo, aberto e relacional.” Ou seja, como mencionamos anteriormente, os espaços rurais e urbanos não devem ser vistos como opostos inflexíveis, mas como espaços que se interpenetram e tem correlações entre si, pois há nos espaços rurais características da área urbana, assim como na área urbana também vai existir influências dos territórios rurais, com isso devemos levar em consideração as relações de interação e influência que as ruralidades e urbanidades tem em seus espaços.

Marofan (2014, p. 05) vai acrescentar que, as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais difusas e de difícil identificação. Isso ocorre segundo Brumer (2006), devido ao grande avanço do capitalismo, ou o que chamamos de globalização, que tem a cada dia

adentrado nos mais variados espaços criando necessidades que levam aqueles que habitam nos espaços rurais diariamente transitar para o meio urbano. Dentre essas necessidades destacamos, segundo Troian e Breitenbach (2018, p. 79) o espaço onde os jovens estão inseridos que não estimula seu conhecimento e não favorece seus ideais. Isso é resultado da carência de investimentos nos espaços rurais, incluindo uma boa oferta de educação, o que aumenta ainda mais essa travessia entre campo e cidade.

São vários os fatores que determinam a construção das diversas ruralidades. Souza (2018) aponta:

A importância do patrimônio familiar, da religião, as estreitas relações mantidas com a comunidade e a natureza, através do trabalho com a terra, tendo em vista que há, nos contextos rurais, uma maior articulação entre o espaço da vida e do trabalho e isto auxilia na configuração das relações cotidianas do sujeito, bem como na formação de sua identidade. (Souza, 2018, p 150.).

Nesse trânsito entre campo/cidade, ruralidade/urbanidade é importante considerar a trajetória de vida, os aspectos da cultura, da vida particular e em comunidade, pois cada espaço traz suas singularidades e pode ser concebido por suas expressões múltiplas. Pessoa (2007) elucida que existem diversas ruralidades construídas em contextos rurais, mas também em espaços urbanos, esse seria o caso da pessoa que mora no campo e trabalha na cidade, dos estudantes rurais que frequentam diariamente as escolas urbanas e como isso configura o seu modo de ser, pertencer e se colocar no mundo. Em nosso caso, pensamos nos jovens escolares do campo que estudam no IFPB, cuja dimensão curricular se assenta na cultura urbana.

Nesse processo, a escola urbana assume um papel ambíguo. Por um lado, representa a possibilidade de acesso ao conhecimento, à qualificação profissional e a novos projetos de vida. Por outro, impõe um currículo urbano, centrado em saberes hegemônicos que ignoram as experiências, a cultura e os modos de vida dos sujeitos do campo. Esse silenciamento curricular contribui para a exclusão simbólica dos estudantes, que precisam negar ou ocultar suas identidades para se adaptarem. “O ambiente escolar tem, na maioria das vezes, resistido a perceber e valorizar os distintos sujeitos e suas leituras de vida e de mundo.” (SOUZA, 2018, p. 154).

Compreender e pesquisar as ruralidades no contexto da Educação Profissional e Tecnológica não é, portanto, uma escolha neutra. É um ato político de justiça epistêmica e social. Como afirma Souza (2018, p. 146), trata-se de “Justiça e equidade em relação aos cidadãos da roça que têm os seus direitos, vivências, referências e trajetórias de vida e formação negligenciados e desvalorizados pela sociedade e, especialmente, pela escola.”

O reconhecimento das ruralidades como espaço dinâmico de saberes, existência e identidades é, portanto, um passo importante para as instituições de EPT que recebem estudantes do campo. Ignorar essa dimensão significa desconsiderar um vasto repertório cultural e de experiências que poderia, inclusive, enriquecer a própria formação profissional, tornando-a mais profícua aos diversos contextos de vida rurais desses jovens. Quando essa identidade é acolhida e valorizada, a escola deixa de ser um espaço de reprodução social e passa a representar um mecanismo/meio de rito de passagem, no qual o pertencimento identitário fortalece a permanência e dá sentido à trajetória formativa.

Nesse sentido, destacamos que o que os jovens do campo levam para a escola não são resquícios de um passado rural em atraso, a ser superado. Elas carregam em seus corpos, em suas histórias e em suas linguagens geografias de vida que se atualizam como grafias de resistência: memórias e saberes transmitidos entre gerações, horizontais em seus modos de existir, que se firmam em gestos, gostos e pertencças. Não se trata, pois, de uma visão isolada do mundo, mas de um horizonte cultural que dialoga, se hibridiza e até se tensiona com a cultura de massa produzida pela globalização, deixando marcas no espaço escolar. Reconhecer essas geografias é condição para que o currículo deixe de invisibilizar trajetórias rurais e se torne um território plural de conhecimentos e identidades.

3 TECENDO HISTÓRIAS: OS CAMINHOS PARA OUVIR AS VOZES DO CAMPO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que orienta a construção desta pesquisa, delineando os caminhos escolhidos para ouvir, compreender e interpretar as experiências de estudantes do campo que realizam sua formação escolar no IFPB – Campus Princesa Isabel. Mais do que descrever técnicas e procedimentos, este capítulo busca explicitar as escolhas epistemológicas, éticas e metodológicas que sustentam a investigação.

Partindo da compreensão de que pesquisar é também um ato de encontro, a metodologia aqui adotada reconhece os sujeitos participantes como protagonistas de suas próprias histórias. Assim, o processo investigativo foi estruturado de modo a privilegiar a escuta sensível, o diálogo e a valorização das narrativas de vida como formas legítimas de produção do conhecimento.

Entre as estratégias metodológicas empregadas destacam-se as entrevistas narrativas, o grupo focal, a observação direta, os registros visuais e o diário de campo da pesquisadora. Tais procedimentos permitem uma aproximação direta com o contexto investigado, favorecendo a compreensão das experiências vividas pelos estudantes em seus processos formativos.

3.1 Quanto à abordagem

Refletindo sobre os objetivos e a natureza do fenômeno investigado, compreende-se que a abordagem qualitativa em educação constitui o caminho metodológico mais adequado para responder ao problema de pesquisa. Segundo Minayo (2002, p. 24), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, permitindo acessar dimensões profundas das relações sociais e dos processos humanos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, a pesquisa qualitativa em educação apresenta-se nesta dissertação como o caminho que permite ultrapassar a barreira da objetividade técnica para alcançar a dimensão humana dos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa configura-se como uma aproximação interpretativa da realidade escolar, na qual observações, entrevistas e outras estratégias investigativas possibilitam compreender os sentidos que atravessam os espaços formativos e as relações estabelecidas entre sujeitos e instituição escolar. Conforme Gatti (2012), as tematizações e categorizações produzidas nesse tipo de investigação não representam o fenômeno em sua totalidade, mas constituem aproximações interpretativas situadas, reconhecendo o caráter contextual e histórico da produção do conhecimento. Para Barros (2021, p. 108) “As

metodologias qualitativas em educação são de profícua contribuição ao avanço do conhecimento nas diferentes áreas da educação...” Assim, ao optar por esta abordagem, assume-se o compromisso de traduzir as vivências dos estudantes do campo em saberes científicos, sem despojá-los de sua subjetividade e de suas histórias de vida.

A abordagem qualitativa privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, especialmente aqueles relacionados às experiências vividas, às percepções e às trajetórias formativas dos sujeitos. Para Chizzotti (2003), esse tipo de investigação exige um engajamento direto do pesquisador com as pessoas, os contextos e os acontecimentos estudados, permitindo captar significados visíveis e latentes que emergem do convívio investigativo.

Corroborando essa perspectiva, Gatti e André (2011) destacam que a pesquisa qualitativa dirige sua atenção ao mundo dos sujeitos, aos significados atribuídos às experiências cotidianas, às interações sociais e aos conhecimentos construídos nas práticas educativas. Sendo assim, compreendemos que a pesquisa qualitativa se encaixa no contexto da pesquisa (auto)biográfica visto que, segundo Spidola e Santos (2003, p. 02), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações.” Então, ao investigar as travessias dos estudantes do campo ao IFPB, a abordagem qualitativa em educação possibilita compreender não apenas os acontecimentos vividos, mas os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos em suas travessias formativas, constituindo-se como fundamento epistemológico central desta pesquisa.

3.2 A Pesquisa Narrativa e a Abordagem (Auto)biográfica

A presente investigação ancorou-se no método (auto)biográfico, compreendido como uma perspectiva epistemológica e metodológica que reconhece as narrativas de vida como espaços legítimos de produção de conhecimento em educação. Para Sousa (2018, p. 28) “As narrativas são como fios que vão conectando acontecimentos, referências e experiências.” Entendemos então, que os sujeitos constroem sentidos sobre suas trajetórias ao narrar suas experiências, transformando a memória vivida em reflexão formativa.

Sousa (2018, p. 76), ainda afirma que “O método (auto)biográfico apoiado nas narrativas dos alunos, não tem como objetivo apenas investigar os processos educacionais, mas, sobretudo, trazer a vida para a educação.” Dessa forma, o método (auto)biográfico retira o estudante da invisibilidade das planilhas da frequência escolar e o coloca no centro do processo

educativo como autor de sua própria travessia. Ao adotar o método (auto)biográfico, esta pesquisa assume que as experiências dos estudantes do campo: suas lidas no sítio, os silêncios da estrada e as táticas de sobrevivência no espaço escolar, não são anexos à sua vida escolar, mas o próprio alicerce sobre o qual o conhecimento técnico e tecnológico se constrói.

Nas abordagens narrativas, a história de vida vai além do simples registro de acontecimentos. Com base neste entendimento, temos em Vygotsky (1929) a interpretação de que a história de uma pessoa é construída e reconstruída através das relações que se estabelecem com o outro e com o ambiente. Esse processo reflete os eventos vivenciados, mas também os significados atribuídos a eles no decorrer do tempo, em um constante diálogo entre o passado, o presente e as perspectivas do futuro. Assim, a história de vida se configurou como uma narrativa que conectou o indivíduo ao seu contexto social, cultural, histórico e geográfico, revelando dimensões profundas de sua identidade e sua maneira de ver o mundo.

No campo da pesquisa qualitativa em educação, o método (auto)biográfico deslocou o olhar investigativo do estudo sobre os sujeitos para o estudo com os sujeitos, reconhecendo-os como autores e intérpretes de suas próprias histórias. Conforme destaca Souza (2006), narrar a própria trajetória constitui um exercício formativo, pois possibilita revisitar experiências, reinterpretar acontecimentos e produzir novos sentidos sobre os processos de formação humana.

Nessa perspectiva, as histórias de vida não foram compreendidas como simples relatos individuais ou descrições cronológicas, mas como construções narrativas atravessadas por dimensões territoriais e históricas. As narrativas revelaram modos de viver, aprender e significar o mundo, permitindo compreender como identidades são continuamente produzidas nas relações estabelecidas entre sujeitos e experiências educativas.

Narrar-se é matéria-prima para a construção da ponte que permite ao sujeito fazer a travessia de si, travessia essa que lhe dá o poder [...] de ver além, de nós e dos nós que nos atam às questões históricas e materiais que compõem a nossa existência. (Souza, et.al 2018)

Ao utilizar a pesquisa narrativa, buscou-se compreender as experiências dos sujeitos valorizando os significados atribuídos às suas vivências. Essa união permitiu a coleta de relatos detalhados, possibilitando investigar quais dificuldades os estudantes que vivem no campo enfrentam para habitar o espaço do IFPB – Campus Princesa Isabel. Essa perspectiva dialoga com Delory-Monberger (2012, p. 41) quando afirma que: “o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob forma de uma história”.

Com a utilização das narrativas dos estudantes do campo que ingressaram no espaço urbano, compreendeu-se os desafios enfrentados, as estratégias de adaptação, bem como os valores identitários e as expectativas desses jovens. A pesquisa narrativa permitiu dar visibilidade a esses sujeitos, valorizando os sentidos que atribuem ao processo de escolarização em um contexto distinto daquele em que cresceram.

Nesse sentido, Souza (2018, p. 2), ao discutir as juventudes rurais e os ritos de passagem, aponta que os jovens oriundos do campo chegam às escolas urbanas motivados pelo desejo de novas experiências, mas frequentemente se deparam com processos de exclusão que negam suas identidades. Diante dessa realidade, as histórias de vida tornaram-se um instrumento essencial, pois permitiram elucidar as vozes de sujeitos que têm o que dizer sobre suas travessias de vida-escolarização. Como destaca o autor, “a arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências” (Souza, 2004, p. 162). Assim, o ato de narrar constitui-se como um movimento de produção de sentidos sobre a própria experiência, situada em diferentes contextos.

3.3 Lócus da pesquisa: o campus Princesa Isabel e o território da travessia

A pesquisa situou-se no IFPB - Campus Princesa Isabel. A escolha deste lócus justifica-se pelo fato de ser servidora no Campus e estando presente percebe as diferentes realidades entre os estudantes e pela representatividade do campus no contexto da expansão da Rede Federal.

Fruto da segunda fase de expansão (2009-2010), o campus materializa as diretrizes de interiorização, verticalização e tridimensionalidade do ensino (Silva, 2018), levando a EPT para o sertão paraibano. Esses pilares não apenas ampliaram o alcance geográfico da educação, levando o ensino técnico a áreas anteriormente não atendidas, mas também criaram um sistema educacional mais integrado e abrangente.

A verticalização, permitiu a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino dentro de uma mesma instituição, desde a formação básica até a pós-graduação, facilitando a continuidade dos estudos dos alunos. A tridimensionalidade, que se refere à integração entre ensino, pesquisa e extensão, assegurou que a formação ofertada fosse além da sala de aula, conectando teoria à prática e conhecimentos acadêmicos às necessidades sociais e econômicas. E, por fim, a interiorização garantiu que as oportunidades educativas se estendessem a municípios distantes dos grandes centros urbanos, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento.

Historicamente, a centralização da oferta de educação profissional em grandes centros urbanos, particularmente nas capitais, criou um cenário de desigualdade no acesso a oportunidades educacionais. Este fenômeno contribuiu para uma concentração de conhecimento e oportunidades de desenvolvimento econômico em regiões já favorecidas, enquanto comunidades mais remotas e menos desenvolvidas ficaram à margem desse progresso. Para tentar diminuir essa disparidade, o governo federal lançou o projeto de expansão e interiorização dos Institutos Federais, levando educação profissional de qualidade para regiões distantes e menos favorecidas, ampliando o acesso à educação, promovendo também o desenvolvimento social e econômico local.

A interiorização da rede federal tinha por objetivo um maior desempenho em favor das regiões interioranas no que diz respeito a uma assistência educacional apropriada às necessidades locais e culturais de uma sociedade. Silva (2018) reafirma esse pensamento ao demonstrar que a interiorização do ensino técnico promove uma melhor formação humana e qualificação profissional, além de valorizar as potencialidades locais e regionais.

Com isso, Pacheco (2011) expressa que a educação promovida pelos institutos federais deve proporcionar:

[...] ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus (Pacheco, 2011, P. 21).

Logo, Pacheco (2011, p. 22) reafirma que a rede federal deve conhecer as “potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada”. Assim, a interiorização foi um marco na educação do país, ao levar uma educação que dialogue com a realidade local em favor do desenvolvimento regional, da construção da cidadania de várias áreas interioranas do Brasil.

O IFPB participou de forma significativa da expansão da rede federal de educação e entre os anos de 2009 e 2010 (quadro 3), durante a segunda fase deste processo foram criados cinco novos campi, incluindo o lócus da nossa pesquisa, o Campus de Princesa Isabel.

Quadro 3: Plano de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no IFPB

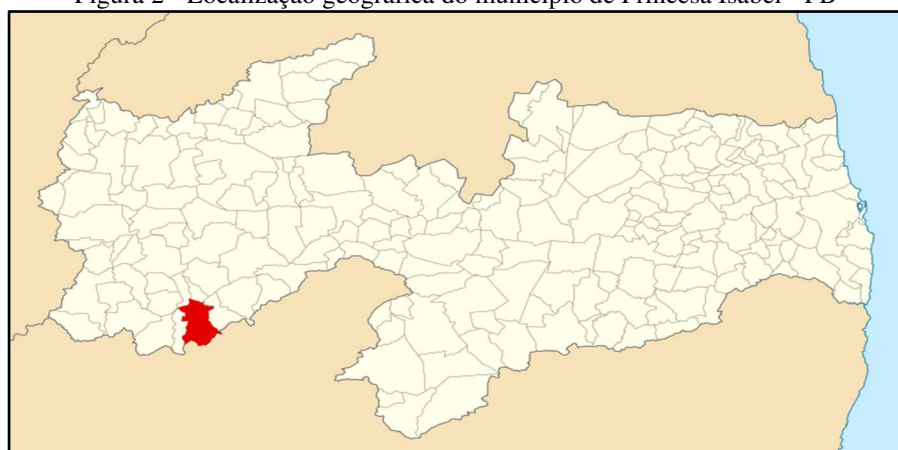
Plano de expansão do IFPB	Nº de novos <i>campi</i>	Unidades instaladas na Paraíba

FASE I Campi existentes antes do advento da Lei nº 11.892/2008	04	Campus Campina Grande (antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Campina Grande - UNED); Campus Cajazeiras (antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras - UNED); Campus João Pessoa (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - CEFET); Campus Sousa (antiga Escola Agrotécnica).
FASE II Anos 2009 e 2010	05	Campi: Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel.
FASE III Anos 2011 a 2014	12	Campi: Catolé do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, Santa Rita. Campi Avançados Cabedelo Centro, João Pessoa – Mangabeira, Pedras de Fogo; Soledade. Centros de Referências de Areia e de Santa Luzia.

Fonte: Agra, 2020, p.40 [estética adaptada].

Localizada na região Oeste do Estado da Paraíba a 419 km da capital paraibana, João Pessoa, a cidade de Princesa Isabel ocupa uma área de 379,1 km². Sua população totaliza 21.114 habitantes (IBGE, 2022). Por sua localização, polariza as cidades circunvizinhas que compreendem a mesorregião da Serra do Teixeira, com os seguintes municípios: Princesa Isabel, São José de Princesa Isabel, Manaíra, Tavares, Juru, Água Branca, Imaculada, Maturéia, Teixeira; dos Estados de Pernambuco: Distrito de Jericó, Triunfo, Flores, Camalaú, Calumbi, Serra Talhada, Carnaíba, Afogados da Ingazeira e outras cidades. Está inserido na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 - Localização geográfica do município de Princesa Isabel - PB



Fonte: Google. Disponível em: [https://www.familysearch.org/pt/wiki/Princesa Isabel, Para%C3%ADba, Brasil - Genealogia](https://www.familysearch.org/pt/wiki/Princesa_Isabel,_Para%C3%ADba,_Brasil_-_Genealogia) Acesso em: 16 mai. 2025.

Atualmente, o IFPB - Campus Princesa Isabel oferta Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diferentes níveis e modalidades, articulando ensino, pesquisa e extensão. A instituição conta com um quadro funcional composto por 101 servidores, incluindo profissionais terceirizados, sendo 25 técnicos administrativos e 59 docentes.

No âmbito da organização pedagógica, o Campus dispõe de Coordenação Pedagógica - setor no qual atuo profissionalmente - responsável pelo acompanhamento das ações educacionais e pelo suporte aos processos de ensino e aprendizagem. A instituição funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e oferta cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, além de cursos de graduação e pós-graduação, ampliando as oportunidades formativas para diferentes perfis de estudantes.

Em sua estrutura física, o Campus é composto por biblioteca, pátio, restaurante estudantil, brinquedoteca, bloco administrativo, gabinete médico e bloco acadêmico, constituído por dez salas de aula, além de laboratórios de informática, física, química e biologia, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. O espaço conta ainda com quadra esportiva, sala dos professores e cantina. No que se refere aos recursos tecnológicos, dispõe de notebooks, datashows, caixas de som para eventos institucionais e aparelhos de televisão, utilizados como suporte às práticas pedagógicas.

Figura 3 - Vista do IFPB-Campus Princesa Isabel



Fonte: Google. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/campus/princesaisabel/institucional/sobre-o-campus> Acesso em: 03 fev. 2026.

O Campus organiza sua dinâmica pedagógica com dois dias de contraturno semanal, às terças e quintas-feiras, nos quais os estudantes permanecem na instituição durante todo o dia. Nessas ocasiões, é ofertado almoço, através do Programa de Alimentação, aos estudantes que não residem em Princesa Isabel, buscando garantir condições mínimas de permanência e favorecer a continuidade do processo formativo.

Para dimensionar o desafio da travessia vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, torna-se fundamental observar os dados que caracterizam essa realidade escolar. O Campus Princesa Isabel atende predominantemente estudantes que não residem na sede do município. Dados levantados junto à Coordenação de Controle Acadêmico e ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), considerando o período de 2023 a 2025, indicam um total de 330 estudantes matriculados no EMI, destes 95 são oriundos da zona rural, correspondendo a aproximadamente 28,8% do corpo discente. Embora Princesa Isabel seja um município de pequeno porte, localizado no interior do sertão paraibano, a delimitação geográfica adotada nesta pesquisa não se fundamenta no tamanho da população urbana. Compreende-se como estudantes do campo aqueles sujeitos que vivenciam os modos de vida, as territorialidades, as práticas culturais e as relações sociais próprias do espaço rural. Entretanto, por se tratar de um município de reduzida dimensão territorial e populacional, reconhece-se a articulação entre cidade e campo, cujas travessias se mostram permeáveis no cotidiano de seus habitantes.

A distribuição detalhada dos sujeitos da pesquisa por município e estado de origem encontra-se sintetizada na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes da zona rural por município e estado de origem

Município	UF	Quantidade de Estudantes
Tavares	PB	22
Princesa Isabel (Zona Rural)	PB	20
Juru	PB	18
Água Branca	PB	14
Manaíra	PB	8
São José de Princesa	PB	8
Flores	PB	4
Triunfo	PB	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A diversidade de municípios de origem retratada na Tabela 1 evidencia que os estudantes não partem de um “campo” abstrato e uniforme, mas de múltiplos territórios e ruralidades com particularidades próprias. Morar em uma comunidade rural próxima a uma rodovia asfaltada implica vivências e temporalidades de deslocamento distintas daquelas enfrentadas por jovens que residem em sítios mais isolados, recortados por estradas vicinais de difícil acesso. Essa heterogeneidade espacial e social condiciona diretamente o modo como cada jovem vivencia o cansaço, o sono e as táticas de permanência no IFPB.

Do ponto de vista socioeconômico, trata-se majoritariamente de estudantes pertencentes a famílias com renda inferior a um salário-mínimo, tendo a agricultura familiar como principal fonte de subsistência. Esses jovens encontram-se, em sua maioria, na faixa etária entre 14 e 18 anos e se autodeclaram predominantemente pretos ou pardos, evidenciando marcadores sociais que atravessam suas trajetórias escolares e formativas.

Essa configuração impõe uma logística cotidiana complexa. Muitos desses estudantes percorrem diariamente distâncias que variam entre 80 e 140 quilômetros no trajeto entre casa e escola. O tempo médio de deslocamento, considerando ida e volta, pode ultrapassar duas horas diárias, impactando diretamente a rotina de estudos, descanso e convivência familiar. Além disso, a precarização do transporte público escolar em algumas localidades provocou mudanças no perfil do deslocamento estudantil. Observa-se um aumento significativo do uso de transporte próprio, especialmente motocicletas, configurando-se como uma tática de acesso à escola diante das limitações estruturais existentes.

3.4 Os Sujeitos da Travessia: Do Convite ao Encontro

A definição dos sujeitos colaboradores desta pesquisa não se deu por uma amostragem estatística fria, mas por um processo de aproximação sensível e voluntária. Como defende Barros (2021), o pesquisador biográfico deve colocar-se em um estado de abertura para o encontro, reconhecendo que as histórias de vida não são “coletadas”, mas generosamente compartilhadas no âmbito de uma relação de confiança e respeito, configurando-se, portando, como uma cartografia de gerenciamento de dados, ao invés de processo de coleta.

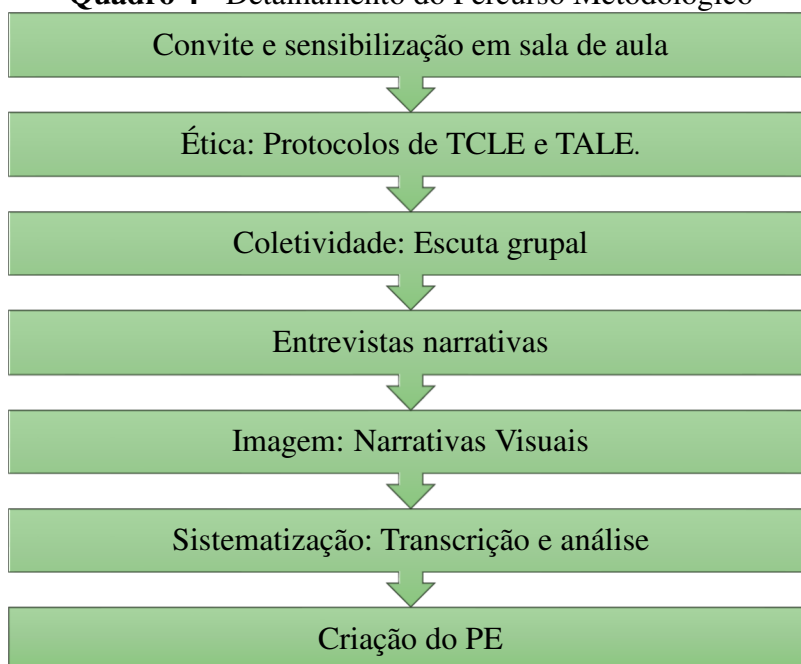
O percurso para encontrar os protagonistas destas travessias iniciou-se nas salas de aula do IFPB – Campus Princesa Isabel. Passei em todas as turmas no dia 11 de setembro de 2025. As visitas às turmas do EMI foram momentos de diálogo, no qual o convite foi lançado não como uma convocação acadêmica, mas como um chamado à escuta. Apresentei aos estudantes

o desejo de compreender a vida de quem, como eu, conhece a poeira das estradas e o despertar precoce para buscar o direito de estudar.

Para melhor visualização do percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa, sistematizamos, no Quadro 4, as etapas que constituíram o caminho metodológico percorrido. Mais do que uma sequência linear de procedimentos, esse percurso foi construído como uma travessia investigativa, respeitando os tempos de disponibilidade dos estudantes, os vínculos de confiança estabelecidos ao longo do processo e, sobretudo, os protocolos éticos indispensáveis ao trabalho com adolescentes e com narrativas de vida.

Cada etapa representa não apenas uma ação metodológica, mas um movimento relacional entre pesquisadora e colaboradores, no qual escuta, cuidado e responsabilidade científica caminharam de forma indissociável. Assim, o desenho metodológico buscou equilibrar rigor acadêmico e sensibilidade humana, reconhecendo que pesquisar histórias de vida exige atenção às dimensões emocionais, sociais e simbólicas implicadas no ato de narrar.

Quadro 4 - Detalhamento do Percurso Metodológico



Fonte: Elaboração própria (2025)

Dessa mobilização inicial, um grupo de 09 estudantes residentes em áreas rurais distintas manifestou o desejo em participar da pesquisa. Observando os aspectos éticos conforme orienta a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos, foram entregues aos estudantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) e dos Termos de Assentimento (TALE), com isso o rigor ético constituiu a base de sustentação deste encontro investigativo, ultrapassando o cumprimento de uma exigência institucional, configurou-se como um gesto de confiança compartilhada.

Disponibilizei meu contato pessoal aos pais e responsáveis, criando um canal direto de diálogo, especialmente necessário quando se trata de famílias do campo, historicamente distanciadas dos espaços acadêmicos. Também me coloquei a disposição para leitura do TCLE e explicação de como decorreria a pesquisa. Esse movimento permitiu que cada família compreendesse não apenas os objetivos da pesquisa, mas a importância e a segurança da participação de seus filhos na produção do conhecimento científico.

Após a devolutiva de todos os termos assinados organizei o primeiro encontro, o grupo focal. De acordo com Backes et.al (2011) “Os estudos que utilizaram o grupo focal demonstram ser esse um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática.” Esse momento foi realizado na Sala de Reuniões da Direção Geral do IFPB Campus Princesa Isabel no dia 14 de setembro/2025, dia de contraturno, procurei não afetar o horário das aulas e combinei um horário que todos estivessem disponíveis.

O grupo focal teve duração média de 60 minutos sendo mediado por eixos temáticos: a travessia do campo para a cidade, o pertencimento escolar, os sonhos, as dificuldades e o impacto do IFPB em suas vidas. No início esses estudantes se mostraram tímidos em suas falas. Busquei deixá-los o mais à vontade possível. Conte um pouco da minha história, rememorando minha infância no sítio Mangação, o longo percurso na estrada de chão para chegar à escola. Esse movimento produziu uma inflexão imediata na dinâmica do grupo focal: ao ouvirem uma história que lembrava sua própria realidade, os estudantes começaram a se abrir mais, tecendo conexões entre as minhas memórias e as suas travessias formativas. Esse gesto metodológico alinha-se ao que Barros (2021) caracteriza como o desvelar-se para si para revelar-se para o outro. Na pesquisa narrativa e (auto)biográfica, o ato de narrar-se constitui uma prática autorreferente, pois o pesquisador precisa reconhecer-se como sujeito implicado na história para que a partir de sua própria exposição ética, o outro se sinta autorizado e seguro a enunciar sua própria existência.

A partir das atividades realizadas no grupo focal inicial, quatro estudantes optaram por declinar da participação nas etapas subsequentes, alegando razões pessoais e de disponibilidade de tempo. Por outro lado, cinco jovens manifestaram interesse e disponibilidade em prosseguir no estudo, aceitando o convite para a realização das entrevistas em profundidade e tornando-se, assim, os sujeitos centrais das narrativas analisadas nesta investigação. Na tabela 1 (um) apresento o perfil biográfico dos estudantes

e buscando preservar suas identidades foi utilizado pseudônimos.

Tabela 2- Perfil biográfico dos estudantes colaboradores da entrevista narrativa

Nome fictício do estudante	Idade	Cor	Gênero	Local de moradia	Curso	Ano
João	18	Parda	M	Zona rural de Água Branca	Técnico em Meio Ambiente	3º
Maria	16	Branca	F	Zona rural de Manaíra.	Técnico em Edificações	1º
Miguel	18	Parda	M	Zona rural de Princesa Isabel	Técnico em Informática	3º
Ana Clara	17	Parda	F	Zona rural de Juru	Técnico em Edificações	3º
Pedro	17	Parda	M	Zona rural de Juru	Técnico em Edificações	2º

Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Elaboração própria.

A próxima etapa, as entrevistas narrativas, foi realizada com os estudantes que demonstrarem interesse e disponibilidade para compartilhar sua trajetória escolar com profundidade. Esta parte foi mais íntima, pausada, buscou ouvir cada história como quem ouve uma canção inédita, com atenção, sem interrupção.

Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. (Muyllaert, 2014, p. 194).

Sinalizei que a escolha para o local das entrevistas individuais ficaria a critério dos participantes, caso algum deles optasse pela entrevista em sua localidade, porém todos optaram pela entrevista na instituição. Com isso, mobilizei-me para que esse momento acontecesse em um local tranquilo e não atrapalhasse os horários de aulas dos estudantes. Com isso, verifiquei os horários das aulas de cada um e montei uma sequência dos entrevistados a partir dos horários livres, a maioria se deu em dias de contraturno e na sala da rádio do Campus, um espaço localizado no bloco administrativo, que garantia maior conforto, sigilo e sem possíveis interrupções.

Os encontros com os estudantes das entrevistas narrativas se deram em dois momentos, o primeiro para a entrevista narrativa com duração média total de 60 minutos, assim a partir de

eixos narrativos abertos, sem a rigidez de perguntas diretas, permitindo que os participantes contassem suas histórias com liberdade. O papel da pesquisadora foi o de escutadora e guardiã da memória: não apressar, não conduzir, mas acompanhar o fio da narrativa com respeito e cuidado sobre suas vidas na zona rural e a decisão de estudar no IFPB, assim eles começaram a narrar suas histórias, suas vivências, suas travessias diárias e os impactos do IFPB em suas vidas.

Após o final de cada entrevista foi solicitado que eles fizessem registros fotográficos dos espaços que os marcavam, fosse no campo, durante a travessia ou no próprio Campus. Feito estes registros foi marcado um segundo encontro para que eles apresentassem as fotografias. Sobre esse tipo de método Sousa (2018, p. 90) explana que:

A fotografia torna-se, então, um dispositivo relevante nas pesquisas (auto)biográficas, inclusive auxiliando outros dispositivos no processo de biografização dos sujeitos. As fotografias, como escritas (grafias) da luz (foto) devem ser inseridas como dispositivos da pesquisa (auto)biográfica [...] como forma de expressão do sujeito, a fim de subsidiar a investigação sobre a sua visão, apreensão e ação no cotidiano.

Nesse sentido, a utilização da fotografia nesta pesquisa ultrapassa a função meramente ilustrativa, assumindo-se como um recurso narrativo capaz de ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes. Ao registrar visualmente suas trajetórias e os espaços que compõem suas experiências escolares e territoriais, os participantes produzem narrativas sensíveis que revelam percepções, afetos e significados atribuídos às suas vivências, contribuindo para o processo de biografização e para a compreensão das travessias entre o campo e a escola.

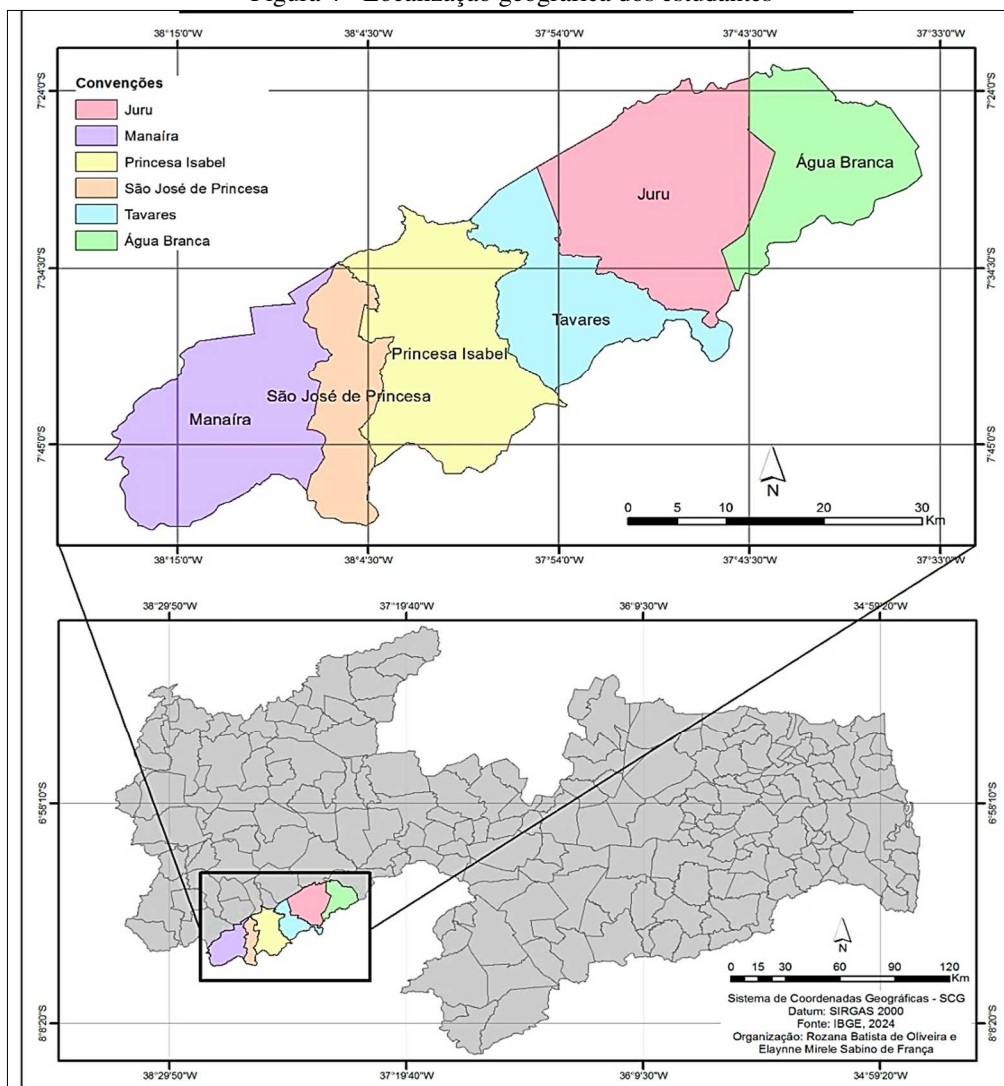
Vale destacar que foi a primeira vez que estes estudantes passaram pela experiência de falar sobre si mesmo, talvez pela falta de costume, percebi como ficaram tímidos e retraídos durante as entrevistas, essa postura foi mudando com o decorrer do processo narrativo e a partir de estímulos gestuais e verbais.

Todas as entrevistas foram gravadas e tiveram suas gravações autorizadas pelos responsáveis e antes de iniciar solicitava a autorização do estudante. Para além do gravador também me apoiei em um diário de campo, trata-se de “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). Assim, foram feitos registros e observações a partir daquilo que o pesquisador conseguir compreender e capturar durante o processo da pesquisa, para além do que é dito.

Para compreender a pluralidade dessas vozes, é preciso situar os territórios que as acolhem. Conforme ilustrado no Mapa de Localização Geográfica (Figura 3), os sujeitos desta

pesquisa partem de diferentes municípios da microrregião de Princesa Isabel, desenhando uma teia de deslocamentos que converge para o Campus. Esta representação espacial não apenas delimita o campo de atuação da instituição, mas revela a extensão das trajetórias percorridas por cada colaborador para habitar o cotidiano escolar.

Figura 4 - Localização geográfica dos estudantes



Fonte: IBGE, 2024. Elaboração: Elayne Mirelle Sabino, Rozana Batista.

A visualização espacial proposta no mapa acima evidencia que a Rede Federal, representada pelo Campus Princesa Isabel, atua em um território de limites dilatados em que a distância geográfica impõe o primeiro grande desafio aos estudantes. Ao observarmos as diferentes manchas de cores que representam os municípios de origem, compreendemos que os sujeitos desta pesquisa, cujas trajetórias passamos a detalhar a seguir, não habitam apenas um espaço acadêmico, mas transitam diariamente por uma “geografia do cansaço” que molda suas

identidades e táticas de permanência. É a partir desses pontos de origem que o convite ao encontro se materializa em narrativas de resistência e sonho.

Embora a figura 4 sistematize as coordenadas gerais que situam os colaboradores no tempo e no espaço da pesquisa, o método (auto)biográfico nos convida a ir além das métricas. Assim, passamos a apresentar a singularidade e especificidades do percurso de cada "viajante", aqui, utilizaremos pseudônimos buscando garantir o anonimato dos estudantes:

- João (Meio Ambiente): Residente na zona rural de Água Branca. Percorre 13 km de moto até a sede do município para acessar o transporte escolar, seguido de 57 km de ônibus até o Campus. Total diário: 140 km.
- Maria (Edificações): Natural da zona rural de Manaíra. Percorre 14 km de sua residência até a cidade e mais 26 km de ônibus até Princesa Isabel. Total diário: 80 km.
- Pedro (Edificações): Residente na zona rural de Juru. Enfrenta 14 km de moto em estradas de terra até a sede do município, onde embarca no ônibus para percorrer mais 37 km. Total diário: 102 km.
- Ana Clara (Edificações): Vinda da zona rural de Juru. Percorre 9 km de moto até a cidade, onde faz o transbordo para o ônibus escolar por mais 37 km. Total diário: 92 km.
- Miguel (Informática): Natural da zona rural de Princesa Isabel (21 km do Campus). Diante da inexistência de transporte escolar em seu território de origem, Miguel busca uma tática de sobrevivência radical: a mudança de domicílio para a casa da avó, na zona urbana, para garantir o direito de estudar.

A quantificação dessas distâncias revela que a travessia dos estudantes do campo não se encerra no embarque do transporte escolar; ela é precedida por uma "pré-travessia" solitária e custosa. Essa logística para ter acesso ao IFPB tira desses jovens algo precioso: o tempo. Trata-se de um tempo que deveria ser destinado ao estudo, ao descanso, ao lazer ou ao simples estar com a família e a comunidade.

Nesse sentido, o tempo da estrada torna-se um hiato na vida desses jovens que evidencia a desigualdade de condições em relação aos estudantes urbanos. Enquanto uns habitam a escola com o corpo descansado, os protagonistas desta pesquisa habitam a Margem (Souza, 2018) muito antes de cruzarem o portão da instituição.

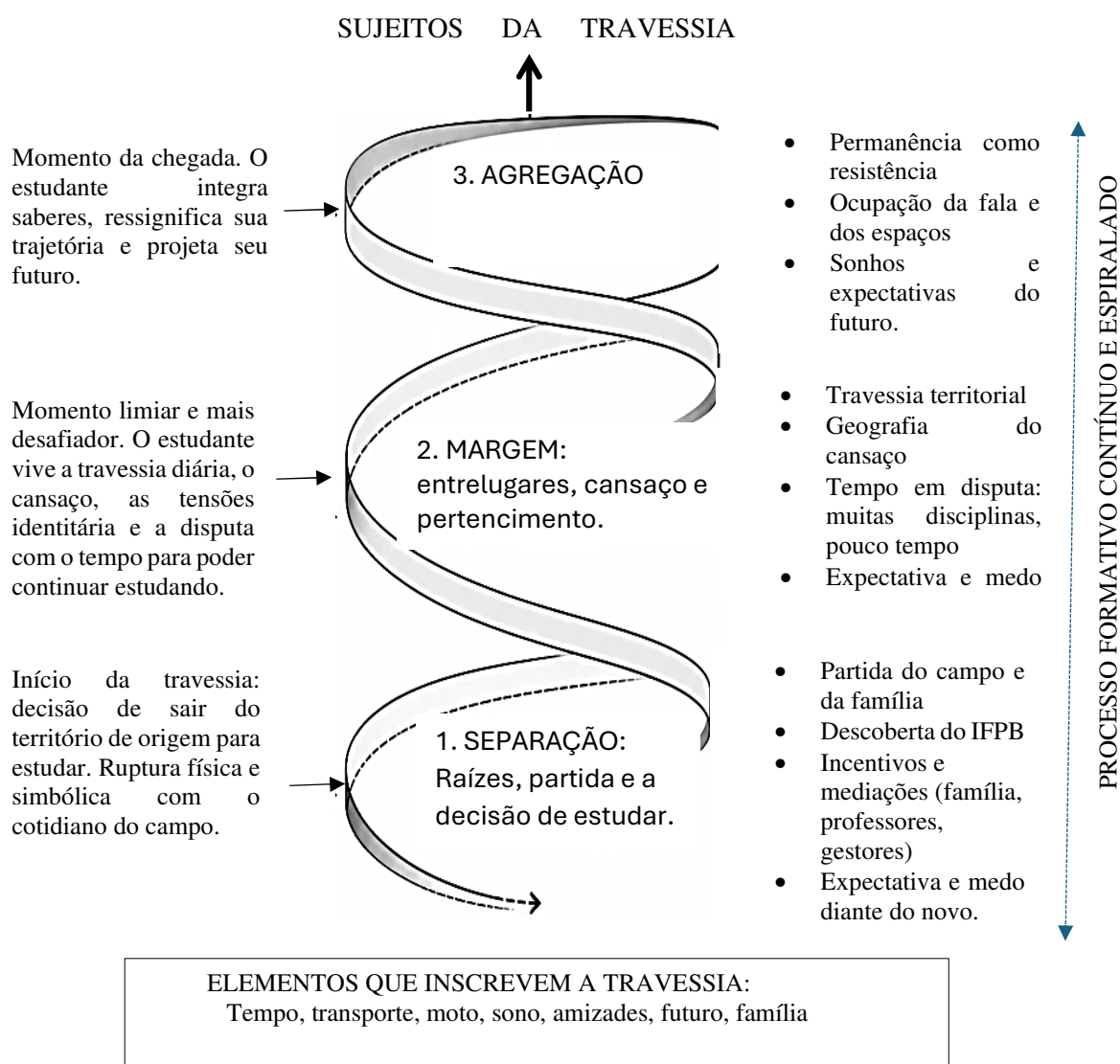
3.5 Movimento de análise dos dados gerenciados

Para compreensão e interpretação das narrativas, a pesquisa orientou-se pela identificação de temas recorrentes, sentidos e significados construídos ao longo das histórias de vida relatadas pelos participantes, com foco nos desafios enfrentados, nas realidades do contexto rural e nas experiências escolares vivenciadas no ensino médio integrado. Esse processo envolveu leitura atenta das transcrições, com atenção ao que é recorrente das trajetórias para assim construir as categorias temáticas emergentes.

As transcrições das narrativas produzidas nesta pesquisa não se prenderam a uma mera descrição de conteúdos, mas uma análise compreensiva-interpretativa. Como ensina Barros (2021), interpretar histórias de vida exige que o pesquisador realize uma "tessitura" entre o que é dito, o que é silenciado e o contexto social onde a vida se desenrola. Para tanto, o processo analítico foi organizado em dois movimentos complementares: a identificação de Eixos Temáticos Recorrentes e a leitura através dos Ritos de Passagem com base em Van Gennep (2008), ele divide o rito de passagem em três etapas: separação (o próprio rito), a margem (o limiar, entre rito), agregação (a identidade nova, pós rito).

A compreensão da travessia como um fenômeno que transcende o deslocamento físico permite segmentá-la em fases distintas, que marcam a transição simbólica do sujeito entre o seu mundo de origem e o universo institucional do IFPB. O referencial dos ritos de passagem inspirado em Van Gennep (2008) oferece importantes chaves interpretativas para compreender os deslocamentos vivenciados por estudantes do campo. Contudo, ao serem mobilizados no contexto desta pesquisa, tais conceitos não são tomados como estruturas fixas, mas como possibilidades analíticas que serão retomadas e tensionadas à luz das narrativas produzidas pelos participantes.

Diferente dos ritos tradicionais de passagem clássicos analisados por Van Gennep (2008), em que a separação e a agregação pressupõem o afastamento físico definitivo do grupo de origem e o ingresso final em um novo status social, na realidade dos estudantes do campo no IFPB esses momentos ocorrem em uma dinâmica circular e diária de liminaridade. A “separação” ocorre no deslocamento diário madrugada adentro; a “agregação” não deve ser lida apenas como a diplomação final, mas como os microprocessos cotidianos de pactuação, pertencimento e adaptação rotineira ao espaço escolar, pelos quais os sujeitos tentam reintegrar suas vivências rurais à lógica da vida acadêmica.

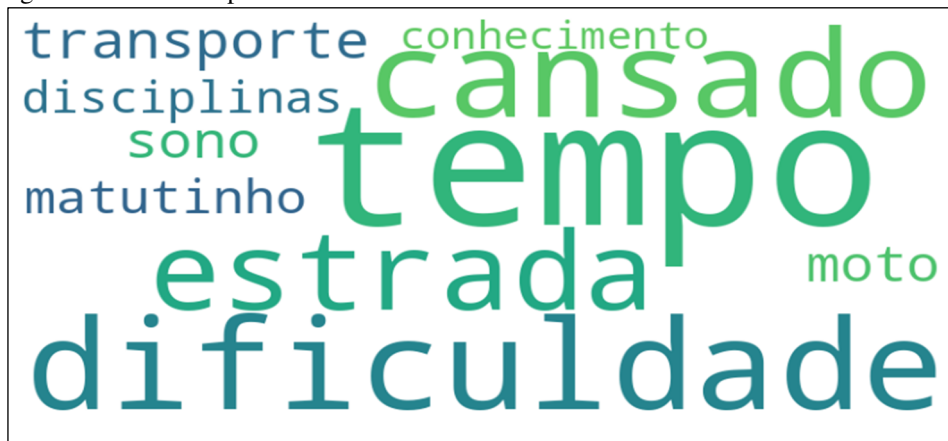


Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Van Genep (2008)

Conforme ilustrado na Figura 5, a estrutura do rito revela que o estudante habita uma condição de liminaridade durante o percurso. Na fase de Separação, o jovem rompe temporariamente com a presença familiar e o estar em comunidade no campo. Entretanto, é na Margem que a travessia se materializa em sua forma mais dura: o ônibus e a estrada de terra não são apenas meios, mas o cenário de uma metamorfose em que o ser do campo se prepara para o ser aluno. Por fim, a Agregação no Campus completa o ciclo diário, no qual o sujeito é incorporado a um sistema de regras e normas buscando conhecimento, se ressignificar. Essa representação visual em forma de espiral reforça que a luta diária não é apenas um esforço físico de transporte, mas a reencenação constante de uma identidade que se refaz diariamente, não ocorrendo de maneira linear.

A imersão nestas cinco trajetórias singulares permitiu a emergência de unidades de sentido que atravessam o cotidiano de todos os colaboradores. A partir das narrativas foi criada uma Nuvem de Palavras apresentada a seguir (Figura 6), que sintetiza o universo léxico-afetivo dessas escutas, em que termos coletivos e individuais ganham centralidade, antecipando os eixos de análise que serão aprofundados à luz dos Ritos de Passagem.

Figura 6 - Nuvem de palavras: síntese léxico-afetiva das narrativas dos estudantes do campo



Fonte: Elaboração própria (2025)

Do ponto de vista técnico, a transcrição dos relatos orais para o texto escrito exigiu um cuidadoso trabalho de textualização e análise compreensiva-interpretativa, distanciando-se de uma mera transcrição mecânica ou positivista. Em consonância com as orientações metodológicas de Barros (2021) e a perspectiva de Delory-Monberber (2012), o processo de transcrição foi orientado pelo compromisso ético de preservar a identidade e o “habitus cultural” dos jovens colaboradores. Dessa forma, buscou-se manter as marcas da oralidade, os regionalismos sertanejos, as repetições enfáticas e as hesitações discursivas, compreendendo que esses elementos não constituem “erros gramaticais”, mas grafias de resistência e marcas socioculturais legítimas que caracterizam a juventude rural investigada.

Para assegurar a integridade dos relatos e evitar a perda de nuances (o dito e o não dito), as gravações foram transcritas logo após o término de cada entrevista. Na sequência, as impressões sobre a linguagem corporal e os aspectos não verbais observados foram registradas em diário de campo.

3.6 Prototipação do produto educacional

De acordo com o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para obtenção de conclusão do Mestrado Profissional o estudante precisa desenvolver um Produto Educacional (PE). Segundo a Capes, “Produtos educacionais são materiais didáticos gerados nos mestrados profissionais na área de ensino, disponibilizados nos sites dos Programas de Pós-graduação (PPGs) para uso em escolas, ou quaisquer outras instituições de ensino do país” (Capes, 2012).

O PE desta pesquisa nasce do desejo de transformar vozes escutadas em história partilhada. Ao longo da caminhada metodológica, a escuta das histórias de vida dos estudantes do campo foi o ponto de partida para a construção de um livro paradidático, tecido com base nos fios de narrativas que surgiram da travessia entre o chão de terra e os corredores do campus. Foi produzida uma pequena história literária, inspirada nas experiências dos estudantes participantes que busca sensibilizar, representar e dar visibilidade aos sentidos que esses jovens atribuem à sua formação escolar.

A narrativa foi construída a partir da escuta das histórias de vida dos estudantes do campo, preservando os traços das vivências compartilhadas e transformando a oralidade em literatura. A proposta do PE é traduzir vivências em uma história sensível que opere como um instrumento de integração, sendo utilizada como ponto de partida para conversas sobre estudantes do campo com acesso a EPT, identidade, pertencimento e permanência escolar sob as lentes do EMI.

3.6.1 Estruturação e aplicabilidade do PE: fases do planejamento

O PE foi estruturado em sete capítulos curtos, com personagens fictícios inspirados nas narrativas dos estudantes colaboradores. A narrativa principal apresenta as trajetórias de Ana Clara, Miguel e João da Serra, construída a partir da ressignificação literária das histórias de vida dos participantes, buscando dialogar com o público infantojuvenil por meio de linguagem sensível e acessível.

Ao final, o material traz um Guia Paradidático, elaborado como instrumento de apoio ao docente para trabalhar a obra *Travessias* sob a perspectiva da Formação Humana Integral. Estruturado a partir de uma natureza interdisciplinar, o guia sinaliza que a formação na EPT caminha para além do mero pragmatismo técnico. Para tanto, o material articula e integra saberes de diferentes campos curriculares, abrangendo áreas como: linguagem e seus códigos, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e eixos tecnológicos específicos.

Essa arquitetura integrada fundamenta-se nos sentidos políticos, ontológicos e epistemológicos da formação humana integral no contexto da EPT.

A avaliação do PE foi realizada no Campus Princesa Isabel, buscando verificar a sensibilidade e aplicabilidade do livro como instrumento de valorização das experiências dos estudantes do campo e de sensibilização da comunidade escolar.

O processo avaliativo ocorreu em duas etapas. Inicialmente, o PE foi enviado por e-mail aos estudantes colaboradores da pesquisa junto com um questionário eletrônico buscando registrar as percepções acerca da representatividade das narrativas, identificação com a obra e impactos emocionais e formativos decorrentes da leitura.

Em um segundo momento, o PE foi socializado por e-mail com todos os docentes da instituição, configurando-se como ação de devolutiva pedagógica da pesquisa. Os participantes responderam a um questionário eletrônico (Google Formulário) em que avaliaram o potencial do livro como ferramenta formativa, com foco na sua capacidade de promover o diálogo interdisciplinar e a reflexão sobre a permanência e o pertencimento na Rede Federal.

4 A TRAVESSIA VIVIDA: AS VOZES DOS ESTUDANTES

Após delinear o horizonte teórico desta investigação e percorrer o caminho metodológico, adentramos ao coração empírico da pesquisa: as narrativas dos estudantes oriundos do campo que realizam diariamente o movimento pendular entre seus territórios de origem e o IFPB - Campus Princesa Isabel. Escutar esses jovens exigiu mais do que registrar falas; demandou um exercício de escuta sensível capaz de reconhecer que narrar é também produzir sentido sobre a própria existência.

Inspirados na tessitura narrativa proposta por Barros (2021) e na perspectiva dos ateliês biográficos de formação discutidos por Delory-Momberger (2012, p. 42), compreendemos que as narrativas não constituem simples relatos informativos “a narrativa aparece como a manifestação mais significativa dessa escritura do vivido” assim, ao narrar, os estudantes reorganizam experiências, selecionam memórias, silenciam dores e constroem interpretações sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam. Suas narrativas estão ligadas ao modo “subjetivo de cada indivíduo” (Abrahão, 2009).

Nessa abordagem, dados e interpretação constituem um mesmo gesto analítico. As narrativas são compreendidas não apenas como fontes de informação, mas como movimentos de produção de sentido, nos quais experiências individuais se entrelaçam a processos sociais mais amplos. As narrativas aqui apresentadas não são tomadas como descrições objetivas da realidade, mas como atos (auto)biográficos, nos quais os sujeitos constroem versões de si mesmos diante do mundo. Cada fala carrega escolhas, silêncios, hesitações e emoções que revelam não apenas o vivido, mas o modo como o vivido é compreendido.

Optamos, portanto, por não apresentar histórias individuais isoladas. Em vez disso, este capítulo organiza-se como uma narrativa coletiva da travessia, em que diferentes vozes se entrelaçam, revelando uma experiência compartilhada marcada por deslocamento, liminaridade e reinvenção de si.

Assim, surgem de acordo com Van Gennep (2008) três movimentos analíticos que dialogam com a ideia de travessia como rito contemporâneo: a separação; a margem; a agregação. Esses momentos não são etapas rígidas, mas dimensões coexistentes da experiência estudantil. É precisamente nessa zona de intersecção entre experiência coletiva e vivência individual que se evidencia a dimensão liminar da formação dos sujeitos escolares protagonistas desse estudo. No sentido de instituição educacional (IFPB – Campus Princesa Isabel) passa a configurar-se como espaço de transição simbólica, no qual os estudantes deixam de pertencer integralmente ao mundo do campo sem, contudo, serem plenamente incorporados ao universo

urbano-escolar. A liminaridade, nesse sentido, revela-se não apenas como etapa de passagem, mas como condição existencial marcada por tensões, deslocamentos identitários e processos contínuos de (re)existência, tornando visível a formação escolar como experiência profundamente atravessada por mobilidades sociais, culturais e territoriais.

Além disso, também foi solicitado aos sujeitos desta pesquisa que fizessem registros fotográficos para serem incorporadas as histórias narradas por eles, visto que isto “representa uma categoria de experiência que permite, ao lado de outras formas de percepções vividas [...], interpretar situações e acontecimentos” (Delory-Momberger, 2006, p. 114). Assim, as fotografias produzidas pelos participantes foram compreendidas como narrativas visuais que ampliam a compreensão da experiência formativa, permitindo acessar dimensões sensíveis do vivido que nem sempre emergem pela linguagem verbal.

Mais do que descrever trajetórias escolares, este capítulo busca compreender como os desafios de estudar atravessando diariamente a fronteira entre campo e cidade produz modos particulares de existir, aprender e projetar o futuro. Isso porque a narrativa é compreendida não apenas como discurso verbal, mas como experiência encarnada. Assim, pausas, silêncios, hesitações, entonações e gestualidades foram consideradas elementos constitutivos do processo narrativo, pois expressam dimensões afetivas e biográficas que ultrapassam o conteúdo literal da fala.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os nomes dos estudantes foram substituídos por pseudônimos: João, Miguel, Maria, Pedro e Ana Clara, conforme apresentado na tabela 1 na parte metodológica deste trabalho.

4.1 Separação: Raízes, Partidas e a Decisão De Estudar

A travessia educativa vivenciada pelos estudantes do campo inicia-se antes mesmo da chegada ao Instituto Federal. O movimento de formação analisado neste estudo começa no território de origem - espaço que se constituem vínculos familiares, identidades comunitárias e as primeiras experiências escolares. Nesse sentido, o eixo narrativo da separação reúne experiências relacionadas ao momento em que os jovens passam a deslocar-se simbolicamente de suas comunidades, famílias e trajetórias educacionais previamente estabelecidas, assumindo a decisão de estudar no IFPB - Campus Princesa Isabel.

Os participantes desta pesquisa, em sua maioria residentes em municípios distintos daquele em que se localiza o campus, realizam cotidianamente um movimento pendular entre campo, cidade de origem e instituição escolar. Tal deslocamento evidencia que o acesso à

educação profissional e tecnológica implica, para esses estudantes, um processo contínuo de saída e retorno, no qual estudar significa atravessar fronteiras territoriais, sociais e afetivas. A experiência de Miguel, por exemplo, apresenta especificidade nesse conjunto, uma vez que, embora proveniente da zona rural de Princesa Isabel, o estudante reside temporariamente na cidade, junto à avó, como estratégia familiar para viabilizar sua permanência escolar.

Compreendida à luz dos ritos de passagem de Van Gennep (2008), bem como refletida em Sousa (2018), a separação não se restringe ao deslocamento físico, mas constitui movimento formativo inaugural, marcado pela construção do desejo de estudar, pelas mediações familiares e escolares e pela decisão de partir em busca de novos horizontes educativos.

Nas narrativas, o território de origem aparece como elemento estruturante da identidade. As memórias da infância, da convivência na escola rural constituem referências afetivas profundas que antecedem a experiência no EMI. Para Sousa (2016, p.33) “A casa natal é a nossa ligação com o mundo circundante, que se amplia à medida que se vivencia e se conhece outros lugares, mas a referência ao lugar primordial continua presente em nossas vidas.” Antes mesmo da travessia física até o IFPB, já existe uma formação marcada pelo pertencimento territorial. Muitos estudantes iniciaram sua escolarização em escolas pequenas, localizadas próximas às suas residências e, em alguns casos, diretamente vinculadas à própria história familiar e comunitária. A escola rural não aparece apenas como espaço institucional de ensino, mas como extensão da vida cotidiana.

Essa dimensão pode ser observada na narrativa de Pedro, ao recordar sua relação com a escola e com sua família:

Minha vida assim, eu desde pequenino... minha mãe é professora, 30 anos já... ela trabalha na Prefeitura, concursada da Prefeitura. Aí tinha uma escola que levava o nome do meu avô, do meu bisavô, que é bem pertinho de casa... é como estar ali no restaurante... a escola. Aí, quando eu era pequenininho, tinha 3, 4 anos, eu comecei a estudar nessa escola, era minha mãe a professora, ela ensinava. (Pedro, entrevista narrativa, 2025).

Pedro, iniciou a entrevista demonstrando timidez, sorrindo discretamente antes de falar às suas origens. Sua narrativa começou de forma breve, mas foi ganhando fluidez à medida que o diálogo avançava. Durante o relato, o estudante diminuiu o ritmo da fala e alongou as frases ao mencionar os familiares, realizando pequenas pausas entre as palavras. Essas interrupções não configuram hesitação discursiva, mas indicam o movimento de retorno afetivo ao território de origem. A narrativa revela uma experiência educativa enraizada no território familiar e comunitário. A escola rural não aparece apenas como instituição educativa, mas como extensão

simbólica da família e da comunidade, isto evidencia aquilo que Delory-Momberger (2006) denomina biograficidade, como atribuímos sentido a nossa existência a partir das experiências vividas. O fato de a instituição levar o nome de seus antepassados evidencia a educação como patrimônio coletivo, inscrito na história local e compartilhado pela comunidade.

A experiência narrada por Pedro não constitui um caso isolado. Outros estudantes também evocam o território de origem como espaço de proximidade, cuidado coletivo e pertencimento comunitário, revelando que a escolarização inicial esteve profundamente articulada às relações sociais do campo.

Miguel, ao rememorar sua infância escolar, descreve um cenário marcado pela convivência cotidiana e pela familiaridade entre escola, família e comunidade:

Eu comecei a estudar, era pequenininho. Minha mãe me levava pra escola todo dia. E a minha vizinha me trazia de volta, porque eu tenho uma prima que mora perto de mim. A gente mora pertinho da escola. O sítio lá é uma espécie de vila, sabe? É calçado, tem a igreja, os mercadeiros... Eu conhecia todo mundo da escola, pelo sítio em geral. Porque todo mundo era vizinho, todo mundo morava próximo. A escola tinha duas salas de aula... Isso é interessante porque eu nunca gostei de como era feita a divisão nas salas, era tudo muito misturado. Acabava que os alunos que já sabiam ler, tipo, ficava com quem ainda ia ser alfabetizado e isso acabava atrasando a gente. Mas, enfim, eu amava escola, minhas professoras sempre me incentivaram. Lá não tinha biblioteca e isso é interessante porque eu amo a biblioteca aqui do Campus, eu amo o espaço. (Miguel, entrevista narrativa, 2025).

Miguel, apresentou desde o início uma postura confiante e participativa. Sua narrativa foi marcada por ritmo dinâmico, com relatos detalhados sobre o cotidiano escolar, as relações com a família, as mudanças na sua vida ao vir estudar no IFPB e as expectativas em relação ao futuro profissional. Sua trajetória possui uma hibridez marcante: natural da zona rural, passou a residir na casa da avó, na cidade, para cursar o EMI. Ao recordar esse momento Miguel não parava de movimentar as mãos era como se desenhasse o espaço da comunidade, indicando a familiaridade com o território descrito. O gesto corporal acompanha a fala e reforça a ideia de proximidade social e afetiva. A narrativa de Miguel amplia a compreensão do território rural como espaço educativo coletivo. O deslocamento até a escola não era uma travessia solitária, mas compartilhada: a mãe que leva, a vizinha que traz, os parentes próximos e os moradores que se reconhecem mutuamente. A escola rural aparece novamente como extensão da comunidade, reforçando que o processo educativo se constituía em meio a vínculos afetivos e redes de cuidado coletivo.

As narrativas revelam que o estudante não apenas frequentava a escola, ele habitava um mundo educativo compartilhado. Essa dimensão evidencia que a separação futura não será apenas geográfica, mas também simbólica e afetiva.

Ana Clara reforça esse movimento ao afirmar:

Eu estudava em uma escola lá do meu sítio, né? Lá sempre teve ensino fundamental. Aí eu estudei lá todo o meu fundamental, tanto o 1 quanto o 2 e o pré. A escola era pequena, não tinha nem metade do que tem aqui, não tinha biblioteca, era só as salas de aula e um espaço para brincar e lanchar. Eu tinha muito amigo lá, conhecia todo mundo, estudei minha vida toda praticamente com as mesmas pessoas. Me separei quando vim pra cá. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Ana inicia sua narrativa com muito entusiasmo ao lembrar da escola que frequentou durante a infância. Essa recorrência entre diferentes estudantes ao lembrar da escola na infância demonstra um padrão narrativo comum: a escolarização inicial ocorre em escolas pequenas, próximas da residência e fortemente conectadas à realidade local. A repetição desse elemento nas narrativas confirma aquilo que a abordagem narrativa compreende como experiência coletiva singularizada (Delory-Momberger, 2012) histórias individuais que revelam estruturas sociais compartilhadas. Estudar significava permanecer próximo da família, das rotinas comunitárias e das referências culturais locais.

Essa permanência inicial torna a decisão posterior de sair para estudar em outra local ainda mais significativa, pois implica romper com um percurso educacional até então vivido em proximidade e familiaridade. Nota-se aqui uma transição de paradigmas: a escola-família da infância, protegida e comunitária, dá lugar à escola-instituição (o IFPB). Para esses jovens, a separação marca o fim de uma educação de portas abertas para o quintal de casa e o início de uma formação mediada pela impessoalidade institucional, por laboratórios e por uma nova gramática tecnológica, o que torna o rito de separação ainda mais agudo.

Além das memórias afetivas relacionadas à escola, as narrativas também revelam que a infância desses estudantes também estiveram associadas ao trabalho no campo.

Eu era um menino que trabalhava muito na roça... Já trabalhei, já... Me acordava cedo para trabalhar na roça com meu pai, plantava milho, feijão, cuidava das vacas... eram poucas. Hoje a gente cria porco pra vender, tem três... A escola que eu estudava era meio período. Eu trabalhava até meio-dia e de meio-dia pra tarde a gente estudava. Eu estudava na escola do povoado mesmo. É uma escola pequena, cheia de cor nas paredes, gostava muito das professoras. (João, entrevista narrativa, 2025).

João chegou à entrevista demonstrando certa reserva inicial. Sentou-se de maneira contida, observando atentamente o ambiente antes de iniciar sua narrativa como quem mede o território da confiança. Sua narrativa iniciou-se de maneira curta, retraída, acompanhadas por pausas prolongadas que revelavam um movimento interno de organização das lembranças. Gradualmente, porém, a narrativa ganhou densidade. As pausas transformaram-se em

momentos de elaboração reflexiva, indicando não hesitação, mas cuidado com aquilo que era dito. Enquanto recordava essa experiência, João alterna momentos de fala séria, voz embargada com breves silêncios, acompanhados de olhar direcionado o tempo inteiro para o chão.

Durante o ato de narrar de João, seu corpo parecia reinscrever a memória do esforço físico narrado. Nesse sentido, a narrativa desse jovem do campo não é apenas um relato verbal, mas uma performance biográfica: ao olhar para o chão e silenciar, o estudante reatualiza no presente da entrevista a dureza do solo que cultivava no espaço rural. Afinal, o território de origem não é apenas um lugar geográfico que ficou para trás, mas uma inscrição corporal que permanece no sujeito, manifestando-se nos gestos e no peso das palavras.

Vale salientar que, no contexto rural, o trabalho não é apenas atividade econômica; constitui processo socializador e elemento formativo, principalmente quando se trata de uma região em que predomina a agricultura familiar. É, portanto, princípio educativo, como nos ensina Saviani (2007), à medida que se educa na produção da vida (materialização), na relação com a natureza e na construção da própria existência. Entretanto, conforme indicam as narrativas, essa experiência também produz tensões entre permanecer no modo de vida tradicional do campo e buscar outras possibilidades educativas. Miguel expressa essa tensão de maneira explícita:

Às vezes eu ia pra roça com meu pai... Acho que isso é uma coisa muito importante na minha vida acadêmica. Porque eu não gostava de jeito nenhum de ir pra roça... Era tipo o último castigo. Quando chegava férias, eu pensava: meu Deus, vou ter que ir trabalhar na roça... Isso me fez criar um apego emocional com a escola. Eu tinha que ajudar limpando o mato, plantando. Nunca gostei, mas no sítio se o pai não levasse o filho para trabalhar o povo já falava. E isso me fez amar a escola. (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

O relato de Miguel, ao relembrar a roça, foi antecedido por uma pausa prolongada. Suas mãos e seu corpo permaneciam inquietos, mas, ao recordar a roça como "último castigo", surgiu um breve riso. Mais que um gesto espontâneo, esse riso parece funcionar como uma estratégia defensiva diante de uma memória atravessada pelo trabalho árduo, pelo sol escaldante, pela terra seca e pelas privações que constituem a materialidade da vida no campo. A narrativa rompe, assim, com uma visão romantizada da ruralidade. O trabalho, embora educativo na produção da existência e na relação com a natureza, não desperta pertencimento, mas o desejo de buscar outros caminhos. A escola deixa de ser apenas um espaço de instrução e passa a representar uma possibilidade concreta de transformação, de libertação corporal, fazendo do estudo a labuta escolhida em lugar daquela historicamente imposta pela sobrevivência.

Diferente do cansaço físico da enxada, que é visto como um destino herdado e muitas vezes imutável no campo, o cansaço dos livros é demandado como um esforço de agência.

Destoante das narrativas anteriores marcadas pela continuidade entre casa e escola, agora a relação campo-cidade aparece com um movimento de ruptura, a escola passa a representar, para o estudante, um espaço alternativo ao trabalho agrícola, funcionando como território de pertencimento distinto daquele associado às obrigações familiares e produtivas do campo. Tal movimento dialoga com as análises de Weisheimer (2005), quando evidência como jovens do meio rural passam a atribuir à escolarização o papel de mediação entre o pertencimento ao campo e a busca por novas formas de inserção social e profissional. A escola deixa de ser apenas obrigação social e passa a constituir projeto existencial.

Dando continuidade a esse movimento de distanciamento progressivo do trabalho agrícola, a narrativa de João explicita o momento em que a separação deixa de ser apenas desejo e passa a constituir decisão concreta:

Aí um dia eu disse à mãe: mãe, eu não quero mais trabalhar... porque minha mão era cheia de calo... [...] aí eu falei que não queria mais trabalhar... O tempo foi passando e terminei o fundamental aí veio a oportunidade. Tinha a escola em Água Branca, mas como tinha feito a propaganda do IF na escola eu fui e me inscrevi no IF... Foi a primeira inscrição lá do sítio também. Foi a primeira vez que alguém da escola se inscreveu no IF. O povo tinha medo de vir pra cá, mas eu queria um futuro melhor. (João, entrevista narrativa, 2025).

Ao rememorar as mãos cheias de calo, João realiza o movimento de olhar para as mãos seguido de uma pausa prolongada, acompanhada de respiração mais lenta, permaneceu em silêncio por alguns instantes antes de continuar. O silêncio evidencia o peso da decisão, indicando que abandonar o trabalho braçal do campo era uma forma de reconfigurar o próprio futuro. A narrativa evidencia o instante simbólico de ruptura com o percurso social esperado. Ao verbalizar o desejo de não permanecer no trabalho da roça, o estudante afirma uma mudança de posicionamento diante de sua própria trajetória. Logo em seguida ele é tomado pelo entusiasmo quando lembra ter sido o primeiro estudante da sua escola a vir estudar no IF. Essa escolha não reflete uma afirmação identitária estática, tampouco a assimilação acrítica da cultura urbana. Em vez disso, revela uma identidade em trânsito e em disputa: a afirmação do pertencimento ao campo tensionada pela busca de novos horizontes, exigindo do estudante a negociação contínua entre a valorização do seu território de origem e a construção de um futuro no espaço escolar urbano.

A inscrição no Instituto Federal não é apenas um ato administrativo; trata-se de um gesto simbólico de ruptura com expectativas sociais previamente estabelecidas. Ser o primeiro

estudante da escola a realizar essa inscrição revela a dimensão pioneira da decisão. O estudante rompe fronteiras invisíveis que delimitavam historicamente os destinos educacionais possíveis para jovens do campo. Nesse movimento, surge aquilo que compreendemos como travessia formativa: um processo no qual o sujeito deixa de ocupar apenas o lugar social herdado para construir novas possibilidades identitárias.

Sob a perspectiva dos ritos de passagem, este momento marca a consolidação da fase de separação, quando o sujeito começa a desligar-se simbolicamente das estruturas que organizavam sua existência anterior, abrindo caminho para a experiência liminar que será vivida no deslocamento cotidiano em direção ao IF.

O momento da inscrição no Instituto Federal marca uma inflexão decisiva na travessia educativa dos estudantes do campo. Nas narrativas, esse processo aparece frequentemente acompanhado por sentimentos de incerteza diante das exigências burocráticas necessárias para o ingresso.

Para fazer a inscrição foi difícil, muito difícil, pede coisa demais. Eu achei que não ia conseguir, a sorte foi a diretora e vice-diretora que ajudaram com a inscrição, era muito... muito documento. Elas me ajudaram com os documentos, lá no computador, eu não tinha e nem sabia mexer. Foi difícil, mas deu certo. (João, entrevista narrativa, 2025)

Durante o relato, o estudante gesticula com as mãos como se organizasse papéis invisíveis. A narrativa demonstra que o acesso à educação federal envolve enfrentar barreiras institucionais e burocráticas pouco familiares aos estudantes do campo. Nesse contexto, a atuação da equipe escolar assume papel fundamental, funcionando como ponte entre o território de origem e a nova etapa formativa. A travessia educativa revela-se, portanto, como experiência coletiva, sustentada por redes de apoio que tornam viável aquilo que, individualmente, poderia parecer inalcançável. A trajetória de Ana Clara amplia essa compreensão, que evidencia o papel dos mediadores pedagógicos na construção do projeto educativo, ao narrar seu ingresso no IF:

O meu professor de matemática... que também já estudou aqui, ele começou já a apoiar eu vir para cá. Ele foi a primeira pessoa que teve a ideia de eu vir aqui para o IF... sem eu conhecer o IF. Aí vieram fazer uma visita técnica aqui e eu já conhecia o IF por conta dele, do que ele falava. E eu já tinha vontade de vir para cá. Tanto que antes dessa visita, eu já tinha feito minha inscrição. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Ana Clara também contou com o apoio de sua mãe:

E, desde muito cedo, minha mãe me incentivou muito nos estudos. Tipo assim, ela não é o tipo de pessoa que me força a fazer nada em casa. Ela só quer que eu seja alguma coisa da vida, ela sempre apoiou eu vim pra cá. Ela sofreu um acidente de moto e eu quase desisti porque não tinha quem fizesse as coisas dentro de casa e ela

ficou bem mal, eu quase desisti para poder cuidar dela, mas ela não deixou, ele sempre me incentivou com meus estudos. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Essa lembrança de Ana Clara é carregada de entusiasmo ao falar do apoio da mãe e em especial sobre a visita feita ao Campus Princesa Isabel. Ao lembrar do incentivo do professor a estudante altera o tom de voz, tornando-o mais enfático. A narrativa demonstra reconhecimento afetivo pela mediação exercida. O professor funciona como agente de ampliação do horizonte educativo, permitindo que a estudante imagine possibilidades formativas antes inexistentes em sua trajetória. É importante destacar que, na narrativa de Ana Clara, o incentivo materno para que ela não seja forçada a fazer nada em casa revela uma dimensão de gênero na separação: para a jovem do campo, o acesso ao IFPB pode significar não apenas a fuga do trabalho agrícola, mas a ruptura com o destino doméstico tradicionalmente atribuído às mulheres em territórios rurais.

A decisão de estudar no IF não surge como acontecimento repentino, mas como processo gradual de construção do desejo escolar: seja pela fuga do trabalho, no interior das relações escolares ou por incentivo familiar. Tal movimento pode ser observado na narrativa de Pedro ao se deparar com a estrutura física da instituição (Figura 7) simbolizando o marco inicial de sua separação do cotidiano rural, com o tamanho do prédio que contrasta com as construções familiares de sua comunidade.

Aí, chegou o nono ano. Assim, no meio do ano, começou a abrir as inscrições aqui para o IF. Aí, todo mundo falando muito bem. A gente veio na visita, eu gostei da visita. [...] A pessoa se sente meio com vontade de estar aqui dentro, sabe? É tudo tão grande, tem os laboratórios cheio de computador, eu mexi no microscópio, nunca tinha nem visto, isso me encantou. Aí, minha mãe sempre me incentivou muito de vir para cá. E quando falei como era aqui ela me incentivou ainda mais. (Pedro, entrevista narrativa, 2025)

Figura 7 - Bloco Acadêmico do IFPB Campus Princesa Isabel: a grandiosidade arquitetônica sob o olhar do estudante



Fonte: Registro fotográfico de Pedro [acervo da pesquisa] (2025).

A sensação de "vontade de estar aqui dentro" expressa por Pedro, ao confrontar-se com a grandiosidade física do campus retratada na Figura 7, ilustra o impacto do que Sacristán (2017) denomina como o poder regulador e atrativo do território escolar. Para o jovem do campo, habituado a escolas rurais de estrutura mínima e multisseriada, o encontro com o Bloco Acadêmico e seus laboratórios representa a visualização concreta de uma "totalidade" de conhecimentos até então distantes.

Esta experiência é fruto do projeto "IFPB de Portas Abertas", ação que consiste em trazer turmas dos anos finais do ensino fundamental para conhecer o espaço físico do Campus Princesa Isabel. Para Pedro e Ana Clara, a visita técnica atuou como um dispositivo simbólico de aproximação, demonstrando que a escolha pelo Instituto surge da articulação entre a experiência pessoal, a influência coletiva e a mediação familiar.

Se, nas narrativas anteriores, professores e gestores escolares surgem como mediadores da travessia educativa, a experiência narrada por Miguel evidencia o papel das redes familiares ampliadas na construção do projeto escolar. Ao recordar o primeiro contato com o Instituto Federal, o estudante relata:

Então... na verdade, eu conheci o IF porque minha tia ela já estudava aqui, cursava biologia. Só que eu não sabia que tinha o médio técnico. Eu pensava que o IF era só pra ensino superior. Aí foi sétimo, oitavo, chegou no nono ano... e minha tia: e aí, Miguel, tua vez de se inscrever no IF. Eu realmente não sabia nada sobre o IF. Só que aí, ela foi e me mostrou, né, tem uns cursos, fez a propaganda, fez propaganda pros meus pais, fez muita propaganda pra mim. (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

Ao trazer a lembrança de como conheceu o IF Miguel ri, em especial ao repetir a palavra “propaganda” revelando o incentivo da tia para que ele estudasse no Instituto. Ao descobrir que o IF não tinha apenas curso superior ele demonstra surpresa, seguido de alegria. Durante a entrevista com Miguel é visível o seu entusiasmo e alegria, tudo parecia novidade para ele, revelando que o IFPB não fazia parte do repertório educacional inicialmente conhecido pelo estudante. O desconhecimento acerca da existência do ensino técnico evidencia a distância simbólica entre a educação federal e os territórios rurais, nos quais as possibilidades escolares tendem a restringir-se às instituições locais já familiarizadas pelos jovens.

A decisão de estudar no IFPB, embora narrada como um desejo individual, revela-se como uma construção coletiva mediada pelas redes de afeto. Esse movimento dialoga com a ideia de Pacheco (2009), de que o currículo e a formação devem ser pensados como uma experiência pessoal e subjetiva. O incentivo familiar atua aqui como um tradutor de horizontes: ao fazer propaganda do IF, a família ajuda o jovem a subverter o destino socialmente esperado para o povo da roça, transformando a separação física em um projeto de autonomia e emancipação, conforme defendido por Freire (1970).

Nesse contexto, a tia assume papel central como mediadora da informação e da decisão educativa. Ao “fazer propaganda”, expressão repetida pelo estudante, ela atua como agente de tradução entre dois mundos sociais distintos: o universo rural de origem e o espaço institucional da educação técnica federal. Na sua narrativa Miguel fala de quando passou no processo seletivo para entrar no IF e como foi seu processo de travessia:

Quando passei meus pais não queriam deixar eu vir estudar porque não tinha carro do sítio para o IF, mas minha tia conversou com eles e acabaram deixando ... Eu vim morar com minha vó... De início... Eu vi como uma forma de escapar do sítio... Isso durou muito pouco. Isso durou uma semana. Porque, quando eu cheguei aqui... Nossa... foi um baque psicológico enorme. Vim pra cá... lembro do dia que eu despedi da minha mãe... ela chorou... eu também chorei... De início eu vinha, eu voltava todos os finais de semana pra casa. Quando eu cheguei aqui o impacto foi muito grande psicológico porque eu tenho três irmãos, me distanciei dos meus irmãos. (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

Durante o relato, Miguel movimenta as mãos como se reconstruísse o diálogo ocorrido naquele momento com seus pais. Sua fala desacelera quando menciona a intervenção da tia, indicando que a travessia só se torna possível pela mediação de outra figura familiar. Miguel realiza uma pequena pausa antes da expressão *de início*. O silêncio que antecede essa frase revela aquilo que a narrativa ainda não anuncia verbalmente: a instabilidade da decisão. A mudança não aparece como chegada definitiva, mas como experiência provisória. A saída do sítio, inicialmente, aparece como uma forma de liberdade que logo é interrompida com o

colapso da expectativa inicial. A pausa entre as frases funciona como marcador emocional do choque vivido. Não se trata apenas de informar o tempo transcorrido, mas de marcar simbolicamente o fim da idealização da cidade.

Durante o restante dessa lembrança, o jovem narrador fica com o semblante triste, surgem pausas longas, permanecendo por alguns segundos em silêncios. Ao recordar a despedida da mãe “ela chorou, eu também chorei”. Sua voz diminui e o ritmo da fala desacelera. A emoção reaparece não como lembrança distante, mas como experiência novamente sentida no presente da entrevista. A separação, portanto, não se limita ao deslocamento geográfico. Ela se materializa como afastamento afetivo: ficar longe de casa, distanciar-se dos irmãos, o sentimento narrado é relacional.

O rito de separação se concretiza pela ruptura dos vínculos cotidianos que estruturavam sua identidade no território rural. O relato de Miguel evidencia de maneira emblemática esse momento liminar da travessia. Ao deixar o sítio para morar com a avó e seguir estudando, sua narrativa desloca o foco da escolha escolar para a experiência da separação afetiva e identitária. O choro na despedida, o distanciamento dos irmãos e o impacto psicológico vivido na chegada indicam que a passagem não ocorre sem perdas.

Sob a perspectiva da biograficidade discutida por Delory-Momberger (2006), trajetórias formativas são frequentemente reorientadas por encontros significativos que introduzem novos sentidos ao percurso de vida. O incentivo familiar, a mediação do professor, das diretoras da escola funcionam, nesse caso, como acontecimento formador, permitindo que o jovem passe a imaginar futuros antes inexistentes em sua experiência cotidiana. Observa-se, portanto, um padrão recorrente nas narrativas analisadas: o acesso à instituição não emerge de trajetórias autônomas, mas de redes de incentivo que tornam visível uma oportunidade educacional até então desconhecida.

Esses estudantes, ao aportarmos as ideias de Van Gennep (2008), atravessam um rito de separação: desligam-se, ainda que parcialmente, do território rural, das rotinas familiares e das formas de vida que estruturaram suas infâncias. A escola deixa de ser apenas espaço educativo e passa a constituir o marco inaugural de uma travessia social mais ampla. Assim, a separação não representa apenas o sair do campo, mas o início de uma condição de “entrelugares”, na qual os sujeitos já não pertencem integralmente ao mundo que deixaram, embora ainda não se reconheçam no novo espaço que passam a habitar. É nesse intervalo que se inaugura o próximo momento da travessia: a margem.

4.2 A margem: fronteiras invisíveis, estigma e silêncio

Se a separação marca o momento da partida, a margem representa o tempo da travessia. É o período em que os estudantes já não estão completamente vinculados ao território de origem, mas ainda não se sentem pertencentes ao novo espaço escolar. Trata-se de um intervalo marcado por deslocamentos físicos, emocionais e simbólicos, no qual a experiência educativa passa a ser atravessada por incertezas, descobertas e processos intensos de adaptação.

Nos ritos de passagem descritos por Van Gennep (2008), a fase liminar corresponde a um estado de “entrelugares”, caracterizado pela suspensão das posições sociais anteriores e pela construção gradual de novas formas de pertencimento. É nesse momento que o sujeito experimenta instabilidade, ambiguidade e redefinições identitárias.

Para os estudantes desta pesquisa, a margem não se restringe ao percurso cotidiano entre o campo e a cidade. Ela se materializa nas longas viagens de ônibus, no cansaço das madrugadas, nos silêncios durante o trajeto, nas dificuldades acadêmicas iniciais, no sentimento de não reconhecimento e no impacto psicológico provocado pela chegada a um espaço institucional marcado por códigos culturais distintos daqueles vivenciados no meio rural.

A travessia para esses jovens passa, então, a ser vivida no corpo: no sono interrompido, na saudade da família, no estranhamento diante das novas exigências escolares e na necessidade constante de reconstruir modos de estar e aprender. É nesse espaço intermediário que emergem tensões, resistências e estratégias de permanência, revelando que estudar no IFPB não constitui apenas um acesso à educação, mas uma experiência profunda de transformação social e subjetiva.

As narrativas que seguem desvelam esse tempo liminar da formação, permitindo compreender como os estudantes elaboram, em meio ao movimento contínuo entre territórios, novas formas de existir entre o campo e a escola. Esse entrelugar existencial e geográfico adquire centralidade quando tensionado pela concepção de formação omnilateral proposta por Ramos (2008). Para a autora, o EMI deve se estruturar a partir de uma totalidade que assegure o desenvolvimento do ser humano em todas suas dimensões: intelectual, corporal, estética e política. Contudo, ao viver a liminaridade das estradas enfrentando jornadas exaustivas que consomem tempo para o estudo e descanso, as juventudes rurais têm uma formação omnilateral ameaçada pelas assimetrias territoriais.

Pedro inicia sua narrativa descrevendo o começo do dia. Sua narrativa surge em ritmo pausado, quase como uma enumeração cuidadosa dos gestos que antecedem a viagem:

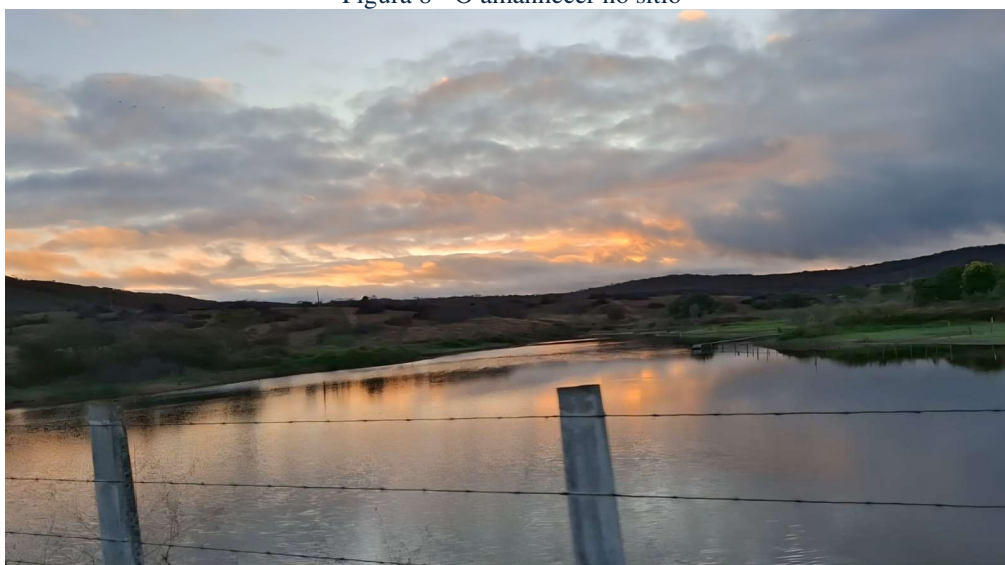
Todo dia eu acordo cinco, cinco e pouquinho... eu durmo com meu avô todo dia... depois que a minha vó morreu... aí eu venho para casa, escovo os dentes, tomo banho, tomo café... faltando dez minutos para seis horas eu vou... meu pai leva de moto no

ponto do ônibus, na pista... na beira da pista... e eu venho na van de Água Branca. (Pedro, entrevista narrativa, 2025)

A forma como Pedro organiza sua narrativa revela mais do que uma simples descrição de rotina, é uma verdadeira travessia diária que se manifesta como experiência vivida no corpo. O despertar ainda na madrugada, a preparação e o deslocamento até a “beira da pista” evidenciam uma condição liminar. O jovem narrador evidencia que a travessia começa antes do ônibus escolar.

O registro do amanhecer no sítio (Figura 8), fotografado por Ana Clara, também materializa um tipo de instante exato dessa partida: um cenário em que a beleza do nascer do sol contrasta com o desafio da jornada que se inicia, reafirmando o território rural como o espaço inaugural da identidade do estudante. Como discutido por Souza (2018), o território rural não é apenas o ponto de partida, mas o espaço no qual se forjam os primeiros valores que o estudante levará consigo na bagagem para a cidade.

Figura 8 - O amanhecer no sítio



Fonte: Registro fotográfico da estudante Ana Clara [acervo da pesquisa] (2025)

Ao retomar a análise da narrativa de Pedro, percebe-se que não está mais integralmente no território familiar, mas tampouco se encontra plenamente inserido no espaço escolar; ele habita o caminho. A narrativa também evidencia que situações aparentemente ordinárias: acordar cedo, esperar transporte, viajar diariamente, transformam-se em processos de aprendizagem existencial. A disciplina do tempo, a adaptação do corpo ao cansaço e a reorganização emocional diante das perdas tornam-se dimensões constitutivas da formação. Isso reverbera o que a propositura limiar de Van Gennepe (2008), à medida que se caracteriza pela suspensão das referências anteriores e pela vivência de um estado intermediário.

Ao contar sobre a sua experiência, João também enfatiza o despertar precoce, repetindo a ideia do cansaço como se buscasse fazer o interlocutor sentir corporalmente sua realidade:

Aí eu comecei a vir pra cá...É muito difícil...porque assim, eu me acordo muito cedo. Muito, muito. Eu me acordo quatro horas da manhã pra poder me ajeitar. De primeiro [a algum tempo], eu vinha da minha casa até um povoado que era uns dez a quinze minutos a pé, de lá pegava carona até a cidade. (João, entrevista narrativa, 2025)

A repetição “muito, muito” funciona como marcador emocional da narrativa. Não se trata apenas de informar o horário, mas de comunicar a intensidade da experiência vivida. O corpo aparece como primeiro território da travessia: é o corpo que acorda antes do amanhecer, que enfrenta o despertar na madrugada e que sustenta o projeto educativo antes mesmo do início das aulas. Ao continuar sua narrativa, João desloca o foco da rotina para as dificuldades econômicas que atravessam o percurso:

Teve um tempo que eu não tinha o dinheiro pra poder arcar com os meus gastos... tinha gasolina... tinha moto pra comprar também...porque eu não tinha moto. É como eu disse vinha a pé pra pegar carona... pegava o ônibus para vir pra cá. Depois consegui comprar uma moto. Minha mãe me ajudou a comprar essa moto, e eu também consegui receber auxílio aqui do IF, aí isso me ajudou bastante. Porque minha mãe não tinha muitas condições, quando eu comecei a receber o PAPE [Programa de Apoio à Permanência Estudantil] aqui do IF ajudou nas despesas com gasolina, comprei um porquinho e depois vendi e ajudou a terminar de pagar a moto. Tá aqui não é fácil não. (João, entrevista narrativa, 2025)

Nesse momento da entrevista, o ritmo da fala de João desacelera. As pausas tornam visível um aspecto recorrente nas narrativas dos estudantes: estudar não depende apenas de vontade individual, mas de condições materiais mínimas para que o deslocamento seja possível. Essa realidade demonstra que o percurso escolar não se move apenas por desejos subjetivos, mas por condições materiais de existência. Para Bourdieu (2014), essa assimetria desvela a falácia do discurso meritocrático, que tende a individualizar o sucesso ou o fracasso escolar. Ao ignorar as disparidades na distribuição do capital cultural e econômico, a escola muitas vezes naturaliza as desigualdades de oportunidades, exigindo dos jovens do campo uma dedicação maior para garantir sua permanência acadêmica.

Se nas narrativas anteriores o deslocamento aparecia marcado pelo esforço corporal individual, na experiência de Ana Clara a travessia evidencia sua dimensão coletiva e institucionalmente negociada. Ao narrar o início de seu percurso até o IFPB, a estudante reconstrói detalhadamente os arranjos necessários para tornar possível o acesso à escola:

Aí, como a gente mora em um distrito, o deslocamento do distrito para o Juru é muito complicado... no início... época de campanha também... ano de campanha [eleitoral

tinha um carro... que era o homem que trabalhava levando o médico...o médico saía de Juru por volta de sete horas. Lá onde eu moro é 12 quilômetros e a estrada é de chão. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

O relato de Ana não segue uma ordem linear rígida. Ela retorna aos acontecimentos, acrescenta explicações, situa o contexto político e espacial, como se precisasse demonstrar a complexidade envolvida em algo aparentemente simples: chegar à escola. A própria menção ao “ano de campanha” não surge por acaso. Revela que o acesso à educação, em territórios rurais, muitas vezes depende de negociações informais e circunstanciais, atravessadas por relações políticas locais. O transporte escolar não aparece como direito plenamente garantido, mas como resultado de acordos provisórios. A estudante continua:

O acordo que tinha feito com a prefeitura era que eu... a gente pegaria esse carro. Ele ia sair de 5h30 todos os dias pra me deixar em Juru...6h... aí ele ficava esperando...7h ele pegava o médico e levava até onde eu moro. Mas isso durou muito pouco. O homem que pegava o médico parou de ir buscar a gente aí tivemos que começar a ir de moto. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

O ritmo fragmentado da narrativa demonstra o esforço de memória necessário para reconstruir o percurso. Cada horário mencionado marca uma etapa da travessia, transformando o tempo em elemento estruturante da experiência educativa. Para Clementino de Souza (2018) as marcas de formação não se inscrevem apenas ao espaço institucional da sala de aula ou ao currículo prescrito; elas se forjam na capacidade do sujeito de biografar e extrair saberes das próprias adversidades vividas no território. A estrada de chão com seus sobressaltos e a negociação cotidiana do direito de estudar deixam de ser meros obstáculos logísticos e passam a integrar o repertório de vivências que constituem a identidade e resiliência desses estudantes frente às ruralidades que os atravessam.

Nas narrativas, a travessia cotidiana revela-se atravessada por tensões temporais e materiais que ultrapassam o simples deslocamento entre casa e escola. O tempo gasto no percurso reorganiza a vida familiar, interfere no descanso e coloca permanentemente em risco a permanência escolar. Maria expressa essa experiência ao narrar:

Como eu moro no sítio... eu tanto tenho que vir mais cedo como chego mais tarde. [...] Eu chegava em casa quase oito da noite, sabe? Então, estava difícil... Minha avó estava pedindo muito para eu sair do IF, porque ela viu que era cansativo para mim, sem contar a loucura que era para organizar para vim pra cá. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa de Maria é marcada por pausas e alongamentos temporais que revelam mais do que uma descrição logística. O intervalo entre as frases evidencia cansaço acumulado e

tensão emocional. O pedido da avó para que deixasse a escola torna visível o conflito vivido por muitos estudantes do campo: permanecer estudando implica prolongar o desgaste cotidiano não apenas do próprio estudante, mas de toda a rede familiar que acompanha a travessia.

Assim como Ana Clara, Maria dá detalhes dos horários que precisa organizar para não perder as aulas:

Para vim do sítio para cidade é sem transporte, né? Pronto, juntou os cinco alunos que estudam lá do sítio. Fomos todos falar com a prefeitura para ver se a gente conseguiu o transporte para os alunos, porque aumentou o tanto de alunos. Recebemos um não. Acontece, né? A vida nem sempre é de sucessos. A gente tinha que se levantar 4 e pouco da manhã pra 5 e meia tá pronto... sair de casa e chegar na cidade as 6 horas... é calculado, é o que dá certo... 4 e 20, 5 e meia, 6 horas... disso não passa. (Maria, entrevista narrativa, 2025).

As pausas entre os horários narrados indicam não hesitação, mas exaustão. O corpo parece reviver o esforço enquanto narra. A travessia não ocorre apenas no espaço geográfico; ela se inscreve no corpo do estudante, regulando sono, alimentação e descanso. Ao relatar que "juntou os cinco alunos" e foram à prefeitura, a narrativa revela a apropriação do protagonismo juvenil defendido por Weisheimer (2005), em dimensão coletiva. O Estado, no entanto, responde com a recusa. A constatação madura de que *receberam um não* e que *a vida nem sempre é de sucessos* denota a compreensão de que, diante da falha das estratégias institucionais, o projeto de vida desses jovens precisará avançar através de táticas improvisadas.

A narrativa prossegue revelando a fragilidade desse equilíbrio:

Aí a gente começou a vir de moto... às vezes a moto dava um problema, pronto! Eu já perdi aula porque a moto deu problema de manhã... também já perdi aula porque no outro dia cheguei muito tarde, não tive condições de dormir 3 ou 4 horas... (Maria, entrevista narrativa, 2025)

O termo “pronto”, repetido como marcador discursivo, funciona como sinal de inevitabilidade. Pequenos imprevistos: chuva, falha mecânica, privação de sono, transformam-se em ameaças concretas à trajetória escolar. Diferente dos estudantes urbanos, cuja frequência depende majoritariamente da organização individual, a presença do estudante rural está condicionada a variáveis estruturais externas ao seu controle. Maria sintetiza essa condição ao afirmar “essa questão do transporte é uma coisa que pesa até hoje para os alunos que estudam no sítio, porque é muito difícil para a gente.”

Nos relatos dos estudantes, torna-se possível observar que a garantia do acesso à escola não depende exclusivamente do esforço individual. Bourdieu (2014) compreende que as condições materiais e o volume de capital econômico e social atuam como determinantes

estruturais que antecedem o desempenho pedagógico. Embora existam tratativas administrativas voltadas à oferta de transporte escolar, tais iniciativas nem sempre contemplam integralmente as especificidades da juventude rural.

Estradas de terra, ausência de transporte local, dependência de motocicletas e exposição às condições climáticas configuram obstáculos recorrentes. Nesse intervalo entre o campo e a cidade, multiplicam-se imprevistos: atrasos, acidentes, falhas mecânicas e inseguranças que colocam em risco a vida destes estudantes e consequentemente suas jornadas estudantis. Assim, ainda que o transporte institucional exista, o acesso efetivo à educação permanece marcado por desigualdades territoriais que recaem de maneira mais intensa sobre os estudantes do campo.

Podemos perceber essas dificuldades nos relatos dos estudantes:

A gente enfrenta muita dificuldade, né ... por conta de chuva, frio, sol quente e alguns perigos da estrada também, né, que sempre tem. Aí tem dia que tem meio chuva e o pessoal joga lama na gente de carro. Aí tem dia que... É muito... muito problema. E a história da gente é essa, eu já sofri bastante desse trajeto da minha casa até o campus e eu tô concluindo o terceiro ano já esse ano, se Deus quiser eu vou terminar. (João, entrevista narrativa, 2025).

É porque assim, o problema é porque é longe e outro, logo no começo o problema do transporte é porque a gente não tinha financiamento, não é isso? Aí assim, a gente tinha, depois com um bom tempo, a gente começou a ter uma ajuda da prefeitura. Só que prefeito, tem hora que ele ajuda, tem hora que ele não ajuda. Esse ano mesmo ele já não tá ajudando mais nós, foi ano passado só. (Pedro entrevista narrativa, 2025)

Só que no começo do ano foi complicadíssimo, porque período de chuva. Então, a gente levava chuva indo às vezes, levava chuva voltando... Já foi queda de moto, já foi muita coisa horrível, sabe? Tanto essa chuva quanto os horários que a gente tinha que sair de casa. São 14 quilômetros de estrada de chão. Estradas horríveis. Estrada com muito pedregulho... Muitas pedras afiadas que são danadas para estourar o pneu da gente. Muita areia e quando chove, muito barro, muita lama que vem assim na gente e derruba. Ou vem na nossa cara ou pega na nossa bolsa. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

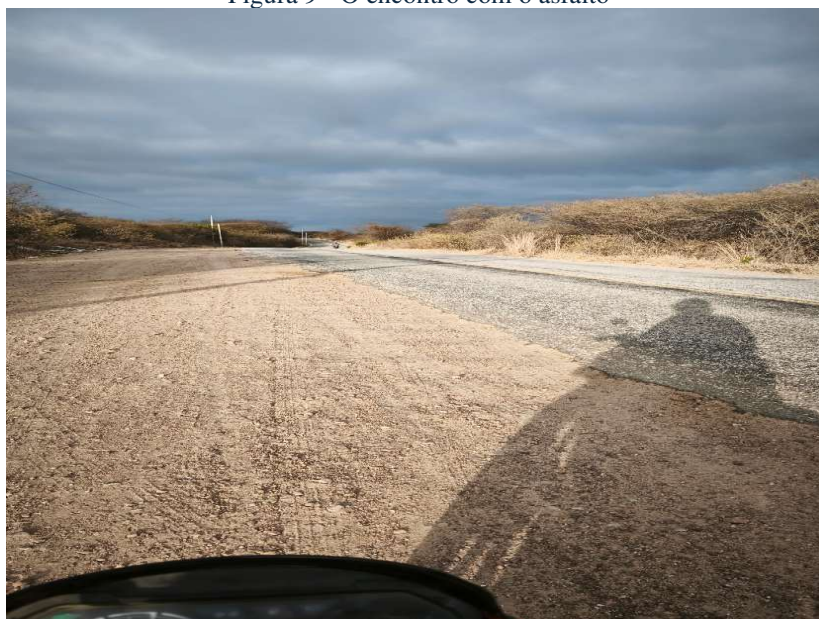
Comecei de ir, vir de moto... Uma rotina totalmente diferente do que estava acostumado, porque querendo ou não, por mais que seja uma distância cansativa, a gente tinha meio que hora certa para estar em casa, aí todos os dias eu saio de casa por volta de cinco e meia da manhã para conseguir pegar o ônibus de seis horas. Só que é complicado, porque o tempo não é só sol. Então tem muitos dias que está chovendo e tudo mais. Um dos motivos de eu ainda estar aqui no IF é porque eu já aguentei um ano e meio. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

As narrativas apresentadas revelam que a travessia cotidiana não se reduz a um deslocamento geográfico, mas constitui uma experiência marcada por vulnerabilidade, desgaste físico e tensão emocional permanente. Esse cenário ganha contornos teóricos quando diálogo com Certeau (2014). Para ele, o cotidiano é o espaço das práticas anônimas, onde os sujeitos ordinários realizam uma “arte do fazer” astuta diante dos sistemas de dominação. Embora cada estudante descreva trajetos distintos, aparecem elementos comuns que estruturam a experiência

coletiva da juventude rural: chuva, sol, distância, insegurança e incerteza quanto à continuidade do transporte configurando nos estudantes do campo táticas que permitem a esses jovens reinventarem caminhos para sua permanência escolar.

A Figura 9 materializa a liminaridade descrita pelos participantes.

Figura 9 - O encontro com o asfalto



Fonte: Registro fotográfico da estudante Maria [acervo da pesquisa] (2025).

Observa-se o instante em que a moto encontra a fronteira entre a terra e o asfalto, enquanto a sombra do estudante se projeta sobre a via. Este registro evidencia que a travessia é uma experiência corporal e subjetiva de resistência diante do distanciamento que marca o acesso ao IF.

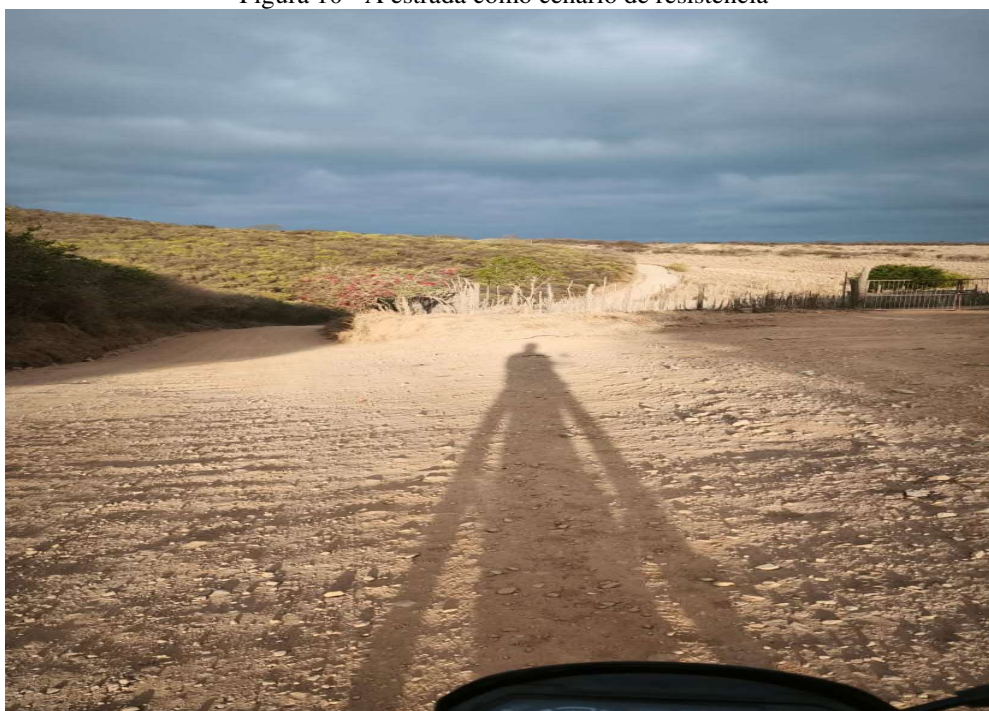
Na fala de João, a expressão “a história da gente é essa” revela um movimento discursivo significativo. O estudante desloca a narrativa do plano individual para o coletivo, reconhecendo que sua experiência não é exceção, mas condição compartilhada por outros jovens do campo. O uso reiterado do pronome “a gente” posiciona um modo de construção de identidade coletiva marcada pela resistência cotidiana diante das desigualdades territoriais que atravessam o acesso à educação. Suportar essa condição para “concluir o terceiro ano” transforma-se numa tática, contornada por malabarismos cotidianos (Certeau, 1994), de resistência contra as fronteiras que tentam mantê-lo à margem.

A narrativa de Maria intensifica essa dimensão ao descrever a materialidade da estrada: pedras afiadas, areia, lama e quedas de moto. Durante o relato, as pausas e a expressão “muita coisa horrível, sabe?” indicam não apenas lembrança factual, mas revivência emocional da experiência. O corpo narrador reaparece na fala, demonstrando que a travessia é também

corporal: a estudante sente a estrada, ao falar, enfrenta o risco e reorganiza continuamente sua própria segurança para garantir o direito de estudar. Ao lembrar essas memórias Maria utiliza muito as mãos, ela apontava para o chão como se pudesse ver aquilo que era dito.

Mais uma vez, essa materialidade da estrada de chão, com suas irregularidades e acíves, pode ser visualizada na Figura 10 em que a sombra do estudante João se projetada sobre o solo batido simboliza o corpo camponês que, cotidianamente, “habita o caminho” antes mesmo de habitar a sala de aula.

Figura 10 - A estrada como cenário de resistência



Fonte: Registro fotográfico do estudante João [acervo da pesquisa] (2025).

Como podemos observar no registro a travessia não é plana; ela é marcada solos irregulares que testam a resistência do corpo e do transporte, transformando o trajeto em um exercício diário de superação de barreiras físicas e simbólicas.

Já Ana Clara evidencia outra dimensão da liminaridade: a adaptação a uma rotina radicalmente distinta daquela vivida anteriormente. Ao afirmar que permanece no Instituto porque “já aguentei um ano e meio”, a estudante associa permanência escolar à capacidade de suportar o desgaste cotidiano. Estudar deixa de ser apenas atividade acadêmica e passa a constituir prova de resistência pessoal.

Essas narrativas expressam a condição liminar vivenciada pelos estudantes, segundo a propositura de Van Gennap (2008). Situados entre o território rural de origem e o espaço escolar urbano (IF), eles habitam um entrelugar marcado pela instabilidade e pela constante negociação

de pertencimentos. A escola ainda não representa plenamente o espaço de chegada, enquanto o campo já não constitui o único horizonte possível de vida.

Nesse sentido, a experiência dialoga com as reflexões de Weisheimer (2005), ao evidenciar que a juventude rural constrói seus projetos educativos em condições estruturais desiguais, nas quais o acesso à educação depende não apenas do desejo de estudar, mas da capacidade de atravessar obstáculos materiais cotidianos.

Para além das dificuldades materiais do deslocamento, a experiência da margem manifesta-se também no plano subjetivo. Chegar ao espaço escolar urbano implica atravessar não apenas distâncias geográficas, mas fronteiras simbólicas e culturais que colocam o estudante em condição de estranhamento permanente. Nesse entrelugar, o sujeito já não pertence integralmente ao território de origem, mas ainda não reconhece a escola como espaço familiar. A narrativa de João expressa de forma sensível essa experiência liminar:

Quando cheguei foi péssimo, por conta que eu era matutinho, matutinho... eu tinha medo de gente. Assim, para eu me adaptar aqui foi... sei lá... o IF era muito estranho para mim, tudo era novo e diferente. Nunca tinha saído da minha cidade, porque desde quando eu nasci, para mim, tipo que, só existia aquele lugar. E aqui tudo é tão grande, tem coisa que só vi aqui, um monte de computador, uma biblioteca cheia de livros... É como se isso fosse outro mundo. (João, entrevista narrativa, 2025)

A repetição do termo 'matutinho, matutinho', acompanhada pelo olhar que se esquia e se ancora no chão, revela a face mais sensível da liminaridade: o confronto com o estigma histórico de que o campo é um lugar de atraso (Souza, 2016). João habita o que Haesbaert (2004) denomina como territorialidades múltiplas, sentindo o choque entre seu *habitus* rural e a estética da excelência institucionalizada no ambiente urbano. Esse 'medo de gente' não é uma característica individual, mas o sintoma de uma identidade que se sente ameaçada por um currículo que, como aponta Arroyo (2011), muitas vezes atua como um território de exclusão para quem não domina os códigos da urbanidade. A adaptação, aqui, exige do estudante uma 'tradução cultural' exaustiva: ele precisa aprender a falar, vestir-se e portar-se de modo a camuflar sua origem para ser aceito no novo território.

Para o estudante que habita e mobiliza a travessia, a instituição pode apresentar-se como um território de superioridade simbólica. Ainda nesse contexto, João recorda o impacto vivido nos primeiros momentos de inserção no campus, revelando as dificuldades emocionais que acompanharam sua chegada:

Aí eu demorei a me acostumar aqui, né? Por conta que eu me apartei [separei] da minha turma todinha. Aí veio só eu e um outro menino de outro sítio pra cá. Aí ele foi e desistiu... Porque ele era pra informática. Aí demorou me adaptar por isso. Por conta que eu vi o pessoal lá, não conhecia ninguém. Aí eu quase não me acostumei no IF.” (João, entrevista narrativa, 2025)

Ao continuar sua narrativa, João desloca o foco das dificuldades materiais para uma dimensão profundamente relacional da travessia escolar. Ao afirmar que demorou a se acostumar porque havia se “apartado da turma todinha”, o estudante evidencia que o ingresso no IF não representa apenas mudança espacial, mas ruptura dos vínculos sociais e afetivos que sustentavam sua experiência anterior de pertencimento.

O estudante não atravessa sozinho apenas a estrada física entre o campo e a escola; ele atravessa também um processo de desenraizamento afetivo. A chegada ao novo espaço ocorre sem o apoio do grupo de origem, elemento que intensifica a sensação de vulnerabilidade e solidão. A permanência de apenas dois estudantes do mesmo contexto rural seguida da desistência do colega aprofunda esse sentimento de isolamento.

Quando relata a desistência do outro estudante, João abaixa a cabeça e mantém o olhar voltado para o chão enquanto continua falando. Esse gesto corporal revela uma carga emocional significativa. O silêncio implícito nesse movimento sugere não apenas lembrança, mas elaboração de uma perda simbólica: a saída do colega representa também a possibilidade de sua própria desistência. A narrativa deixa entrever que permanecer no IF não era uma certeza. Para Ramos (2007) a efetivação da politécnica e da formação humana integral demanda currículos e posturas pedagógicas que reconheçam os estudantes em suas múltiplas identidades e necessidades históricas. Ao ignorar a singularidade cultural do sujeito do campo e as especificidades de suas travessias, o EMI corre o risco de reproduzir a lógica excludente que historicamente cindiu a EPT.

O desconhecimento das pessoas, a ausência de laços prévios e o estranhamento diante do ambiente escolar urbano produzem uma sensação de não pertencimento que ultrapassa o âmbito acadêmico. Nesse sentido, a experiência de João evidencia que o maior desafio da travessia não reside apenas no acesso à escola, mas na possibilidade de sentir-se parte dela. A experiência narrada por ele não aparece de forma isolada. Outros estudantes também evidenciam que a travessia para o IF produz rearranjos profundos nas relações de pertencimento construídas no território de origem. Ao refletir sobre sua trajetória, Ana Clara revela como o ingresso no IF implicou um distanciamento progressivo das amizades e vínculos escolares anteriormente compartilhados.

Hoje em dia, tipo, a gente olha e todo mundo seguiu o caminho totalmente diferente. Tipo, eu tô aqui... os outros, muitos estão em uma escola da minha cidade. Outros estão em um distritozinho também que fica próximo lá onde a gente mora. Então, foi tipo, esse afastamento das turmas [...] e tinha aquele movimento da turma com os professores. Isso eu sinto falta, porque aqui não tem. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Ao narrar sua experiência, Ana Clara não descreve apenas uma mudança escolar, mas a dissolução gradual de um coletivo de pertencimento. A pausa presente em sua fala “eu tô aqui...” funciona como um marcador narrativo de consciência e elaboração emocional. Diferentemente do impacto inicial descrito por João, em que o estranhamento aparece como choque, em Ana Clara aparece uma percepção reflexiva da distância produzida pela escolha educacional.

A estudante reconhece que os antigos colegas permaneceram próximos do território de origem, enquanto ela passou a habitar outro percurso formativo. Essa diferença produz um sentimento ambíguo: ao mesmo tempo em que o IF representa oportunidade e ampliação de horizontes, ele também implica perdas simbólicas, especialmente relacionadas ao convívio cotidiano e à familiaridade construída na escola anterior. Esse tensionamento dialoga com as formulações de Pollak (1992) sobre a ideia de identidade e memória. Segundo ele, a identidade social é continuamente alimentada pela manutenção de uma memória compartilhada dentro de um grupo de referência. Ao romper com o percurso educacional de seus pares locais, Ana Clara experimenta uma espécie de rompimento no sentido de pertencimento: as memórias da antiga escola entram em disputa com as exigências da cultura escolar do IF.

Nesse sentido, a experiência da margem manifesta-se como um espaço de suspensão identitária, no qual o estudante já não pertence integralmente ao grupo de origem, mas ainda não se sente plenamente integrado ao novo ambiente escolar. Conforme a perspectiva dos ritos de passagem, esse momento liminar é marcado pela instabilidade relacional e pela necessidade de reconstrução dos vínculos sociais.

Se nas narrativas anteriores o estranhamento apareceu associado à chegada ao novo espaço escolar, em outras experiências ele se manifesta de forma ainda mais íntima, atravessando diretamente a percepção que o estudante constrói de si mesmo no coletivo escolar. Miguel expressa essa dimensão ao narrar:

Eu não tinha uma facilidade tão grande em socializar. A questão do sítio, por quê? Não exatamente por eu ser do sítio, mas eu ficava muito envergonhado, sabe? Eu não conseguia, sabe? Eu não me via como pertencente ao grupo.” (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

O relato de Miguel vai sendo marcada por hesitações e repetições -“sabe?”, “eu não conseguia” - revelando um esforço de nomear uma sensação difícil de traduzir em palavras. Durante o relato, ele evita o olhar direto, fala em tom mais baixo e parece buscar justificativas para o sentimento vivido, como se precisasse explicar que o problema não era apenas “ser do sítio”, mas a experiência subjetiva de não reconhecer a si mesmo naquele novo espaço social. Nesse momento da travessia, a liminaridade passa a constituir uma condição existencial. Os referenciais identitários construídos no território rural já não oferecem segurança plena, enquanto os códigos sociais do espaço escolar urbano ainda não foram incorporados.

A vergonha narrada por Miguel não deve ser interpretada como característica individual, mas como expressão de um processo social mais amplo, no qual estudantes do campo experimentam tensões de pertencimento ao ingressarem em instituições historicamente organizadas a partir de referências urbanas. A dificuldade de socialização evidencia, portanto, a dimensão invisível da travessia educativa: aprender conteúdos escolares implica, simultaneamente, aprender novas formas de existir socialmente.

4.2.1 O tempo em disputa: o currículo vivido na travessia

Se até aqui as narrativas apontaram os desafios do deslocamento físico e do estranhamento social vividos pelos estudantes, um novo elemento aparece com força nas experiências narradas: é precisamente nesse cenário de estradas e horários rígidos que aparece o tempo em disputa. O currículo vivido é aquele que disputa espaço com o sono, com a chuva, o sol e com a incerteza do transporte. Frigotto (2005) aponta que o currículo no EMI deve se constituir como a superação histórica da dualidade educacional, articulando trabalho, ciência, e cultura na direção de uma formação omnilateral que emancipe a classe trabalhadora. No entanto, as trajetórias dos jovens do campo revelam o distanciamento entre a intencionalidade dessa propositura teórica e a materialidade do cotidiano escolar.

Estudar com sono, fome, cansaço e solidão é um ato de subverter o tempo que a estrada tenta roubar e a reorganização do tempo cotidiano diante das exigências do EMI. O currículo vivido na travessia não se limita à sala de aula; ele começa na madrugada e se estende pelos quilômetros de estrada de chão. Há uma disputa invisível entre o tempo exigido pela excelência acadêmica do IFPB e o tempo consumido pela logística da sobrevivência rural. Esse estranhamento de temporalidade de acordo com Sacristan (2013) para quem o currículo se configura fundamentalmente como uma práxis, um território dinâmico em que o “currículo prescrito” pelas normas institucionais é inevitavelmente reconfigurado no “currículo em ação”.

Na realidade investigada, o currículo real se manifesta na experiência subjetiva e corporal do estudante do campo: a regulação escolar do tempo, dos conteúdos e das avaliações choca-se com a sincronia urbana imposta pela instituição, levando o estudante a ressignificar o próprio ato de aprender no meio de uma rotina fragmentada pela distância.

Nas narrativas dos estudantes, o currículo aparece menos como um conjunto abstrato de disciplinas e mais como uma experiência concreta que reorganiza o corpo, o sono, o tempo familiar e as formas de estudar.

Tinha dia que a minha rotina era tão louca que eu tinha que chegar em casa, eu tinha que decidir se eu estudava, se eu comia ou se eu tomava banho e ia dormir. Aí, eu ia estudar e largava o resto das coisas. Eu ia tomar banho sabe Deus que horas, não dormia, vinha direto. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa de Ana Clara nos mostra como o tempo de quem precisa diariamente viver uma travessia é determinado por escolhas, pois para que as atividades escolares possam avançar as demais demandas do cotidiano precisam ser colocadas em segundo plano. A "rotina louca" mencionada por Ana Clara não é um incidente isolado, mas uma condição estruturante da liminaridade. O tempo da estrada e o rigor do currículo técnico disputam o mesmo espaço vital. Para Frigotto (2005), quando o EMI é entendido pela lógica do mercado, o currículo técnico deixa de ser um espaço de síntese científica para se converter em um adestramento pragmático, instrumental e tecnicista. Esse modelo impõe um ritmo produtivo que acaba em uma sobrecarga de conteúdos que ignoram o tempo vital e as realidades territoriais desses estudantes.

Quando a jovem narradora afirma que "ia estudar e largava o resto das coisas", revela que o sucesso no IF, para o estudante do campo, é frequentemente erguido sobre a negligência de si. No entanto, se a narrativa de Ana Clara expõe a crueza das escolhas corporais, a experiência de Maria amplia essa percepção ao detalhar como a própria organização pedagógica da instituição tensiona esse tempo residual. Para Maria, a disputa não reside apenas na logística do trajeto, mas na densidade das exigências acadêmicas que invadem o território doméstico, transformando o pouco tempo de descanso em um novo campo de batalha intelectual:

E quem estuda no IF sabe que a gente recebe muita coisa para fazer em casa, né? [...] a gente recebe tantos trabalhos, a gente recebe um experimento, a gente recebe um seminário, uma apresentação, uma pesquisa, e isso vai só desgastando a cabeça da gente, porque a gente chega em casa seis, sete horas da noite e vai estudar ainda, vai poder jantar, tomar um banho, se arrumar quando vai ver já são mais de onze horas, e de quatro e vinte já tem que levantar de novo, então vai batendo aquela agonia, se não tiver um planejamento muito bom, não dá certo. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

A 'agonia' verbalizada por Maria funciona como um marcador emocional do limite da exaustão. Ao listar as demandas: experimentos, seminários, pesquisas, a estudante denuncia a

existência de um currículo cego às distâncias. O planejamento, nesse contexto, deixa de ser competência de organização escolar para se tornar uma tática de sobrevivência (Certeau, 1994) – enquanto modos cotidianos pelos quais os jovens narradores reinventam possibilidades de agir e sobreviver dentro das estruturas que os condicionam. Diferente das estratégias das instituições (o transporte oficial que falha, o horário integral rígido), os estudantes criam táticas: o porquinho vendido para pagar a moto, a carona negociada na 'beira da pista'. A margem é um território de inventividade forçada pela escassez.

O desgaste físico provocado pela travessia diária atinge seu ápice nas jornadas de tempo integral, em que o corpo do jovem do campo em travessia cotidiana é levado ao limite da exaustão. Pedro descreve com nitidez o cenário das últimas aulas, revelando que o sono, nesse contexto, funciona como um divisor de águas territorial:

A rotina aqui tem dia de tipo assim, dia que é integral. Quando chega as duas últimas aulas, assim, a pessoa já não aguenta mais. Tanto da sexta, a sexta, todas as aulas da sexta, a pessoa está muito cansada já. Tem vez que, pronto, as últimas aulas na terça e quinta...pode ir lá na sala, que a metade da sala está dormindo, quase deitado nas carteiras. Não aguenta não, quem é mais de longe, tem hora que deita no corredor para descansar. Os de Princesa, não, eles já ficam mais, são da cidade mais perto, eles ficam mais prestando atenção. Porque é menos cansativo para eles, mas pra gente é difícil aguentar, as vezes acabamos dormindo mesmo. (Pedro, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa de Pedro denuncia uma geografia do cansaço que a instituição, muitas vezes, falha em reconhecer. Este “sono” relatado por ele atua como um marcador de classe e território: enquanto os estudantes urbanos preservam a energia necessária para o foco cognitivo, os estudantes que vêm “de longe” chegam às últimas horas letivas com suas energias esgotadas. O corredor transformado em dormitório improvisado é a prova de que a margem não é apenas um trajeto, mas uma condição de vulnerabilidade que a instituição, em sua busca por excelência, muitas vezes transforma em invisibilidade pedagógica.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a invisibilidade desse corpo exausto: o que a escola pode interpretar como desinteresse ou apatia é, na realidade, o colapso físico de quem já enfrentou horas de estrada antes mesmo da primeira aula. Esta distorção interpretativa dialoga com a crítica de Libâneo (2012) acerca do dualismo perverso da escola pública brasileira. Conforme o autor, o sistema educacional tendeu a se dividir entre uma “escola de conhecimento para os ricos” e uma “escola do acolhimento social para os pobres.” Ao contentar-se com as ações meramente assistenciais de acolhimento, sem reconfigurar seus tempos pedagógicos e curriculares, a instituição corre o risco de silenciar a dimensão cognitiva dos jovens advindos do campo.

A disputa pelo tempo ganha contornos ainda mais dramáticos quando confrontada com a organização cronológica do bimestre escolar. Ana Clara denuncia uma falha na percepção institucional sobre o que significa "ter tempo para estudar". Para a escola, o calendário é uma abstração; para a estudante do campo, ele é uma barreira intransponível:

Mas, aqui, o bimestre é dois meses, né? Muitos deles deixam pra colocar tudo em uma semana só. E, tipo, não é... Acho que são 16 disciplinas, né? Aqui, do meu curso. Assim como eu tenho muita coisa semana que vem, eu vou ter muita coisa essa semana. E semana passada. E semana atrasada. Então, não é como se, eita, vamos colocar tudo em uma semana de prova que tu vai conseguir estudar pra todas. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

A saturação denunciada por Ana Clara ao mencionar as “16 disciplinas” e o bimestre exíguo ilustra o que Sacristán (2017) denomina como cultura “curricularizada”. O conhecimento é empacotado em moldes institucionais que ignoram o tempo vital dos sujeitos. Para o estudante do campo, essa organização regrada e burocrática do saber provoca uma degradação intelectual (Sacristán, 2017), pois o obriga a priorizar a entrega técnica em detrimento da reflexão profunda. Isso revela as lacunas na implementação da totalidade concreta no EMI, como aponta Ramos (2005), a integração deveria permitir que nenhum conhecimento fosse apenas geral ou apenas específico. No entanto, o que as narrativas mostram é que, sob a pressão de um currículo avesso às distâncias, a totalidade se fragmenta em sobrecarga. O currículo se torna um mecanismo de regulação do tempo e do corpo, impondo uma sincronia urbana que colide com a realidade física das travessias rurais.

O currículo vivido é marcado por uma sobreposição de urgências. Enquanto a instituição se inscreve na lógica do tempo acumulado (deixar para a semana de provas), a realidade da estudante exige um tempo de processamento que ela simplesmente não possui. A "semana de prova" não é um período de revisão, mas um ponto de estrangulamento em que a fadiga da margem encontra a pressão da Agregação, tornando o êxito escolar um exercício de malabarismo entre dezesseis frentes diferentes. Ao pressupor que todos os alunos dispõem das mesmas horas de tempo extraescolar para experimentos e seminários, a instituição age sob uma lógica urbana e burguesa de dedicação exclusiva. Para o estudante da margem, o currículo não é apenas o que se estuda, mas o que se aguenta. A permanência torna-se uma categoria de resistência física antes de ser uma categoria acadêmica.

Se a organização do currículo gera um estrangulamento nos prazos, como aponta Ana Clara, a narrativa de João revela a consequência mais profunda desse processo: o

comprometimento da qualidade do aprendizado. Para João, a "disputa" não é apenas para entregar trabalhos, mas para conseguir, de fato, apreender o conhecimento:

Aí na terça e na quinta não tem nem como eu estudar, por conta que é o dia integral. Nesses dias a gente chega muito tarde, aí não tem quase nem como eu estudar e nos outros dias sempre tem muitas atividades, trabalhos. Se eu tivesse um tempinho a mais pra estudar, eu seria... aprenderia mais as disciplinas. (João, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa de João é marcada por uma pausa reflexiva - "eu seria..." - que deixa entrever uma identidade estudantil em suspenso. Ele reconhece em si um potencial que não consegue florescer plenamente devido a geografia do cansaço, tomada aqui como aquela de produção territorial do desgaste físico, social e existencial vivido pelos sujeitos do campo que estudam em espaços urbanos. No contexto da travessia, o ensino integral, conforme Ramos (2007), deve significar a articulação entre trabalho, ciência e cultura, convertendo o tempo expandido em uma oportunidade para o desenvolvimento de múltiplas potencialidades intelectuais, caso contrário o que deveria ser um espaço de ampliação de saberes, acaba se tornando um dispositivo de exaustão para o estudante rural.

Ao afirmar que "aprenderia mais" se tivesse tempo, João denuncia que a igualdade de acesso (estar matriculado no IFPB) não se traduz em igualdade de condições de aprendizado. O "tempo que falta" para João seria o tempo que, supostamente, sobraria para o estudante urbano. Essa desigualdade invisível torna o currículo vivido um território de frustração, em que o desejo de saber é constantemente freado pela necessidade biológica de repouso após o "dia integral" seguido da estrada de volta. Para ele, o currículo vivido é um currículo de "mínimos": o mínimo necessário para tirar notas boas e não ser reprovado.

Quando a instituição escolar ignora que o tempo de deslocamento desses jovens é atravessado por estradas de barro e incertezas no transporte, a ela posiciona um modelo de lógica "urbanocêntrica", como denuncia Souza (2018). Para os jovens do campo, a permanência no EMI torna-se uma prova de resistência física antes de ser uma categoria acadêmica, evidenciando que a organização do currículo, em sua suposta neutralidade técnica, acaba por silenciar as ruralidades e desconsiderar o território como um lugar de vida (Wanderley, 2001).

Nesse cenário, a Agregação - fase em que o sujeito deveria se apropriar plenamente da cultura acadêmica - ocorre de forma incompleta. A instituição, ao não oferecer condições de que permitam o engajamento em projetos fora do horário regular, acaba por restringir a excelência acadêmica a um grupo privilegiado pela geografia. Com isso, muitos jovens do campo frequentam o IFPB, mas não conseguem habitar todas as possibilidades oferecidas.

4.3 Agregação: A Reinvenção de Si e o Horizonte Expandido

Superadas as incertezas da Separação e os esgotamentos físicos e simbólicos da Margem, a travessia dos estudantes atinge o seu momento de síntese: a Agregação. Se nas etapas anteriores o foco recaiu sobre o que foi deixado para trás e sobre o peso do percurso, este estágio volta-se para a consolidação de uma nova identidade social e biográfica. É o momento em que o IF deixa de ser um território estranho e hostil para tornar-se o solo em que novos horizontes são planejados. Conforme a perspectiva dos ritos de passagem, a agregação marca a incorporação do sujeito ao novo grupo, o do que experimente um currículo urbano.

No entanto, para o estudante do campo essa agregação nem sempre se concretiza de forma integral. Isso ocorre porque mesmo estando em um espaço que promove ensino, pesquisa e extensão, para esse público em especial, devido as nuances das travessias anteriores, separação e principalmente a margem, esse desenvolvimento ocorra de maneira fragmentada devido as limitações de tempo dentro da instituição. O estudante do campo vem para o IF, por vezes cumprir obrigações. Para Sousa (2018, p. 20), os estudantes “inseridos no rito de passagem, possuem pouca vivência e familiaridade com a cidade. Eles se veem como visitantes que devem cumprir trajetos, atividades e horários determinados na cidade.” A própria participação em projetos ou outras atividades no IF que demandam um tempo que não seja no horário habitual da aula, por diversas vezes, não é possível para estes jovens.

Na narrativa de Pedro, o tempo "curto" impõe uma hierarquia de prioridades em que o envolvimento em projetos é visto como um risco à aprovação nas disciplinas regulares:

Eu nunca participei, não, dos projetos. E o tempo aqui é um pouquinho curto, aí se for pegar projeto também... que eu me preocupo mais, tipo, nas disciplinas, tirar nota boa, essas coisas. Depois não tem horário pra me dedicar algum projeto que a gente chega aqui e tem aula, são muitas aulas, atividades, depois já precisamos voltar para casa. (Pedro, entrevista narrativa, 2025)

O relato de Pedro desvela uma perda de oportunidade formativa. Enquanto o estudante que reside próximo à instituição pode estender sua permanência no campus para investigar, criar e extensionar, o estudante que depende do transporte rural vive sob a ditadura do "horário do ônibus". Essa lacuna participativa entre em confronto com os pensamentos de Ciavatta (2005) sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para ela a integração dessas três dimensões é o que permite tornar íntegro o ser humano historicamente dividido pela cisão social do trabalho. Quando essa totalidade é fragmentada, os estudantes acabam recebendo apenas uma formação parcial e restrita a sala de aula.

Para além da apropriação dos conteúdos curriculares, a fase de agregação revela as adaptações ao que é possível ser feito diante das possibilidades. Maria descreve essa abertura de horizontes através de sua inserção em espaços de letramento literário:

Eu entrei até agora em um projeto, recentemente no clube de literatura do IF e ler é uma coisa legal [...] você tá ali, focado naquele mundinho do livro. Não dá para participar de muita coisa, a gente não tem tempo, nem tem como ficar aqui e tem muita coisa para estudar. Só consegui participar do projeto porque ele acontece de uma hora a duas horas nos dias de contraturno na biblioteca, depois do almoço a gente se reúne lá. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

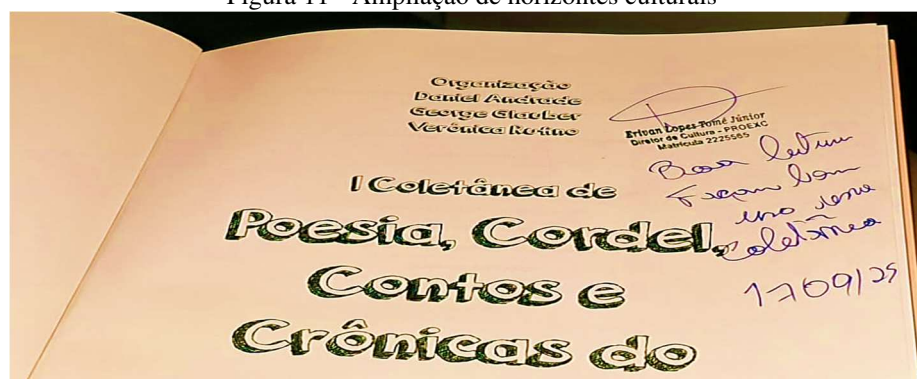
O projeto de leitura representa a conquista de um território simbólico que vai além do conteúdo técnico; é a formação humana e estética. O livro oferece a Maria um "mundinho" de refúgio e expansão, mostrando que a travessia permitiu que ela acessasse bens culturais que agora fazem parte de sua nova realidade, mesmo tendo que criar estratégias para conseguir participar de maneira ativa desses momentos.

Para Ana Clara, a participação nos projetos não representa apenas um acréscimo curricular, mas uma âncora afetiva que ressignifica o sentido de sua permanência na instituição. Ao transitar do não conhece para o desejo de querer ficar, a estudante demonstra que participar de projetos de pesquisa ocorre como um dispositivo de mobilidade simbólica e física:

Eu vim me envolver nesse negócio de projeto de pesquisa esse ano. No ano passado eu não conhecia o que era. Então é algo também muito bom [...] é algo que também me faz querer ficar aqui. Porque a gente viaja, a gente vai viajar, né, por conta dele. A gente tem muitos contatos com pessoas muito legais por conta dele, a gente consegue muita coisa aqui dentro do IF por conta do projeto. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Ana Clara nos revela que a agregação, no contexto da pesquisa, oferece um “capital social” que, de acordo com Bourdieu (2014), atua como um agregador de recursos baseados em uma rede de relações de reconhecimento mútuo. A menção às viagens e aos contatos com “pessoas legais” indica que o IFPB cumpriu o papel de expandir o território da estudante para além das fronteiras do campo e da estrada escolar. Diferente do estranhamento inicial, a instituição agora é vista como um lugar de articulação e oportunidades, inclusive pelas relações estabelecidas a partir de horizontes possíveis entre os livros e os leitores (Figura 11).

Figura 11 - Ampliação de horizontes culturais



Fonte: Registro fotográfico da estudante Ana Clara [acervo da pesquisa] (2025)

No contexto espacial de Miguel, o fato de morar na cidade com a avó lhe dá chances para maiores oportunidades:

No início eu tinha receio de participar das coisas, mas aí fui vendo as divulgações dos projetos, das monitorias e a monitoria dava bolsa, e esse dinheiro ia me ajudar, então decidi primeiro fazer a monitoria. Aí, participei do edital de monitoria, fui monitor de matemática, a que eu gostava mais... participei de projetos de pesquisa, extensão, da OBMEP [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas], já apresentei projetos em viagens, fui para João Pessoa apresentar um projeto no SIMPIF [Simpósio de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal da Paraíba]. Eu acho muito legal tudo isso, tudo que o IF proporciona. (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

Miguel narra com entusiasmo suas conquistas e participações nas atividades do IFPB. A interação em atividades pedagógicas, apresentações e projetos institucionais contribui para o fortalecimento da confiança e, em algumas trajetórias, como experiência emancipatória capaz de transformar o sentido da viagem: sair do campo deixa de significar apenas esforço e passa a representar abertura para novos horizontes. Contudo, as narrativas também revelam desigualdades internas. Nem todos os estudantes conseguem participar dessas oportunidades, pois o peso da rotina e da sobrevivência acadêmica limita o acesso a experiências formativas ampliadas.

As travessias, portanto, permanecem marcadas por assimetrias, mesmo dentro da instituição. Assim, embora a experiência de Ana Clara, Maria e Miguel descortinam possibilidades ampliadas de inserção acadêmica, também expõe que o acesso a tais oportunidades permanece condicionado por desigualdades temporais e materiais que continuam a marcar a trajetória dos jovens do campo. Com isso, a instituição coloca, de certa forma, sob o mesmo teto, essa desigualdade histórica da educação brasileira reservando a “escola do

conhecimento” Libanêo (2012) para aqueles que dispõe de privilégios temporais e espaciais, restando aos estudantes marcados pela exaustão da estrada uma versão reduzida da formação.

Outra fase importante da agregação é a transição do silenciamento para a ocupação dos espaços de fala. Na perspectiva de Pollak (1989), o silêncio não é a ausência de memória ou passividade, mas uma forma de proteção e resistência de grupos cujas experiências são marginalizadas ou consideradas “erradas” diante de discursos oficiais. Para o estudante do campo, que muitas vezes ingressa na instituição carregando o estigma do “*matuto*” e o medo da exposição urbana, conseguir apresentar um trabalho torna-se um rito de passagem dentro do próprio rito. João descreve esse processo de superação:

Até 2023 eu não apresentava trabalho de jeito nenhum em sala, eu não apresentava porque eu não... Eu, na hora que eu chegava lá pra apresentar, eu ficava, tipo, sem voz. Eu ficava toda cor. Aí não conseguia mais. Eu travava, não sei nem explicar a sensação, mas aí depois, eu comecei a ler na sala e isso foi me fazendo criar coragem, os meus amigos me incentivavam, quando era trabalho em equipe eles ficavam do meu lado. Enfim, desenvolvi a capacidade de apresentar. (João, entrevista narrativa, 2025)

A “perda da voz” mencionada por João não era uma incapacidade técnica, mas um sintoma da liminaridade. Era o corpo sentindo-se diferente, alheio, impostor, em um território de saberes formais. No entanto, o movimento de agregação permite que o estudante reconstrua sua biograficidade (Delory-Momberger, 2006). Ao dizer que “desenvolveu a capacidade”, João anuncia que aprendeu a narrar a si mesmo como um sujeito de possibilidades. Essa conquista da palavra e da autoconfiança transborda os muros da instituição e retorna ao território de origem como exemplo. João percebe que sua trajetória de (re)existência serve de espelho para outros jovens de sua comunidade:

Depois que eu entrei aqui, esse é meu último ano, aí ano passado não veio ninguém lá da escola que eu estudava, aí esse ano já veio muitos, já veio cinco, cinco pessoas já vieram esse ano, e eu penso assim, que eu de alguma forma influenciei esse pessoal... porque é assim, muita gente não conhece o IF, não sabe o que é, e muita gente tem medo do IF. Mas aí eles viram eu vindo, mesmo com a luta que é, mas sabe das oportunidades pro futuro.’ (João, entrevista narrativa, 2025).

A narrativa de João revela que a agregação não é um processo puramente individual. Ao perder o medo e enfrentar a luta do deslocamento, o estudante torna-se um mediador entre o campo e o IF. Ao reconhecer que sua presença no IFPB influenciou o ingresso de outros cinco jovens de sua comunidade, ele demonstra que a agregação rompe a invisibilidade histórica mencionada por Weisheimer (2005). A trajetória de João deixa de ser um evento isolado para se tornar uma tática de resistência coletiva.

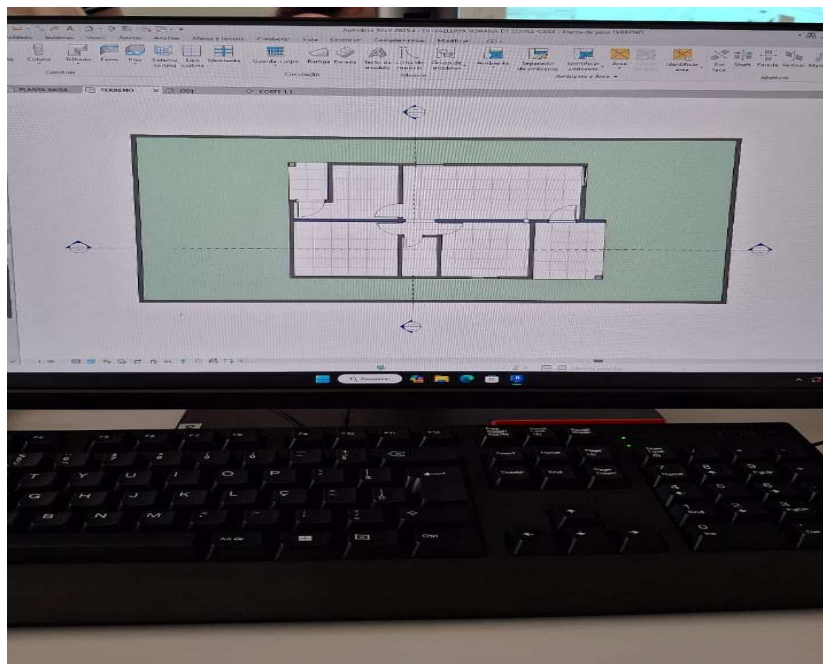
Ao desmistificar o medo que a comunidade tinha da instituição, João promove o que Freitas e Lima Filho (2019) chamam de afetação da escola pelo sítio: a realidade lá fora invade o campus através desses novos corpos, exigindo que o IFPB deixe de ser um território estranho para tornar-se um espaço de justiça social e reconhecimento das ruralidades. Ele rompe com a ideia do IF como um espaço inalcançável ou assustador e o apresenta como um território de oportunidades reais. João deixa de ser “o matutinho” que tinha medo de gente para se tornar a liderança que abre caminho para cinco novos estudantes. O sentido de agregação não se manifestou como uma negação das origens, mas como um movimento de síntese em que o saber acadêmico e o saber empírico se encontram.

O relato de Maria também exemplifica esse processo de agregação ao reconhecer, nas aulas práticas da escola, os gestos e as ferramentas que compõem a história de sua própria linhagem familiar:

Meu avô, meu tio e meu pai são pedreiros. Eu vi a forma como ele (o professor) manjava os materiais aqui na sala e comparei com a forma que meus parentes manjavam os materiais enquanto estava trabalhando. E aí eu percebi essa semelhança. Tipo, achei interessante porque até então o que eles faziam tinha sentido para eles que sempre mexeram com aquilo, mas passou a ter sentido para mim também, aprender os termos técnicos, as formas de produção do material que eles utilizam no dia a dia do trabalho deles, isso tem me deixado encantada. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

Esse reconhecimento da técnica no gesto familiar é a materialização do que Gadotti (1995) define como totalidade concreta. Nesse instante, a instituição cumpre o compromisso do EMI: o currículo deixa de ser um “pacote” de conteúdos abstratos e passa a ser compreendido como um sistema de relações que dá sentido à vida do sujeito. Quando Maria se encanta ao ver a ciência no trabalho do pai, a EPT atinge sua função social de integrar o saber científico à cultura do trabalho, superando a dicotomia entre o fazer e o pensar. Maria não apenas aprende a construir, ela aprende que sua família já construía, e essa validação ancora seu pertencimento na instituição. A figura 11 ilustra uma vivência prática de maria que tem significado para ela.

Figura 12 - Vivência prática na EPT: participação de estudante em aula técnica



Fonte: Registro fotográfico da estudante Maria [acervo da pesquisa] (2025)

O domínio de ferramentas técnicas complexas, ilustrado na Figura 12, representa a materialização do horizonte expandido. Para a estudante que narra a lida do pai pedreiro, ver o desenho de uma planta baixa na tela do computador é uma síntese entre o saber empírico da família e o saber científico da EPT. Esse encontro ressalta a força formativa da EPT não como simples treinamento instrumental, mas como concebido por Ramos (2005, p.120) “o conhecimento científico é apropriado na sua dimensão tecnológica e na sua vinculação com o trabalho”.

Por outro lado, a agregação produz, por vezes, um deslocamento de perspectivas que coloca os estudantes em rota de colisão com as práticas exercidas em seu território de origem. A título de exemplo, João descreve como o curso Técnico em Meio Ambiente (TMA) configurou uma ruptura em sua forma de compreender a natureza:

No curso de TMA, tem essa questão da natureza, de preservação. O meu [pensamento] foi construído aqui, eu não tinha esse conhecimento. O meu conhecimento era: eu vou lá derrubar, vou botar fogo e isso aí vai ser um benefício para mim. Mas depois que a gente começou a estudar o IF, eu percebi que não é benefício [...] A gente desenvolveu conhecimento sobre a natureza e como deve cuidar, preservar. A mãe me entende, mas pai... pai é ignorante, ele acha que tem que queimar e desmatar, mas foi assim que ele aprendeu. (João, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa de João revela a agregação como um processo de reconstrução. O "conhecimento construído aqui" entra em conflito direto com o saber prático e imediato da sobrevivência rural (o derrubar e o botar fogo). Nesse ponto, a espiral formativa mostra sua face

mais complexa: ao mesmo tempo em que o estudante se agrega à cultura científica da instituição, ele experimenta um estranhamento em relação às práticas do pai. Essa tensão é constitutiva do EMI, pois a formação integral não ocorre em um vácuo, mas no choque entre as contradições da realidade vivida e as novas possibilidades abertas pelo conhecimento científico (Gadotti, 1995). O termo "ignorante", usado por João para descrever o pai, não deve ser lido como um desrespeito, mas como a constatação de um abismo geracional aberto pelo acesso à educação.

É válido destacar que a agregação não é um retorno pacífico. É um retorno carregado de tensões, em que o estudante se torna um agente de transformação - e às vezes de conflito - dentro de sua própria casa. João agora carrega a responsabilidade de traduzir a "preservação" para um contexto que historicamente sobreviveu da exploração direta da terra. A agregação também é construída nas relações com os demais estudantes e é através dessa relação que muitos jovens passam a reconhecer a escola como espaço possível de permanência. Ao estabelecer relações de amizade, João afirma: “Aí, eu fui ficando menos tímido e me adaptei com a turma. Aí criei as amizades... as amizades ajudaram muito, porque eles me incentivam a vir para a escola, a continuar estudando.” (João, entrevista narrativa, 2025).

Essas relações de amizades também aparecem nos relatos de Ana Clara assumindo uma dimensão ainda mais estruturante da experiência formativa:

Eu fiz muita amizade no curso de edificações. E, tipo, eu acho que o que mantém a gente aqui dentro do IF também é a amizade. Você viver sozinho dentro de uma sala de aula é horrível. Quando meus amigos faltam, meu Deus, é como se o dia não acabasse. Eu acho que não desisti também por conta dessas amizades, todo mundo se ajuda e isso é bacana. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

A narrativa revela que a permanência no IF não está sustentada exclusivamente pelo interesse acadêmico ou pelo projeto profissional, mas pela construção de vínculos afetivos que transformam o espaço escolar em lugar habitável. Ao afirmar que “o que mantém a gente aqui dentro do IF também é a amizade”, Ana Clara desloca o foco da permanência da instituição para as relações humanas que nela se constituem.

Nos ritos de passagem Van Gennep (2008), o vínculo entre aqueles que atravessam o rito juntos, é o que sustenta o sujeito no entrelugar. Para os estudantes do campo, os amigos não são apenas companhia, são uma sustentação de sobrevivência psicológica. É o grupo que valida que o sacrifício de acordar às 4h da manhã vale a pena quando o cansaço individual ameaça a desistência. O relato de Miguel amplia a compreensão das amizades construídas no IF ao

evidenciar que os vínculos não aparecem apenas da presença em sala de aula, mas da inserção progressiva nas atividades acadêmicas e institucionais.

Participar das atividades, das monitorias e dos projetos me levou a formar amigos mais tarde, que me marcaram muito. Acho que o que mais me marcou aqui no IF são as amizades. Eu tenho amigos que irei levar pra vida toda. (Miguel, entrevista narrativa, 2025)

A amizade, narrada pelos estudantes como o principal suporte contra a desistência, funciona como o elemento que humaniza o território regado do conhecimento. Se, como aponta Silva (2005), o currículo é um mecanismo de controle e poder que produz identidades, os vínculos afetivos criados no IFPB permitem que esses jovens construam uma identidade de resistentes. A agregação, assim, não ocorre apenas pela via cognitiva dos conteúdos técnicos, mas pela via social, em que os sujeitos colaboram entre si para subverter as dificuldades da travessia, transformando a escola em um lugar de vida e sentido (Wanderley, 2001).

Ainda assim, a agregação revela-se como processo de (re)existência. Os estudantes não abandonam suas origens, reinventam formas de pertencer, articulando saberes do campo e conhecimentos escolares na construção de futuros antes considerados improváveis. A escola deixa de ser apenas destino da travessia e transforma-se em território em que novas identidades e projetos de vida passam a ser possíveis. É nesse movimento de sair do seu espaço, viver na margem e as possibilidades de agregação que vão sendo criados, durante a travessia, a construção dos projetos e sonhos destes jovens. Sonhar torna-se, para eles, um gesto político de ruptura com destinos historicamente naturalizados para a juventude do campo.

Para alguns estudantes o desejo pela formação superior, o concurso público e a possibilidade de oferecer uma vida mais digna a família revela a internalização de novas possibilidades biográficas, indicando que a escola deixa de ser apenas espaço de passagem e passa a configurar-se como plataforma de construção de futuro:

Eu quero fazer o Enem para poder fazer faculdade de Direito, eu tenho o apoio dos meus pais e quero também fazer concurso para policial militar. Eu vejo aqui no IF quase todo mundo é concursado e isso é muito legal, por isso também quero fazer concurso naquilo que eu gosto. (Ana Clara, entrevista narrativa, 2025)

Meu sonho é ser arquiteta... pegar meu diploma e saber que estou preparada para o futuro. Acho que foi por isso que escolhi o curso de edificações, porque sempre tive essa vontade. (Maria, entrevista narrativa, 2025)

Sempre sonhei em ser professor, desde quando eu era pequeno e estudava lá no sítio, sempre soube disso. Hoje eu quero ser professor de Química, me encantei por essa disciplina e quero passar em um concurso do Instituto Federal da Paraíba, quero voltar como professor. (Miguel entrevista narrativa, 2025)

Eu não sei direito o que vou fazer, mas quero fazer o Enem, entrar numa faculdade e dar um futuro digno para minha família. (Pedro, entrevista narrativa, 2025)

O IF tá me influenciando para o meu futuro, ele mudou meu jeito de ver as coisas, por conta que eu quero uma casa boa, eu quero uma família que a hora que ela quiser alguma coisa, algum alimento para comer ela tenha. Então, eu vou lutar por isso. O pessoal aqui incentiva muito a gente a estudar, que isso vai mudar nossa vida e eu acredito nisso. (João, entrevista narrativa, 2025)

Embora expressem trajetórias singulares, os projetos de vida narrados pelos estudantes convergem para um mesmo movimento formativo: o IF como ampliação de possibilidades. Os sonhos deixam de ser abstratos e passam a constituir respostas concretas às experiências vividas na travessia escolar. Para o jovem do campo, sonhar em ser professor, policial, advogado, arquiteto e tantas outras profissões é uma forma de ocupar espaços que historicamente lhes foram negados. Para além disso, a educação é posicionada narrativamente como mecanismo de transformação socioeconômica. A representatividade profissional também entrou em cena.

Em síntese, as trajetórias aqui analisadas revelam que a travessia educativa dos estudantes do campo ao IFPB é um processo que extrapola a simples transição entre níveis de ensino. O percurso da Separação, Margem e Agregação configura-se como um campo de forças em que a "totalidade concreta" proposta pelo EMI é permanentemente posta à prova. As narrativas demonstram que habitar o "entrelugar" entre o sítio e o campus exige desses jovens não apenas dedicação acadêmica, mas táticas de resistência corporal e subjetiva.

O rito de passagem aqui posicionado sinaliza que o fortalecimento da EPT para os estudantes do campo depende da capacidade institucional de converter o currículo em um território plural em que os relógios urbanos e as geografias sertanejas possam coexistir sem que o sucesso de um signifique a invisibilidade do outro promovendo uma justiça epistêmica que colabore na reinvenção de novos horizontes biográficos. Metaforicamente, a arquitetura institucional e a paisagem natural podem ser observadas na vista panorâmica do campus na Figura 13, onde o IFPB se projeta sobre o horizonte do Sertão, projetando-se não apenas como destino escolar, mas como uma plataforma de reexistência e ampliação de projetos de vida.

Figura 13 - O IFPB sob o horizonte do Sertão



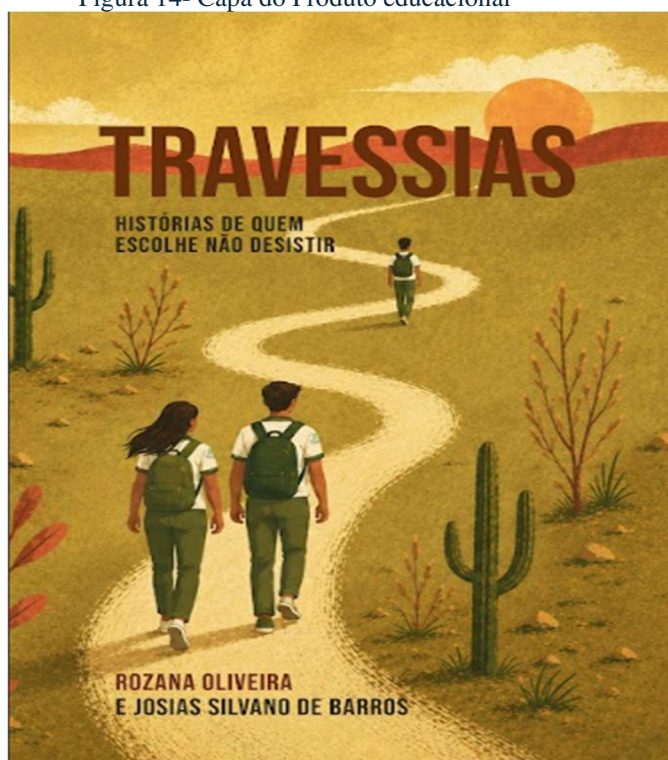
Fonte: Registro fotográfico do estudante Miguel [acervo da pesquisa] (2025).

O horizonte que une sertão e o IFPB simboliza que cada travessia educativa amplia as possibilidades de vida dos jovens do campo, sem romper os vínculos com a terra de onde se é egresso. Mais do que atravessar um espaço rural rumo ao urbano, os estudantes atravessam fronteiras simbólicas que transformam seus modos de ser, pertencer e projetar o futuro.

4.4 Produto educacional: Livro paradidático - *Travessias*

O Produto Educacional (PE) decorrente desta pesquisa é um livro paradidático intitulado *Travessias*. Para Kaplún (2003, p. 49-50), um material educativo só cumpre seu papel quando reconhece o educando como “ponto de partida e ponto de chegada do processo comunicacional”. Por isso, a origem do enredo e a construção dos personagens do PE surgiram diretamente dos processos narrativos partilhados com os estudantes durante as etapas de gerenciamento e análise dos dados desta pesquisa. Ao transpor os relatos, as dores e os saberes partilhados nas entrevistas biográficas para a linguagem literária, buscou-se dar visibilidade às trajetórias cotidianas dos sujeitos do campo que realizam seus percursos em direção ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Assim, os protagonistas Ana Clara, Miguel e João materializam, de forma poética as complexas vivências, o cansaço do deslocamento e a resiliência de tantos jovens que habitam o campo.

Figura 14- Capa do Produto educacional



Fonte: Elaboração Própria (2026)

Estruturalmente, o produto educacional divide-se em duas partes complementares:

1. A Narrativa Literária (Parte 1): Composta por sete capítulos que acompanham a jornada dos jovens desde a madrugada no campo até os ritos de formatura e os dilemas sobre o futuro.

Figura 15- Primeiro Capítulo do PE



Fonte: Elaboração própria (2026)

2. O Guia Paradidático "Caminhos do Saber" (Parte 2): Configura-se como um instrumento de apoio ao docente, cujo objetivo é propor mediações pedagógicas a partir da leitura da obra, estruturado sob a perspectiva da Formação Humana Integral. O guia está organizado em eixos temáticos que dialogam diretamente com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios basilares da EPT, a saber: *Identidade, Território e Pertencimento*; *Diálogo de Saberes (Ciência e Cotidiano)*; e *Permanência e Rede de Apoio*.

Figura 16- Segunda parte do PE

PARTE 2
 GUIA PARADIDÁTICO
 PARA O PROFESSOR:
 "Caminhos do Saber"

Fonte: Elaboração própria (2026)

A proposição deste material apoia-se em uma tríade fundamental que rege os sentidos políticos, ontológicos e epistemológicos do Ensino Médio Integrado:

- Sentido Político: O produto valida o território e a cultura do campo como espaços legítimos de produção de saberes e de ciência, contrapondo-se à histórica invisibilização desses sujeitos no espaço escolar.
- Sentido Ontológico: Reconhece o estudante trabalhador como um sujeito pleno e multidimensional, cujas vivências na roça, os laços familiares e o trajeto de deslocamento são indissociáveis do seu processo de formação humana e acadêmica.
- Sentido Epistemológico: Promove a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual através do "Diálogo de Saberes", estimulando que os conhecimentos sistematizados pela instituição conversem horizontalmente com a sabedoria local e ancestral desses territórios.

Em suma, o PE foi idealizado para funcionar simultaneamente como "espelho e janela". Espelho para que os estudantes oriundos do campo encontrem representatividade e legitimidade em suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, janela para que a comunidade escolar desenvolva

um olhar sensível e acolhedor às realidades desses territórios, contribuindo ativamente para as discussões sobre a permanência estudantil na Rede Federal.

4.4.1 Processo de Aplicação, Validação e Análise do Produto Educacional

A fase de aplicação e validação de um Produto Educacional (PE) constitui um requisito metodológico central no âmbito do ProfEPT, pois atesta a eficiência, a exequibilidade e o impacto pedagógico do material proposto na realidade escolar. No caso do livro paradidático o processo de avaliação foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa e unificada, utilizando o ambiente digital para garantir o amplo acesso dos participantes ao material.

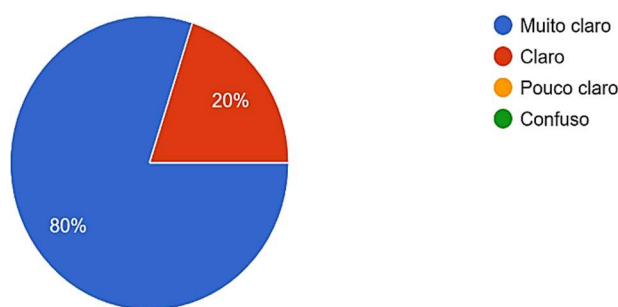
O processo ocorreu durante o período de maio a junho de 2026. Visando coletar dados sobre a recepção da obra, a versão final digitalizada do livro (contendo a narrativa e o Guia Paradidático) foi enviada por e-mail para os sujeitos da pesquisa e para os docentes do Campus Princesa Isabel. Junto ao arquivo em formato PDF, foram disponibilizados links para questionários avaliativos estruturados na plataforma *Google Forms*. A análise dos dados foi dividida em dois blocos integrados: a recepção estética e identitária com os estudantes e a validação técnico-pedagógica com os docentes do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

4.4.2 A Recepção Estética e Identitária com os Estudantes

A aplicação junto aos discentes buscou investigar o potencial da narrativa literária como um dispositivo de escuta, sensibilização e representatividade. O questionário foi enviado por e-mail para os estudantes que participaram das etapas anteriores da pesquisa, obtendo-se um retorno inicial de 5 respondentes que validaram a transposição literária de suas vivências cotidianas.

Os dados quantitativos e qualitativos revelaram uma recepção amplamente positiva e afetiva. O primeiro aspecto mensurado diz respeito à acessibilidade textual, avaliando a clareza do livro e a adequação da linguagem adotada para o público discente. Conforme apresentado no Gráfico 1, quando questionados se o conteúdo do livro era claro e de fácil compreensão, 80% dos estudantes classificaram como "Muito claro" e 20% como "Claro".

Figura 17 - Avaliação dos estudantes sobre os aspectos textuais e linguísticos da obra *Travessias*

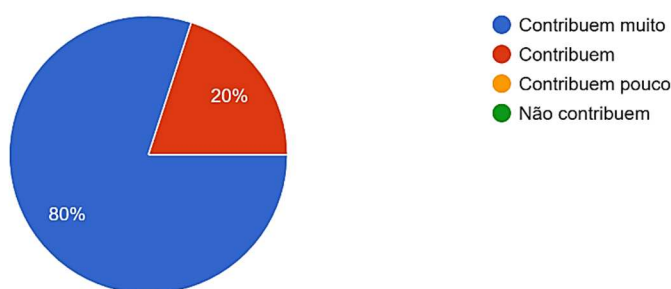


Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Complementarmente, ao avaliar se a linguagem utilizada na obra era adequada ao público infantojuvenil, o cenário de aprovação se repetiu de forma idêntica: 80% apontaram como "Totalmente adequada" e 20% como "Adequada". Esse resultado valida a escolha metodológica de traduzir dados científicos e acadêmicos em uma literatura sensível e fluida, permitindo que o conhecimento retorne de forma compreensível para a base da pesquisa.

Outro elemento de destaque na composição estética do produto educacional foi o projeto visual. Quando indagados se as ilustrações contribuem para a compreensão da história, 80% dos respondentes afirmaram que elas "Contribuem muito" e 20% que "Contribuem". Os dados confirmam que a parceria visual com a ilustração e a diagramação funcionou como um elemento catalisador da imersão na leitura.

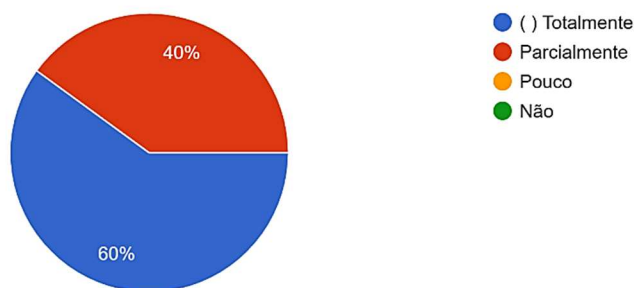
Figura 18 - Percepção discente sobre a contribuição das ilustrações para a compreensão da história



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A dimensão ontológica e o potencial de sensibilização social da obra também foram validados quantitativamente. Ao serem questionados se se sentiram representados na história, 60% afirmaram "Totalmente" e 40% "Parcialmente", indicando que nenhum estudante se sentiu indiferente às trajetórias de Ana Clara, Miguel ou João da Serra.

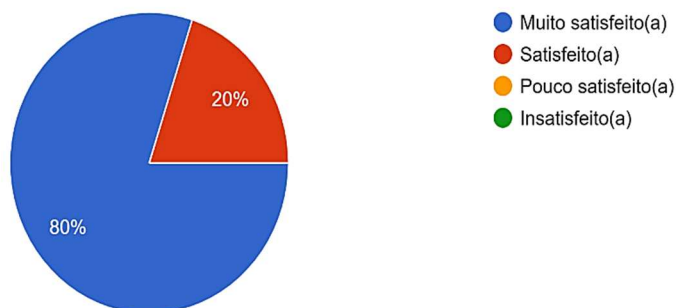
Figura 19 - Índice de representatividade e identificação dos estudantes com as narrativas



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Da mesma forma, 60% dos discentes acreditam convictamente ("Sim") que o livro ajudará outras pessoas a entenderem melhor a vida de quem mora no campo, enquanto 40% indicaram "Talvez". Esse forte sentimento de pertença e utilidade social culminou em um índice expressivo de satisfação com o produto final: 80% dos estudantes declararam-se "Muito satisfeito(a)" e 20% "Satisfeito(a)" com o resultado do livro.

Figura 20 - Nível de satisfação dos discentes em relação ao produto educacional



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Para além dos dados estatísticos, os relatos deixados nos campos de resposta aberta do formulário revelaram o impacto emocional e a capacidade do livro de funcionar como um "espelho" identitário e um resgatador de memórias: *"Eu achei muito interessante, gostei bastante pois reflete as dificuldades de quem mora no campo inclusive as que eu tinha. Parabéns pelo seu trabalho!!"*

"Primeiramente gostaria de dizer que o trabalho como um todo ficou incrível, com uma linda ilustração e diagramação, representando realidades dos estudantes (até com os finais que às vezes não são os que esperamos) e com uma bela história! O trabalho ficou perfeito! Até me emocionei ao ler e recordar as passagens da minha travessia pelo IFPB!"

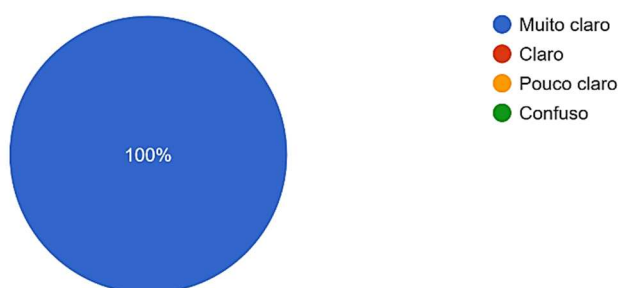
É fundamental destacar que o processo de avaliação também gerou contribuições acadêmicas para o refinamento da obra. Demonstrando um alto nível de apropriação crítica e letramento científico, um dos estudantes apontou uma oportunidade de aprimoramento textual no Capítulo 6, onde o personagem Miguel apresenta seu projeto de irrigação na Semana do Meio Ambiente: "[...] Dica: para os físicos pressão gravitacional seria mais coerentemente escrito como força gravitacional, pressão atmosférica ou ainda pressão hidrostática (mas esse pequeno detalhe não atrapalha, de modo algum, o entendimento da grandiosa obra)"

Essa observação demonstra como os estudantes assumiram o papel de coautores e validadores ativos do material. Longe de ser apenas um receptor passivo, o público-alvo demonstrou capacidade de analisar o Produto Educacional com rigor técnico e sensibilidade social, consolidando o sucesso desta etapa de validação.

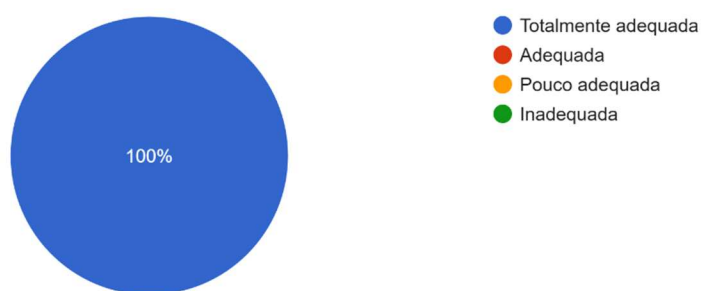
4.4.3 A Validação Técnico-Pedagógica com os Docentes

Paralelamente, para avaliar a aplicabilidade do Guia Paradidático e a viabilidade de sua integração curricular, o material foi submetido via e-mail à análise dos professores do IFPB Campus Princesa Isabel, ao todo sete professores deram devolutiva do trabalho.

Os dados quantitativos obtidos junto aos docentes demonstraram uma unanimidade expressiva (100% de aprovação) nos critérios estruturais e estéticos da obra. Ao serem questionados se o conteúdo do livro é claro e de fácil compreensão, 100% dos professores responderam "Muito claro", conforme a Figura 21:



O mesmo índice de percepção máxima (100% de "Totalmente adequada") foi registrado na Figura 22 quando indagados se a linguagem utilizada no livro é adequada ao público infantojuvenil. Esse resultado valida a escolha metodológica da pesquisa em transformar os dados narrativos em uma transposição literária que atinge o rigor sem perder a acessibilidade.



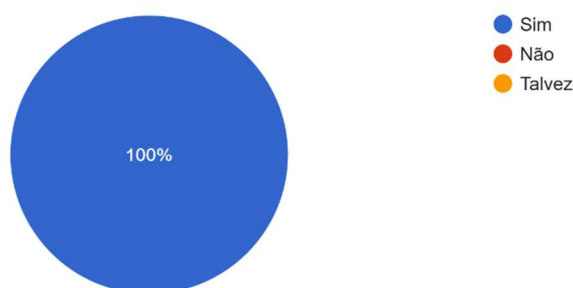
Para além dos aspectos técnicos, a dimensão político-ontológica da obra foi amplamente aprovada pelo corpo docente. Conforme demonstrado na Figura 23, quando questionados se o livro desperta reflexões sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar, 100% dos professores responderam "Sim".



Essa percepção unânime reflete o cumprimento da missão institucional do IFPB no que tange ao acolhimento das pluralidades do campo. Como consequência direta desse impacto, 100% dos avaliadores afirmaram categoricamente na Figura 24 que utilizariam ou recomendariam esse livro em contextos educacionais.



Além disso, outros 100% dos respondentes validaram na Figura 25 que o guia paradidático apresentado no livro poderia ser utilizado em sala de aula como recurso pedagógico.



Nos campos dissertativos do formulário, os professores teceram elogios contundentes que reforçam o caráter fidedigno e a exequibilidade do material em consonância com a identidade da Rede Federal: "Material muito exequível para aprendizagem da nossa missão IFPB Sertão e fiquei muito feliz na leitura" (Docente 1).

"Eu amei o material e ele retrata de maneira fidedigna o cotidiano e as vivências dos nossos alunos do interior." (Docente 2)

Cumprindo o critério de aperfeiçoamento contínuo exigido pelo ProfEPT, os docentes apresentaram contribuições de alto valor teórico e prático para futuras edições e desdobramentos do produto. Destaca-se a sugestão de aprofundamento das discussões sobre a emancipação humana pelo trabalho:

O livro está realmente lindo e contextualizado com a realidade dos IFs, especialmente dos interiores. Merece novas edições futuramente, e para novas edições sugiro a inclusão do eixo temático centrado na formação técnica como ferramenta de emancipação pessoal e local. Enxergar como o esforço do presente vai se traduzir em futuro, e conectar a permanência ao Projeto de Vida e às transformações locais geradas pela EPT. (Docente 3)

Essa sugestão endossa a relevância do produto e oferece um horizonte claro de expansão pedagógica, demonstrando que *Travessias* não se encerra nesta dissertação, mas se estabelece como uma semente para práticas integradoras que conectam de forma indissociável a permanência estudantil, o projeto de vida dos jovens do campo e o potencial transformador da EPT.

Desse modo, o PE configura-se simultaneamente como devolutiva social da pesquisa e instrumento formativo, promovendo a partir do livro *Travessias* uma resposta ética e pedagógica às demandas das juventudes rurais, atuando como um instrumento de justiça

epistêmica, reparação histórica e restituição biográfica ao retirar esses sujeitos da invisibilidade estatística. Para a EPT e o EMI, o PE oferece subsídios práticos que tensionam o caráter urbanocêntrico do ensino, demonstrando que a formação integral e omnilateral exige do corpo docente uma escuta sensível e mediações pedagógicas que respeitem a dimensão corporal da fadiga decorrente dos longos deslocamentos. No âmbito do ProfEPT, o trabalho materializa as diretrizes do programa ao gerar um recurso didático vivo e exequível, que articula os conceitos de politecnia e trabalho como princípio educativo à abordagem (auto)biográfica, expandindo o repertório metodológico da linha por meio da transposição literária como dispositivo de investigação da resistência estudantil.

No cenário da educação geral e na realidade do IFPB – Campus Princesa Isabel, a pesquisa assume o papel de uma devolutiva institucional levando a refletir sobre a flexibilização de cronogramas avaliativos e o acolhimento de novos ingressantes. Ao converter a oralidade e as vivências dos estudantes do campo em literatura, o livro funciona como um espelho que fortalece a autoimagem e o orgulho camponês, mostrando que a lida na roça e os saberes locais não são marcas de atraso a serem apagadas pela cidade, mas sim a base de resistência sobre a qual esses jovens projetam seus sonhos de futuro. Assim, a obra reinscreve a subjetividade e as histórias de vida no centro dos processos de escolarização, consolidando um ambiente institucional cada vez mais plural, inclusivo e atento às complexidades das ruralidades no Sertão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - A TRAVESSIA QUE PERMANECE

Encerrar esta dissertação não significa concluir uma narrativa, mas reconhecer que algumas travessias não terminam elas continuam reverberando nos corpos, nas memórias e nos caminhos daqueles que seguem atravessando diariamente a distância entre o campo e a escola. Esta pesquisa nasceu do desejo de compreender os desafios enfrentados por estudantes oriundos do campo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba - Campus Princesa Isabel, mas, ao longo do percurso investigativo, revelou-se também um exercício de escuta, reconhecimento e restituição de vozes historicamente silenciadas.

Mais do que analisar trajetórias escolares, buscou-se compreender sujeitos em movimento, jovens que constroem suas existências entre territórios distintos, conciliando o pertencimento rural com as exigências de uma formação escolar estruturada a partir de referências urbanas. Assim, a pesquisa não olhou para esses estudantes apenas como alunos inseridos em um sistema educacional, mas como sujeitos biográficos, cujas narrativas expressam experiências marcadas por travessias físicas, simbólicas e sociais.

O objetivo que orientou esta investigação - compreender os desafios enfrentados no processo de formação escolar por estudantes do campo - encontrou respostas nas histórias narradas, nas memórias compartilhadas e nas experiências vividas ao longo da travessia formativa.

O momento da separação revelou-se como o primeiro gesto de coragem desses jovens. Deixar o território rural, a família e o cotidiano no campo não representam apenas um deslocamento geográfico, mas um rompimento simbólico com destinos historicamente naturalizados. A saída para estudar constitui, para muitos, a primeira grande decisão biográfica, marcada pela esperança de ampliar horizontes e redefinir possibilidades de futuro.

Na fase da margem, encontramos aquilo que esta pesquisa denominou de *Geografia do Cansaço*. As longas distâncias percorridas, o despertar ainda na madrugada, o tempo consumido nas estradas e o esforço constante para conciliar estudo e vida pessoal evidenciam que a permanência escolar não depende apenas do acesso à instituição, mas da capacidade de resistir diariamente às condições estruturais que atravessam a vida dos estudantes do campo. O cansaço, o sono interrompido e a sensação de não pertencimento configuram dimensões políticas frequentemente invisibilizadas pela escola.

Na agregação tornou-se visível os processos de reinvenção subjetiva. Gradualmente, os estudantes passaram do silêncio inicial para a ocupação dos espaços de fala, das apresentações acadêmicas e experiências formativas ampliadas, ainda que de maneira desigual. A escola

revelou-se, simultaneamente, espaço de tensão e possibilidade, em que identidades são reconstruídas e novos projetos de vida se tornam imagináveis.

As narrativas de Maria, Miguel, João, Pedro e Ana Clara demonstram que a agregação não ocorre de maneira homogênea. Enquanto alguns encontram na instituição caminhos de pertencimento e permanência, outros enfrentam limites impostos pelo tempo escasso, pelas condições socioeconômicas e pelas desigualdades estruturais. A travessia formativa, portanto, não é linear: ela é atravessada por disputas, conquistas individuais e barreiras coletivas.

Nesse contexto, esta dissertação reafirma que o processo educativo desses jovens não acontece apesar da travessia, mas através dela. O deslocamento, o esforço e a resistência constituem dimensões formativas centrais, ainda pouco reconhecidas pelas políticas educacionais e pelas práticas pedagógicas.

Como desdobramento da pesquisa, o livro paradidático *Travessias* surge como uma tentativa de traduzir, em linguagem sensível, aquilo que o currículo e as instituições de ensino sozinhos não seriam capazes de comunicar plenamente. O livro não se configura apenas como material pedagógico, mas como convite à escuta institucional, destinado a professores, gestores e comunidades escolares, buscando sensibilizar para o reconhecimento das singularidades que atravessam a experiência do estudante rural. Nesse movimento, a ciência encontra a narrativa literária como estratégia de humanização do conhecimento.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de avanços institucionais que garantam condições mais equitativas de permanência escolar, tais como: fortalecimento de políticas de transporte escolar que considerem as especificidades territoriais do campo; construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, capazes de reconhecer estudantes que vivenciam jornadas ampliadas entre o campo e a cidade; promoção de ações institucionais de acolhimento que valorizem identidades rurais e enfrentem estigmas associados ao estudante do campo.

Avançar nessas ações exige, contudo, enfrentar a raiz da invisibilidade dos saberes do campo no espaço escolar. Essa omissão não decorre de um simples esquecimento pedagógico, mas de uma estrutura epistemológica que opera pelo encastelamento do conhecimento científico. O ambiente acadêmico tende a compartimentar o saber em "caixinhas" rígidas isolando a formação geral de um lado e a formação técnica de outro, reservando aos conhecimentos do cotidiano, da terra e do trabalho rural um lugar de subalternidade ou menor valor. Remover esses saberes da invisibilidade só é possível quando se questiona essa hierarquização, afirmando a urgência de um diálogo entre saberes na práxis pedagógica. Destronar a hegemonia da ciência encastelada não significa negar o

conhecimento acadêmico, mas colocá-lo em diálogo de igualdade com as sabedorias da vida no sítio, reconhecendo que a ciência, a tecnologia e o território rural são dimensões indissociáveis na construção de um currículo emancipatório.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa possui limites e novos estudos poderão ampliar o debate, incorporando diferentes territórios, sujeitos e experiências, aprofundando a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos jovens do campo no espaço dos Institutos federais.

Por fim, escrever estas considerações finais significa também retornar ao ponto de partida. Esta pesquisa não é apenas sobre estudantes do campo; ela nasce de uma trajetória que conhece a estrada de terra, o despertar antes do amanhecer e o desejo persistente de estudar como forma de transformação. Ao escutar essas narrativas, a pesquisadora também se reconhece nelas. Assim, mais do que concluir um trabalho acadêmico, esta dissertação afirma que cada estudante que atravessa diariamente o caminho entre o campo e a escola carrega consigo um gesto silencioso de resistência. A travessia continua e é nela que se reinventam sonhos, pertencimentos e futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

AGRA, Kiarelli Otoni Almeida, **“SOCORRO, PROFESSOR!”: Necessidades de Formação Continuada em Primeiros Socorros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em <https://www.repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1151/1/DISSERTAÇÃO%20ProfEPT%20-%20Kiarelli%20Agra%20-%20Socorro%2C%20professor%21%20-%20versão%2022.02.2021%20%281%29.pdf>. Acesso em dez. 2024.

ANDES, Cadernos. **Proposta do andes-sn para a Universidade Brasileira**. Número 2. 3ª edição atualizada e revisada, outubro/2003. Disponível em: http://www.adurj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf. Acesso em set. 2024.

BACKES, D. Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O MUNDO DA SAÚDE**, São Paulo: 2011. https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf Acesso em abril de 2025.

BARROS, Josias Silvano de. **Saberes de Professores de Geografia: histórias de vida, formação e docência**. Curitiba: Editora CRV, 2023a.

BARROS, Josias Silvano de. **Tessitura de saberes de professores de geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes** / Josias Silvano de Barros. - João Pessoa, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Dez.1996.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em: 14 jun.2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em revista**. V.5 n. 10 (1989): Edição 05. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42465> Acesso em 10 de set, 2025.

CASTRO, C., Plácido, R., & Medeiros, I. (2023). **Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico**. Metodologias E Aprendizado, 6, 516–533.

CAVALCANTI, R. J. S.; SANTOS, G. C. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. **Revista Vértices**, Campo dos Goyatacazes/RJ, v. 24, n. 2, p. 350- 370, maio/ago. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CIAVATTA, Maria O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral.Por que Lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education.Why do we fight?**Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 05 jul. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 21 ago. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: campanha de Canudos**. [1902]. 20. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

DORE, Rosimery. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes, Campinas**, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 21 ago. 2024.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; CRUZ, Maria Lúcia Inês Fernandes; SILVA, Maria do Socorro Alexandre da. Conhecer os Jovens Rurais para Contextualizar o Ensino de Sociologia. **Latitude**, Maceió, v.13, n. 2, p.71-96, 2019.

FRIGOTTO, G. Araujo, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para alguns, escola do acolhimento social para outros. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 13-54, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001> Acesso em 15 de jan. 2026.

MARAFON, José Glaucio. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-13, jun., 2014.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOMBERGER, Chirtine Delory. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

MOMBERGER, Chirtine Delory. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

MUYIAERT, Camila Junqueira. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199 [www.ee.usp.br/reeusp/193 a 199](http://www.ee.usp.br/reeusp/193a199).

PACHECO, José Augusto. CURRÍCULO: ENTRE TEORIAS E MÉTODOS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941> Acesso em 12 de jan.2026.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278> Acesso em 12 de jan. 2026.

PRADO, Luciana B. LOPES, Junia DE S, BARROS, Josemir A. POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.47, p.148-159/2021.

SANTOS, Adriana Maria dos; MARÇAL, Nelly Alexandre; CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Condição de estudos de estudantes do IFPB Campus Patos que residem na zona rural. *Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, **Revista Principia**, João Pessoa, n. 24, jun. 2014. Acesso em set.2024.

SANTOS, Márcio de Souza,. Fouraux Carolina G. Silva,. Oliveira Valéria M. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5 (Edição Especial): 37-51, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SCHRAIBER, Lilia Blima. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, v. fe 1995, n. 1 , p. 63-74, 1995Tradução. Acesso em: maio. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Yasmin Maia Da *et al.*. Do partir ao ficar: notas sobre a construção dos projetos de vida dos estudantes do ifrn que vivem em comunidades rurais. Anais IX CONEDU... Campina Grande: **Realize Editora**, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98498>>. Acesso em: Jun. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. *et al.* Da escola rural à escola da cidade: ritos de passagem e (re)configurações identitárias. **Revista Linguagens, educação e sociedade**, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9404> . Acesso em Jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. *et al.* Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho. **Revista Debates em educação**. 2018.Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4281> Acesso em: Mar. 2025.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **A Cidade que não Habita em mim! Diversas Ruralidades, Múltiplas Territorialidades e Narrativas de Alunos da Roça sobre a Cidade**. Tese de doutorado, Uiversidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009.

Paraíso, M. A. (2017). Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação & Realidade*, 21(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71650> Acesso em: Ago. 2026.

Ramos, Janaína Barbosa. **Projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do Ensino Médio Integrado (EMI)** / Janaína Barbosa Ramos – Porto Alegre, 2024. 205 f. : il., color.

Sacristán, J.G. Saberes e incertezas sobre o currículo. **Penso Editora** 2013.

TROIAN, Alessandra., Breitenbach, Raquel. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.

VAN GENNEP, A. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. - São Paulo, Editores Associados, 2002.

VYGOTSKY, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 71, 21-44. (Original publicado em 1929). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em maio 2024.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Eixo 1 – Caminhos e travessias: da casa à escola

- Como é o seu trajeto diário da sua casa até o IFPB?
- Quais sentimentos acompanham esse caminho?
- O que muda em você quando sai do campo e chega à cidade?

Eixo 2 – Identidade e pertencimento

- Em que momentos você se sente acolhido(a) na escola?
- Alguma vez você sentiu que a escola não compreende ou não valoriza quem vem do campo?
- Você sente que pode ser quem você é dentro da instituição?

Eixo 3 – Saberes do campo e currículo escolar

- Você sente que o que aprendeu na vida no campo é reconhecido ou tem espaço na escola?
- Há conteúdos ou situações na escola que fazem você se sentir distante da sua realidade?
- Que saberes ou experiências do campo você gostaria que fossem valorizados no seu curso?

Eixo 4 – Sonhos e dificuldades

- Quais são os maiores desafios que você enfrenta para continuar estudando?
- O que te motiva a seguir no curso, mesmo com as dificuldades?
- Que sonhos você carrega junto com sua mochila?

Eixo 5 – Vozes que contam

- Se você pudesse contar sua história para outras pessoas, o que você gostaria que elas soubessem?
- Como você acha que sua história pode inspirar outras pessoas que também moram no campo?

APÊNDICE B –ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Orientações:

-Por se tratar de uma entrevista narrativa você narrará sua história, eu apenas darei alguns direcionamentos sobre o tema objeto desse estudo.

-Você poderá responder livremente as questões que lhe serão feitas.

-Essa entrevista terá uma duração aproximada de 30 minutos a 1 hora.

-Sugiro algumas perguntas para situar o contexto da pesquisa, mas caso eu deixe de abordar algum assunto que considere importante, você poderá mencionar em sua fala.

1. Poderia contar como é sua trajetória da sua casa na zona rural até o IF? Como você vem, o que vê pelo caminho, como vive na sua comunidade?
2. Como foi o processo de ingresso no IFPB? Por que você escolheu estudar aqui? Como é sua rotina diária para estudar no IFPB?
3. Como você percebe o currículo do Ensino Médio Integrado? Você sente que os conteúdos abordados têm relação com sua vivência no campo?
4. O que você acha dos apoios oferecidos pelo IFPB? Você tem acesso a alguma assistência estudantil?
5. Pretende continuar estudando depois do Ensino Médio Integrado? Você sente que o IFPB te prepara para o que deseja no futuro?
6. Teria algo que você acredita que poderia ser mudado no IFPB para atender melhor estudantes da zona rural?
7. Você acha que sua trajetória no IFPB pode influenciar outras pessoas da sua comunidade?

Caso eu tenha deixado de perguntar algo que você acha importante falar, fique à vontade, a palavra é sua!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL - SERVIDORES

Este questionário tem como objetivo avaliar o livro infantojuvenil produzido como produto educacional desta pesquisa. As perguntas a seguir são de múltipla escolha e buscam compreender a percepção dos leitores sobre o material.

1. O conteúdo do livro é claro e de fácil compreensão?

- ☐ Muito claro
- ☐ Claro
- ☐ Pouco claro
- ☐ Confuso

2. O tema abordado é relevante?

- ☐ Muito relevante
- ☐ Relevante
- ☐ Pouco relevante
- ☐ Irrelevante

3. O livro valoriza as vivências dos estudantes do campo.

- ☐ Com certeza
- ☐ Provavelmente
- ☐ Talvez
- ☐ Não

4. A linguagem utilizada no livro é adequada ao público infantojuvenil?

- ☐ Totalmente adequada
- ☐ Adequada
- ☐ Pouco adequada
- ☐ Inadequada

5. As imagens utilizadas contribuem para a compreensão da história?

- ☐ Contribuem muito
- ☐ Contribuem

☐ Contribuem pouco

☐ Não contribuem

6. O livro desperta reflexões sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar?

☐ Com certeza

☐ Provavelmente

☐ Talvez

☐ Não

7. Você utilizaria ou recomendaria esse livro em contextos educacionais?

☐ Com certeza

☐ Provavelmente

☐ Talvez

☐ Não

8. Em sua opinião, este livro pode ser utilizado em sala de aula como recurso pedagógico?
Por quê?

9. Que sugestões de uso pedagógico você faria para este material?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL – ESTUDANTES COLABORADORES DA PESQUISA**

1. O conteúdo do livro é claro e de fácil compreensão?

- ☐ Muito claro
- ☐ Claro
- ☐ Pouco claro
- ☐ Confuso

2. A linguagem utilizada no livro é adequada ao público infantojuvenil?

- ☐ Totalmente adequada
- ☐ Adequada
- ☐ Pouco adequada
- ☐ Inadequada

3. As imagens contribuem para a compreensão da história?

- ☐ Contribuem muito
- ☐ Contribuem
- ☐ Contribuem pouco
- ☐ Não contribuem

4. Você se sentiu representado(a) na história?

- ☐ Totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Pouco
- ☐ Não

5. Você considera que o personagem principal reflete a sua realidade ou de colegas?

- ☐ Sim
- ☐ Em parte
- ☐ Não
- ☐ Não sei dizer

6. Você acredita que o livro ajudará outras pessoas a entenderem melhor a vida de quem mora no campo?

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei

7. Você se sente satisfeito(a) com o resultado do livro?

- ☐ Muito satisfeito(a)
- ☐ Satisfeito(a)
- ☐ Pouco satisfeito(a)
- ☐ Insatisfeito(a)

Obrigada por sua colaboração! Sua participação foi essencial para que essa história pudesse ser contada com verdade e beleza.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PAIS/RESPONSÁVEIS

Prezado(a) pai/mãe ou responsável,

Meu nome é **Rozana Batista de Oliveira**. Sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Estou desenvolvendo uma pesquisa com orientação do professor **Josias Silvano de Barros**.

Gostaria de sua autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar da pesquisa **“Entre a vida no campo e a sala de aula no IFPB: narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado”**. Este estudo busca entender as alegrias e as dificuldades que seu/sua filho(a), que mora na zona rural, vive no dia a dia para estudar no IFPB. Para fazer isso, a parte mais importante da pesquisa é ouvir as histórias que os próprios estudantes têm para contar, com suas próprias palavras. Com base nessas histórias, será criado um **livreto infantojuvenil** para valorizar essas vivências

Como será a participação? A participação na pesquisa acontecerá em duas fases principais:

- **Fase 1 - Roda de Conversa:** Os estudantes que aceitarem participar da pesquisa serão convidados para uma roda de conversa em grupo. Este é um momento muito importante para trocarmos experiências e ideias.
- **Fase 2 - Entrevista Individual e Fotos:** Após a roda de conversa, um **grupo menor, de até 6 estudantes, será convidado** para continuar a conversa em encontros individuais (entrevistas) e para fazer alguns registros fotográficos.

É muito importante esclarecer que **a seleção para a segunda fase depende do interesse voluntário do aluno e das necessidades da pesquisa** para aprofundar certas histórias. Portanto, **nem todos que participarem da roda de conversa serão convidados para as entrevistas**. A contribuição de todos na primeira fase é igualmente valiosa e essencial para o sucesso do estudo.

Os momentos acontecerão no Campus Princesa Isabel em uma sala reservada (Sala de reunião ou de atendimento) com o acompanhamento da pesquisadora responsável no contraturno do estudante e excepcionalmente, caso seja do interesse do estudante, quando houver aula vaga, sempre previamente acordado com o estudante. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio, mediante consentimento, dada necessidade de escrever o que foi dito e analisar depois. Todas as transcrições serão lidas com o estudante para que ele aprove o que foi registrado.

Quais são os possíveis desconfortos (riscos) e como cuidaremos dele(a)?

Na Roda de Conversa em Grupo:

- **Riscos:** Sentir vergonha de falar na frente dos colegas ou preocupação de que algo contado seja comentado fora do grupo.
- **Nossos Cuidados:** A pesquisadora combinará com todos que o que for conversado ali, permanecerá em sigilo. A participação na conversa é livre, e ninguém será obrigado a falar.

Na Entrevista Individual:

- **Riscos:** Lembrar de situações difíceis pode gerar desconforto emocional; sentir um pouco de cansaço.
- **Nossos Cuidados:** Seu/sua filho(a) poderá parar a conversa a qualquer momento. Haverá pausas com água e lanche. Se necessário, e com sua autorização, a pesquisadora oferecerá contato com o psicólogo do campus.

Na Atividade com as Fotografias:

- **Riscos:** Preocupação de que uma foto possa identificar o estudante ou sua casa.
- **Nossos Cuidados:** A orientação é não tirar fotos de rostos e será sugerido que os registros sejam simbólicos e não panorâmicos (ex: um detalhe do caminho, um objeto da escola, uma planta), evitando imagens que identifiquem facilmente a residência ou locais muito específicos. E o mais importante: **nenhuma foto será usada sem que seu/sua filho(a) veja e autorize antes**, garantindo total controle sobre sua privacidade. Além disso, caso seja necessário, as imagens serão editadas (cortadas, ofuscadas) para evitar reconhecimento. E no livreto as imagens não serão associadas a nenhum nome específico.

Quais são os benefícios e qual será o retorno (devolutiva)? Ao participar, seu/sua filho(a) terá sua voz e sua história valorizadas, ajudando a escola a compreender melhor a realidade dos estudantes do campo. Como forma de agradecimento, ao final do estudo, todos os participantes receberão de maneira individual pelo e-mail uma **cópia digital (PDF) do livreto** que ajudaram a construir.

Garantias de Privacidade e Direitos:

- **A participação é totalmente voluntária.** Seu/sua filho(a) pode desistir a qualquer momento, sem nenhuma consequência.
- **A identidade será protegida.** O nome dele(a) será trocado por um nome fictício em todos os materiais da pesquisa.
- Todos os dados serão guardados de forma segura e confidencial no drive da pesquisadora e será apagado depois de 5 anos da pesquisa.

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) –
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)**

(Para menores com idade entre 12 a 17 anos)

Olá estudante,

Meu nome é **Rozana Batista de Oliveira**. Sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Estou desenvolvendo uma pesquisa com orientação do professor **Josias Silvano de Barros**.

Gostaria de te convidar para participar da pesquisa **“Entre a vida no campo e a sala de aula no IFPB: narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado”**. Este estudo busca entender as alegrias e as dificuldades que você, que mora na zona rural, vive no dia a dia para estudar no IFPB. Para fazer isso, a parte mais importante da pesquisa é ouvir as histórias que você tem para contar, com suas próprias palavras. Com base nessas histórias, será criado um **livreto infantojuvenil** para valorizar essas vivências

Como será a participação? A participação na pesquisa acontecerá em duas fases principais:

- **Fase 1 - Roda de Conversa:** Os estudantes que aceitarem participar da pesquisa serão convidados para uma roda de conversa em grupo. Este é um momento muito importante para trocarmos experiências e ideias.
- **Fase 2 - Entrevista Individual e Fotos:** Após a roda de conversa, um **grupo menor, de até 6 estudantes, será convidado** para continuar a conversa em encontros individuais (entrevistas) e para fazer alguns registros fotográficos.

É muito importante esclarecer que **a seleção para a segunda fase depende do interesse voluntário do aluno e das necessidades da pesquisa** para aprofundar certas histórias. Portanto, **nem todos que participarem da roda de conversa serão convidados para as entrevistas**. A contribuição de todos na primeira fase é igualmente valiosa e essencial para o sucesso do estudo.

Os momentos acontecerão no Campus Princesa Isabel em uma sala reservada (Sala de reunião ou de atendimento) com o acompanhamento da pesquisadora responsável no contraturno do estudante e excepcionalmente, caso seja do interesse do estudante, quando houver aula vaga, sempre previamente acordado com o estudante. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio, mediante consentimento, dada necessidade de escrever o que foi dito e analisar depois. Todas as transcrições serão lidas junto com você para que você aprove o que foi registrado.

Quais são os possíveis desconfortos (riscos) e como cuidaremos de você?

Na Roda de Conversa em Grupo:

- **Riscos:** Sentir vergonha de falar na frente dos colegas ou preocupação de que algo contado seja comentado fora do grupo.
- **Nossos Cuidados:** A pesquisadora combinará com todos que o que for conversado ali, permanecerá em sigilo. A participação na conversa é livre, e ninguém será obrigado a falar.

Na Entrevista Individual:

- **Riscos:** Lembrar de situações difíceis pode gerar desconforto emocional; sentir um pouco de cansaço.
- **Nossos Cuidados:** você poderá parar a conversa a qualquer momento. Haverá pausas com água e lanche. Se necessário, e com sua autorização, a pesquisadora oferecerá contato com o psicólogo do campus.

Na Atividade com as Fotografias:

- **Riscos:** Preocupação de que uma foto possa identificar o estudante ou sua casa.
- **Nossos Cuidados:** A orientação é não tirar fotos de rostos e será sugerido que os registros sejam simbólicos e não panorâmicos (ex: um detalhe do caminho, um objeto da escola, uma planta), evitando imagens que identifiquem facilmente a residência ou locais muito específicos. E o mais importante: **nenhuma foto será usada sem que seu/sua filho(a) veja e autorize antes**, garantindo total controle sobre sua privacidade. Além disso, caso seja necessário, as imagens serão editadas (cortadas, ofuscadas) para evitar reconhecimento. E no livreto as imagens não serão associadas a nenhum nome específico.

Quais são os benefícios e qual será o retorno (devolutiva)? Ao participar, terá sua voz e sua história valorizadas, ajudando a escola a compreender melhor a realidade dos estudantes do campo. Como forma de agradecimento, ao final do estudo, todos os participantes receberão de maneira individual pelo e-mail uma **cópia digital (PDF) do livreto** que ajudaram a construir.

Garantias de Privacidade e Direitos:

- **A participação é totalmente voluntária.** Você pode desistir a qualquer momento, sem nenhuma consequência.
- **A identidade será protegida.** Seu nome será trocado por um nome fictício em todos os materiais da pesquisa.
- Todos os dados serão guardados de forma segura e confidencial no drive da pesquisadora e será apagado depois de 5 anos da pesquisa.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - WhatsApp (83) 9-9940-0685- e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Comprometo-me em conduzir esta pesquisa respeitando e cumprindo todas as recomendações dadas pela Resolução n.º 510/2016/CNS. Se tiver qualquer dúvida, por favor, entre em contato comigo.

- **Pesquisadora:** Rozana Batista de Oliveira
- **Telefone/WhatsApp:** (83) 99965-4468
- **E-mail:** rozana.batista@academico.ifpb.edu.br

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – (Para alunos maiores de 18 anos)

Olá estudante,

Meu nome é **Rozana Batista de Oliveira**. Sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Estou desenvolvendo uma pesquisa com orientação do professor **Josias Silvano de Barros**.

Gostaria de te convidar para participar da pesquisa **“Entre a vida no campo e a sala de aula no IFPB: narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado”**. Este estudo busca entender as alegrias e as dificuldades que você, que mora na zona rural, vive no dia a dia para estudar no IFPB. Para fazer isso, a parte mais importante da pesquisa é ouvir as histórias que você tem para contar, com suas próprias palavras. Com base nessas histórias, será criado um **livreto infantojuvenil** para valorizar essas vivências

Como será a participação? A participação na pesquisa acontecerá em duas fases principais:

- **Fase 1 - Roda de Conversa:** Todos os estudantes que aceitarem participar da pesquisa serão convidados para uma roda de conversa em grupo. Este é um momento muito importante para trocarmos experiências e ideias.
- **Fase 2 - Entrevista Individual e Fotos:** Após a roda de conversa, um **grupo menor, de até 6 estudantes, será convidado** para continuar a conversa em encontros individuais (entrevistas) e para fazer alguns registros fotográficos.

É muito importante esclarecer que **a seleção para a segunda fase depende do interesse voluntário do aluno e das necessidades da pesquisa** para aprofundar certas histórias. Portanto, **nem todos que participarem da roda de conversa serão convidados para as entrevistas**. A contribuição de todos na primeira fase é igualmente valiosa e essencial para o sucesso do estudo.

Os momentos acontecerão no Campus Princesa Isabel em uma sala reservada (Sala de reunião ou de atendimento) com o acompanhamento da pesquisadora responsável no contraturno do estudante e excepcionalmente, caso seja do interesse do estudante, quando houver aula vaga, sempre previamente acordado com o estudante. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio, mediante consentimento, dada necessidade de escrever e analisar depois. Todas as transcrições serão lidas junto com você para que você aprove o que foi registrado.

Quais são os possíveis desconfortos (riscos) e como cuidaremos de você?

Na Roda de Conversa em Grupo:

- **Riscos:** Sentir vergonha de falar na frente dos colegas ou preocupação de que algo contado seja comentado fora do grupo.
- **Nossos Cuidados:** A pesquisadora combinará com todos que o que for conversado ali, permanecerá em sigilo. A participação na conversa é livre, e ninguém será obrigado a falar.

Na Entrevista Individual:

- **Riscos:** Lembrar de situações difíceis pode gerar desconforto emocional; sentir um pouco de cansaço.
- **Nossos Cuidados:** você poderá parar a conversa a qualquer momento. Haverá pausas com água e lanche. Se necessário, e com sua autorização, a pesquisadora oferecerá contato com o psicólogo do campus.

Na Atividade com as Fotografias:

- **Riscos:** Preocupação de que uma foto possa identificar o estudante ou sua casa.

- **Nossos Cuidados:** A orientação é não tirar fotos de rostos e será sugerido que os registros sejam simbólicos e não panorâmicos (ex: um detalhe do caminho, um objeto da escola, uma planta), evitando imagens que identifiquem facilmente a residência ou locais muito específicos. E o mais importante: **nenhuma foto será usada sem que você veja e autorize antes**, garantindo total controle sobre sua privacidade. Além disso, caso seja necessário, as imagens serão editadas (cortadas, ofuscadas) para evitar reconhecimento. E no livreto as imagens não serão associadas a nenhum nome específico.

Quais são os benefícios e qual será o retorno (devolutiva)? Ao participar, terá sua voz e sua história valorizadas, ajudando a escola a compreender melhor a realidade dos estudantes do campo. Como forma de agradecimento, ao final do estudo, todos os participantes receberão de maneira individual pelo e-mail uma **cópia digital (PDF) do livreto** que ajudaram a construir.

Garantias de Privacidade e Direitos:

- **A participação é totalmente voluntária.** Você pode desistir a qualquer momento, sem nenhuma consequência.
- **A identidade será protegida.** Seu nome será trocado por um nome fictício em todos os materiais da pesquisa. Todos os dados serão guardados de forma segura e confidencial no drive da pesquisadora e será apagado depois de 5 anos da pesquisa.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - WhatsApp (83) 9-9940-0685- e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Comprometo-me em conduzir esta pesquisa respeitando e cumprindo todas as recomendações dadas pela Resolução n.º 510/2016/CNS. Se tiver qualquer dúvida, por favor, entre em contato comigo.

- **Pesquisadora:** Rozana Batista de Oliveira
- **Telefone/WhatsApp:** (83) 99965-4468
- **E-mail:** rozana.batista@academico.ifpb.edu.br

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Projeto de Pesquisa: Entre a vida no campo e a sala de aula no IFPB: narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado

Pesquisadora: Rozana Batista de Oliveira

Instituição: Instituto Federal da Paraíba – Campus Princesa Isabel

Orientador: Prof. Dr. Josias Silvano de Barros

Eu, _____, (responsável pelo participante ou participante maior de idade), portador(a) do CPF nº _____, AUTORIZO, de forma livre e esclarecida, a gravação em áudio das entrevistas narrativas realizadas no âmbito da pesquisa acima referida, bem como o uso de imagens fotográficas produzidas pelo próprio participante, relacionadas à sua vivência escolar e trajetória entre o campo e a cidade.

Declaro estar ciente de que:

- As gravações de voz serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, com o objetivo de transcrição e análise das entrevistas.
- As imagens fotográficas autorizadas não conterão rostos ou elementos que permitam a identificação direta do participante, tratando-se de registros de espaços, objetos e caminhos vinculados à vivência escolar.
- Nenhum conteúdo (áudio ou imagem) será divulgado de forma pública que permita a identificação do(a) participante.
- Todo material será armazenado de forma segura pela pesquisadora e será excluído, conforme os princípios éticos da Resolução CNS nº 510/2016.
- A participação é voluntária, e o consentimento aqui concedido pode ser revogado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à participação na pesquisa.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante (ou responsável legal):

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE I – PARECER DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre a vida no Campo e a Sala de Aula no IFPB: Narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado

Pesquisador: ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89543725.6.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.762.533

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Protocolo elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A pesquisa possui natureza qualitativa, com enfoque narrativo, e tem como objetivo analisar histórias de vida de estudantes oriundos da zona rural e que estejam matriculados no Ensino Técnico Integrado do IFPB e Campus Princesa Isabel. A partir do estudo, os pesquisadores pretendem elaborar um livreto infantojuvenil, que ilustre as jornadas e experiências dos participantes.

O estudo será realizado em 4 (quatro) etapas: a) abordagem presencial dos estudantes em sala de aula; b) organização de grupo focal; c) aplicação de entrevistas narrativas e; d) coleta de registros visuais, produzidos pelos próprios participantes. Adicionalmente, também há uma fase de avaliação do produto educacional.

Conforme a metodologia proposta, o contato inicial com os possíveis participantes será realizado por meio de visitas da pesquisadora às turmas dos cursos técnicos integrado do IFPB - campus Princesa Isabel, para a devida apresentação do estudo e o convite para a participação. Em seguida, informa-se que, aos que aceitarem o convite, será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais dos estudantes menores

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo		
Bairro: Jaguaribe	CEP: 58.015-020	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3612-9725	Fax: (83)99940-0685	E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

de 18 anos e respectivo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O grupo focal será realizado em espaço dentro da própria instituição. Essa etapa tem dois propósitos: acolher múltiplas vozes e preparar o solo para as entrevistas individuais (participarão das entrevistas apenas 6 estudantes). Ao longo da sua participação no estudo, os estudantes serão solicitados a registrarem, em imagens, do caminho percorrido de suas residências até a escola, além de suas habitações e os ambientes do campus. Segundo os pesquisadores, esse método visual servirá para documentar as experiências diárias dos estudantes. As imagens se somarão às palavras para compor o produto educacional.

Objetivo da Pesquisa:

- Compreender os desafios enfrentados no processo de formação escolar pelos estudantes oriundos do campo no contexto do Ensino Médio Integrado do IFPB Campus Princesa Isabel.

Objetivos Secundários:

- Analisar o contexto da formação integrada no IFPB Campus Princesa Isabel;
- Problematizar a relação do currículo escolar do ensino médio integrado e o trato com as ruralidades;
- Conhecer as histórias de vida e a trajetória educacional dos estudantes provenientes do campo;
- Desenvolver um livro infantojuvenil a partir das histórias de vida dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a primeira apreciação ética, a pesquisadora reviu os riscos e apresentou uma redação que discrimina os potenciais riscos em cada uma das etapas do estudo:

Potenciais Riscos da Etapa 1: Abordagem inicial em sala e Grupo Focal - a) constrangimento ou exposição: o estudante pode se sentir desconfortável ao ser identificado como "da zona rural" na frente dos colegas durante o convite ou ao compartilhar experiências em grupo; b) pressão social: sentir-se pressionado a falar ou compartilhar algo que não deseja devido à presença de outros colegas no grupo focal; c) quebra de confidencialidade: risco de que outros participantes do grupo focal comentem as histórias compartilhadas fora do ambiente da pesquisa.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

Medidas para Minimizar os Riscos: a) o convite inicial em sala será geral. A pesquisadora explicará o tema e convidará os interessados a procurá-la individualmente e de forma reservada, garantindo discrição. Além disso, no início do grupo focal, a pesquisadora estabelecerá um "contrato de confiança", onde todos os participantes se comprometerão verbalmente a manter o sigilo sobre o que for discutido no grupo. Será reforçado que a participação é voluntária, e que ninguém é obrigado a falar ou responder a qualquer pergunta, podendo permanecer em silêncio se assim desejar. O foco é criar um espaço seguro para a troca, e não uma obrigação.

Potenciais Riscos da Etapa 2: Entrevistas Narrativas Individuais - a) desconforto emocional: recordar vivências de dificuldade, preconceito ou exclusão pode gerar tristeza ou angústia; b) cansaço físico e mental: as entrevistas podem durar até 1 hora, o que pode ser cansativo para o participante.

Medidas para Minimizar os Riscos desta etapa: A pesquisadora estará atenta a sinais verbais e não-verbais de desconforto. A qualquer sinal, a entrevista será pausada ou, se o participante desejar, remarcada ou encerrada definitivamente, sem qualquer prejuízo. O participante será informado explicitamente de que tem o direito de não responder a qualquer pergunta ou de interromper a narrativa a qualquer momento. Ademais, as entrevistas serão agendadas em horários flexíveis e convenientes para o estudante, em um local reservado e acolhedor dentro do campus, garantindo privacidade e conforto. O cansaço será minimizado por meio de pausas para um lanche. Caso o estudante manifeste um sofrimento emocional mais intenso, será oferecido o encaminhamento para o psicólogo do campus, com o devido consentimento do responsável (para menores de 18 anos).

Potenciais Riscos da Etapa 3: Coleta de Registros Fotográficos pelos Participantes - a) risco de autoidentificação ou identificação de terceiros: fotos do trajeto, da fachada de casa ou de objetos específicos podem levar à identificação do participante, violando seu anonimato; b) exposição da privacidade: o participante pode se sentir desconfortável em registrar imagens de sua moradia ou de sua condição socioeconômica; c) constrangimento ou risco ao fotografar: o ato de tirar fotos em público pode gerar vergonha ou colocar o estudante em alguma situação de risco.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

Medidas para Minimizar os Riscos desta etapa: A pesquisadora fornecerá orientações claras para que as fotos não contenham rostos (nem do participante nem de outras pessoas). Será sugerido que os registros sejam simbólicos e não panorâmicos (ex: um detalhe do caminho, um objeto da escola, uma planta), evitando imagens que identifiquem facilmente a residência ou locais muito específicos. Será garantida a validação das imagens. Portanto, todas as fotos serão revisadas em conjunto pela pesquisadora e pelo participante. O participante terá total autonomia para decidir quais imagens podem ou não ser utilizadas na pesquisa, garantindo que se sinta seguro e que sua privacidade seja respeitada. Mesmo as imagens revisadas poderão ser editadas com cortes ou desfoques.

Benefícios:

Segundo os pesquisadores, a pesquisa dará voz às suas narrativas, valorizando suas experiências, promovendo o reconhecimento de suas trajetórias e fortalecendo sua identidade como sujeito oriundo da zona rural. Ao compartilhar sua trajetória, o estudante contribui com a construção de um conhecimento coletivo que poderá inspirar melhorias nas práticas pedagógicas e nas ações de apoio institucional. Ademais, será produzido um livreto infantojuvenil, com história ficcional inspirada nas narrativas e registros fotográficos dos estudantes, com linguagem acessível e sensível, voltada para valorizar as experiências do campo no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo enquadra-se na Resolução CNS nº 510/2016, que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter não intervencionista, cuja metodologia prioriza a escuta sensível e a valorização das narrativas dos sujeitos. A investigação lida com dados sensíveis, referentes à trajetória de vida, pertencimento e vulnerabilidades de adolescentes oriundos do campo, o que exige atenção reforçada à proteção da dignidade, privacidade e autonomia dos participantes.

A pesquisa envolve participantes menores de 18 anos, o que demanda consentimento dos responsáveis legais (TCLE) e assentimento dos próprios estudantes (TALE). Ademais, o protocolo propõe que os participantes realizem registros fotográficos de sua rotina (trajeto até a escola, moradia, espaços escolares), que envolve riscos adicionais à privacidade e à identificação dos sujeitos, especialmente em contextos rurais, onde a identificação pode ser

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)99940-0685 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB



Continuação do Parecer: 7.762.533

mais fácil.

O protocolo já foi objeto de apreciação ética, quando foram listadas as seguintes pendências:

Pendência 1 (RESOLVIDO) : Especificar os riscos presentes em cada uma das fases da pesquisa, de modo a deixar claro os danos que podem ocorrer, bem como as ações que serão realizadas para minimizá-las. Atentar, inclusive, para os riscos inerentes aos registros imagéticos, que será solicitado aos estudantes. Os dados devem constar tanto no projeto detalhado, quanto nos TCLE, TALE e informações básica da Plataforma Brasil.

A pesquisadora redefiniu os riscos e os organizou por etapa (ver seção relativa a riscos e benefícios, deste parecer).

Pendência 2 (RESOLVIDO) : Considerando as estratégias utilizadas durante o estudo (abordagem coletiva em sala de aula/grupo focal/registro imagético), informar como serão garantidos os direitos à privacidade e a confidencialidade das informações pessoais de cada um dos participantes. A informação também deve constar nos TCLE e TALE.

A pesquisadora incluiu um protocolo detalhado para a garantia de privacidade e confidencialidade, abordando os desafios de cada etapa. O plano inclui um acordo de sigilo coletivo no grupo focal, discrição no recrutamento dos participantes e, principalmente, um rigoroso protocolo de validação conjunta das imagens fotográficas para proteger a identidade dos participantes.

Pendência 3 (RESOLVIDO) : Informar o número total de participantes, inclusive aqueles que estarão presentes no grupo focal. Adicionalmente, solicita-se informar quais são os critérios empregados para selecionar os 6 (seis) estudantes que participarão da fase de entrevistas.

A metodologia foi atualizada para especificar que a pesquisa contará com um grupo de 8 a 12 estudantes para o grupo focal, dos quais até 6 serão selecionados para a fase de entrevistas. Os critérios de seleção para esta segunda fase foram detalhados como: a) Manifestação Voluntária de Interesse; b) Densidade Narrativa e; c) Busca por Diversidade de Experiências dentro do grupo de voluntários.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

Pendência 4 (RESOLVIDO) $\hat{=}$ Considerando a duração das entrevistas (até 1 hora), informar em quais momentos, locais e quais as condições nas quais será aplicado o instrumento. Se na escola ou em sua residência; em sendo na escola, se no turno ou contraturno do estudante. No cronograma orçamentário, verifica-se a aquisição de coffee-break. Informar se será servido aos participantes durante a aplicação dos instrumentos. Se sim, solicita-se incluir, no protocolo de minimização de riscos, as pausas para a lanches.

O projeto agora especifica que as entrevistas ocorrerão em sala reservada no campus do IFPB, preferencialmente no contraturno do estudante, e excepcionalmente em aulas vagas, mediante acordo prévio para não haver prejuízo acadêmico. Foi explicitado que o "coffee break" do orçamento será oferecido aos participantes como medida para minimizar o risco de cansaço físico e mental, sendo esta ação incluída no protocolo de minimização de riscos.

Pendência 5 (RESOLVIDO) - No cronograma, solicita-se especificar o período de execução de cada uma das fases.

O cronograma de atividades foi substituído por uma versão detalhada que desmembra a "Coleta de Dados" em suas fases específicas (Grupo Focal, Entrevistas Narrativas, Coleta de Registros Fotográficos, Transcrição), com períodos de execução definidos para cada uma, conforme solicitado

Pendência 6 (RESOLVIDO) $\hat{=}$ Informar como será realizado o contato e o processo de consentimento com os responsáveis pelos participantes menores de 18 anos, dado o envolvimento de adolescentes oriundos da zona rural.

Foi descrito na metodologia um plano de ação para o contato com os responsáveis. O processo inclui: a) o envio de uma carta de apresentação em linguagem simples junto ao TCLE; b) um contato telefônico posterior para tirar dúvidas e oferecer a leitura conjunta do termo, e; c) Encontro presencial.

Pendência 7 (RESOLVIDO) $\hat{=}$ TCLE. Considerando a realidade socioeconômica e educacional de grande parte das pessoas do campo, solicita-se que os autores verifiquem se o registro do

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

consentimento no formato escrito é a melhor alternativa. Se sim, ponderar se a extensão (o documento possui 5 páginas e idem para o TALE) e linguagem estão adequados à compreensão dos pais/responsáveis.

O TCLE e o TALE foram completamente reformulados. A linguagem foi simplificada para ser mais direta e acessível, a extensão foi reduzida para 3 páginas, e o layout foi melhorado com parágrafos curtos e negrito para facilitar a leitura. A medida de apoio com a leitura por telefone também visa garantir compreensão, além de um possível encontro presencial com os responsáveis visando garantir o pleno entendimento do documento.

Pendência 8 (RESOLVIDO) e Tanto no TCLE, quanto no TALE, informa-se que estudantes participarão de 3 (três) etapas: a) roda de conversa; b) entrevista e; c) envio de registro fotográfico. Considerando o quantitativo de apenas 6 (seis) participantes na fase de entrevistas, esclarecer como essa informação será transmitida aos estudantes, bem como os critérios utilizados para a exclusão dos demais nessa etapa.

Os textos do TCLE e do TALE foram ajustados para comunicar de forma transparente que a pesquisa ocorrerá em fases e que nem todos os participantes do grupo focal serão convidados para as entrevistas. A comunicação foi enquadrada de forma positiva, como uma "seleção para aprofundamento", baseada em critérios metodológicos, a fim de evitar qualquer sentimento de "exclusão", sendo elas: a) Manifestação Voluntária de Interesse: A seleção será feita apenas entre aqueles que se voluntariarem para a segunda fase; b) Densidade Narrativa: Serão selecionadas as narrativas que mais podem ajudar a aprofundar os temas da pesquisa (travessias, desafios de adaptação etc.); c) Diversidade de Experiências: Busca por diferentes perfis entre os voluntários (cursos, anos, etc.) para ter uma visão mais ampla.

Pendência 9 (RESOLVIDO) e TCLE e TALE: listar os riscos envolvidos em cada uma das etapas, separadamente, e os protocolos de minimização de risco que serão adotados em cada uma delas.

O TCLE e o TALE agora contém uma seção específica e estruturada que lista, separadamente, os possíveis riscos e os cuidados de minimização para cada etapa da pesquisa (Roda de

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB



Continuação do Parecer: 7.762.533

Conversa, Entrevista Individual, Atividade Fotográfica), conforme solicitado.

Pendência 10 (RESOLVIDO) $\hookrightarrow$ Considerando os métodos e técnicas empregados na pesquisa, esclarecer como os participantes terão o anonimato, a privacidade e a confidencialidade respeitados. Notar que, apesar de o Termo de Uso de Voz e Imagem informar que as imagens fotográficas não conterão rostos ou elementos que permitam a identificação direta do participante, o mesmo documento revela que, por se tratar de registros de espaços, objetos e caminhos vinculados à vivência escolar do estudante, a identificação do participante aparece como uma possibilidade.

A pesquisadora incluiu no projeto o item chamado $\hookrightarrow$ Procedimentos para Garantia de Privacidade e Confidencialidade, no qual informa que será utilizado Pseudônimos buscando proteger a identidade de cada participante. Informa, ainda que os dados serão armazenados em google drive e apenas a pesquisadora terá acesso. Quanto as imagens estas passarão por critérios de seleção junto com o estudante e serão editadas (como cortes ou desfoque de elementos específicos no fundo) caso seja necessário para ampliar a proteção ao anonimato, sempre com a ciência e consentimento do participante.

Pendência 11 (RESOLVIDO) $\hookrightarrow$ Ampliar os dados referentes ao CEP-IFPB: Devem ser inseridas informações sobre as finalidades do CEP, evidenciando o seu papel principal.

O trecho sobre o Comitê de Ética em todos os Termos de Consentimento e Assentimento foi substituído pelo texto exato sugerido pelo CEP, que explica sua finalidade e fornece os contatos completos.

Pendência 12 (RESOLVIDO) $\hookrightarrow$ No TCLE e TALE, informar como será realizada a devolutiva aos participantes. Em sendo o livreto, solicita-se apresentar essa informação de forma clara e objetiva nos documentos do protocolo.

No TCLE e TALE informa-se que a devolutiva principal será o envio via e-mail individual de cada participante da versão digital (PDF) do livreto infantojuvenil, que será construído a partir das próprias narrativas dos participantes.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: apresentada, assinada pela Diretora Geral do Campus;
- Informações básicas: preenchidas na Plataforma Brasil;
- Projeto detalhado: apresentado;
- Cronograma de execução: apresentado e em conformidade com o protocolo;
- Orçamento: apresentado e compatível com a pesquisa;
- Instrumentos de coleta de dados: apresentados e adequados ao estudo, tanto o roteiro que será desenvolvido no grupo focal quanto as questões das entrevistas;
- TCLE: apresentado;
- Termo de autorização de utilização de voz e imagem: apresentado;
- Termo de autorização para uso de voz e imagens fornecidas pelos participantes: apresentado e compatível com o estudo.
- Anuência do setor de psicologia do campus: apresentado.
- Carta Reposta: apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB analisou os aspectos éticos do protocolo, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e deliberou pelo parecer de APROVADO para o referido projeto de pesquisa.

Recomenda-se ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

1. O participante tem o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos (Res. CNS 510/2016 - art. 9º, item II).
2. A pesquisa deve ser conduzida conforme o delineamento aprovado, sendo a descontinuidade permitida apenas com análise prévia do CEP, salvo em caso de risco iminente ao participante.
3. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador responsável ou pessoa delegada. Ambas as vias devem conter os contatos do pesquisador e do CEP (e da CONEP, se pertinente), sendo uma via entregue ao participante.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

4. O CEP deve ser informado sobre qualquer evento adverso ou fato relevante durante o estudo.
5. Alterações ou emendas devem ser encaminhadas ao CEP com justificativas e identificação clara das mudanças.
6. O relatório final deve ser apresentado ao CEP até 13 de setembro de 2026, conforme cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2553052.pdf	29/07/2025 11:26:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_corrigido.pdf	29/07/2025 11:25:26	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma_corrigido.pdf	29/07/2025 11:24:10	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_corrigida_assinadoassinado.pdf	29/07/2025 11:22:12	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	28/07/2025 23:11:37	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CORRIGIDO.pdf	28/07/2025 23:01:28	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_18.pdf	28/07/2025 22:59:41	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSIVEIS_CORRIGIDO.pdf	28/07/2025 22:58:49	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	anuencia_chefia_imediata.pdf	10/06/2025 10:30:41	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CONSENTIMENTO_VOZ_IMAGEM.pdf	24/05/2025	ROZANA BATISTA	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 7.762.533

Outros	CONSENTIMENTO_VOZ_IMAGEM.pdf	17:05:15	DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Avaliacao_PE_servidores.pdf	06/05/2025 22:08:35	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Avaliacao_PE_estudantes_colaboradores.pdf	06/05/2025 22:08:08	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_compromisso_e_confidencialidade_Psicologo.pdf	06/05/2025 22:05:01	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_narrativa.pdf	06/05/2025 22:02:08	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiro_grupo_focal.pdf	06/05/2025 22:01:26	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	06/05/2025 21:54:31	ROZANA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 13 de Agosto de 2025

Assinado por:

LEANDRO JOSE MEDEIROS AMORIM SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIG, térreo
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 Fax: (83)99940-0685 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br