

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

MEIRIAN NORONHA DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA A INSERÇÃO DAS
MULHERES NO CONTEXTO DO TRABALHO NO CAMPO**

**PARNAÍBA - PI
2025**

MEIRIAN NORONHA DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA A INSERÇÃO DAS
MULHERES NO CONTEXTO DO TRABALHO NO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino.
Linha de Pesquisa: II - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa

**PARNAÍBA - PI
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Castro, Meirian Noronha de

C355c Contribuição da pedagogia da alternância para a inserção das
mulheres no contexto do trabalho do campo / Meirian Noronha de
Castro. - 2025.
177 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

Orientadora : Profa Dra. Francisca Raquel da Costa.

1. Pedagogia da alternância . 2. Formação integral. 3. Gênero. 4.
Memória. I.Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

MEIRIAN NORONHA DE CASTRO

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA INSERÇÃO DAS
MULHERES NO CONTEXTO DO TRABALHO NO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 2/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa (Orientadora)
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí – (IFPI)

*Dedico essa pesquisa ao meu pai
Francisco Ferreira de Castro - Chico Jovem (in memoriam)
Que fez sua páscoa no meio desse percurso formativo.
Em seu silêncio sempre me apoiou e me deu condições
para desbravar o mundo do saber.*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desse ciclo de estudo é uma benção divina, frente as várias situações de provação que enfrentei ao longo desse percurso formativo. Por várias vezes os pensamentos em desistir dessa jornada foram recorrentes, entretanto, me mantive em oração pedindo forças para continuar. Assim, agradeço a Deus por estar viva e receber a bênção de concluir esse processo. A Nossa Senhora de Fátima, a Nossa Senhora dos Remédios, a Nossa Senhora Aparecida, a Nossa Senhora das Graças, a Santa Teresina, Sagrado Coração de Jesus e São Francisco das Chagas, por atenderem minhas orações e intercederem por mim!

Agradeço à minha mãe Maria Aparecida e aos meus irmãos Magno e Mário pelo incentivo, apoio, a paciência e compreensão durante os momentos de ausência, quando precisei viajar e nos momentos de dedicação aos estudos para foram primordiais. Esse trabalho é também fruto da dedicação, da persistência e da força que vocês me transmitiram e me motivaram a finalizar e concretizar esse sonho.

Agradeço às minhas amigas Núbia e Tizziane pela paciência, pelo apoio, por dedicar sempre um tempo para partilhar seus conhecimentos com sugestões para alinhar e realinhar os passos de planejamento e desenvolvimento da pesquisa, com a indicação leituras associadas as problematizações, por acompanhar meu trabalho. Minha admiração por vocês é indescritível! Gratidão! Que Deus as proteja sempre!

Agradeço imensamente à minha colega de Mestrado Maisa Bastos Nunes, por sua disponibilidade, compreensão e respeito ao longo da pesquisa. Suas sugestões, dicas, conselhos, recomendações foram fundamentais e valiosas. Essa dissertação tem muito da sua interação e contribuição.

Agradeço às minhas amigas de Mestrado e companheiras de viagem Bruna Araújo, Liliane e Laíse Nunes pela diversão nos momentos de pausa, pelo ombro amigo quando o cansaço batia, por cada risada, pelas mensagens de incentivo, pelas contribuições e compartilhamento de conhecimentos. Obrigada pelo carinho e cuidado que tiveram comigo!

Agradeço aos amigos e amigas, Alan Osório, Genival Brito de Carvalho, Profª Marcão, Joaquina Maria da Conceição, Milayne Barros, Cleandro Oliveira,

Nadja Cerqueira, Maria Daluz Fonseca, Rejane Silva, Ana Fonseca e Rone Ferreira que me apoiaram, me motivaram durante todo processo de estudo.

Agradeço ao Fernando por se disponibilizar a partilhar sua sabedoria, conhecimentos, sensibilidade e habilidades na produção do documentário, parte dessa pesquisa. Essa etapa foi espetacular! Gratidão!

Agradeço ao Professor Regiomar Pinto de Meirelles, Gerente Regional da 3ª Gerência Regional de Educação – Piripiri, pela compreensão e apoio ao longo dessa jornada. Gratidão por todas as oportunidades!

Agradeço aos colegas da 3ª Gerência Regional de Educação de Piripiri pela compreensão, incentivo, somados a positividade que me motivaram a superar desafios desta jornada.

Agradeço ao amigo e educador físico José Lucas pela atenção, generosidade, cuidados frente as situações que precisei amenizar os momentos de tensões decorrentes dos tempos dedicados a escrita da dissertação.

Agradeço à minha equipe de profissionais médicos, Dr. Rodrigo Valença e Dra. Clarissa Matos pela atenção, paciência em toda a trajetória desse mestrado.

Agradeço às mulheres da Pedagogia da Alternância, que carinhosamente, de forma solidária e comprometida participaram da pesquisa através dos diálogos ora presencial, ora virtual, permitindo nos aproximarmos ainda mais enquanto mulheres imersas e comprometidas com a agricultura familiar, com a agroecologia, tendo a Pedagogia da Alternância como fio condutor desse processo formativo.

Agradeço ao educadores/as João Ferreira e Ana Karoline que integram a equipe de docentes da Escola Família Agrícola Irmã Celina, pela atenção, carinho e gentileza. Sempre estiveram atentos, solícitos e comprometidos com a Pedagogia da Alternância. Vocês contribuíram para visibilizar a relevância das mulheres e de seus trabalhos na agricultura familiar, a partir dos seus locais de atuação profissional.

Agradeço à Escola Família Agrícola Irmã Celina pela gentileza, atenção, confiança e sobretudo, acreditar nesta pesquisa disponibilizando os materiais para estudo, os espaços para que ela acontecesse e estarem sempre disponíveis para as descobertas e coletas de informações e dados quando foram necessárias.

Agradeço à Coordenadora do Mestrado PROFEPT, Profª Dra. Jalva Rabelo, pelo carinho, atenção, recomendações, dicas orientadas durante todas as etapas de construção da pesquisa.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Célia e Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel por terem aceito participar da banca examinadora, cujos olhares e críticas contribuíram significativamente para a finalização da dissertação.

Agradeço à Professora Doutora Francisca Raquel da Costa que nesta caminhada foi minha orientadora, tendo o compromisso e atenção de partilhar seus conhecimentos, apontar sugestões, críticas e me ajudar a realinhar e redefinir as rotas desse percurso quando foi necessário, no intuito de produzimos uma pesquisa que reconheça a importância das mulheres do campo, suas vitórias, desafios e seu papel na luta para vencer as opressões do sistema atual.

Agradeço ao meu filho Michael por está sempre disponível para me acompanhar durante as etapas de campo, me apoiando, observando e tentando entender o universo da pesquisa. Gratidão!

Por fim, agradeço à minha filha Ana Gabrielle, minha Gabi, minha companheirinha de todas as horas, uma pessoinha enviada por Deus, que tem me encantado como jovem mulher que tem se tornado: consciente, crítica decidida e engajada dentro de suas condições na luta feminista, por um mundo sem desigualdades de gênero. Sempre esteve presente em todas as etapas dessa caminha, com sorrisos, lágrimas, empolgação, ansiedades, conselhos, enfim, aqui tem muito de você! Gratidão por tudo!

Irma Celina

*Este poema conclama
Sua atenção
Meu leito
A história de uma bahiana
Mulher forte de vigor*

*Com garra e honradez
Começou este projeto
A Escola Família Agrícola
Iniciou-se um trajeto
Do filho do agricultor
Ao seu senho concreto*

*Celina Ilumina
Um líder de visão
Enxergava sempre a frente
Tudo em prol da doação
Ela sempre acreditava
No projeto educação*

*Com toda sensibilidade
De uma mulher de virtude
Prospera de esperança
De uma magnitude
Ver pra acreditar
Na força da juventude*

*Foi essa plenitude
Que essa guerreira fez
Investir no social
Ajudar o camponês com uma escola
Que o desse
Estimulo voz e vez*

*Dava exemplo com ação
No seu trabalho visível
Sempre na luta do social
De maneira plausível
Irmã Celina Paraíso
Esquece-la é impossível*

*João Ferreira
Professor e egresso da EFA Santa Ângela*

RESUMO

As mulheres egressas e a Pedagogia da Alternância são os pilares dessa dissertação, fazendo a trama entre trabalho e educação, que tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância e da EPT para a inserção das mulheres egressas nos espaços de trabalho no campo. Esse estudo é parte do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, inserido na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Partimos da seguinte questão: Como a Pedagogia da Alternância contribui para o processo de formação integral e inserção das mulheres nos espaços de trabalho no campo? Para o alcance do objetivo desse estudo e responder a essa inquietação, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista narrativa e o caderno de memórias, entendendo que essa abordagem e ferramentas permitem a conexão entre os saberes empíricos e teóricos entrelaçados em relações de poder. Estabelecemos diálogos permanentes com as mulheres egressas, e após transcrições e sistematizações das informações, realizamos análise de conteúdo. Participaram da pesquisa dez mulheres egressas dos cursos de Educação Profissional em Agropecuária, Educação Profissional em Agroindústria e Educação Profissional em Hospedagem da Escola Família Agrícola Irmã Celina, município de Pedro II, local da pesquisa, que estudaram na EFA no período de 2009 a 2024. Os conceitos de Pedagogia da Alternância, Trabalho, Formação Integral, Gênero, Divisão Sexual do trabalho, Educação Profissional e Tecnológica e Memória tendem a atravessar o percurso analítico do estudo. Foi ainda realizado, como parte da pesquisa o Produto Educacional, optando pelo gênero documentário, intitulado Vozes Femininas na Pedagogia da Alternância, que objetivou narrar as memórias e histórias das mulheres egressas, retratando as contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de inserção das mulheres nos espaços de trabalho do campo e no desenvolvimento da comunidade. O documentário envolveu nove mulheres que discorreram sobre suas vivências educativas e profissionais. As narrativas das egressas permitiram reconhecer e analisarmos que os referenciais teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância desencadeiam processos que fortalecem os vínculos afetivos e uma rede de apoio familiar em toda a caminhada educativa, refletindo no fortalecimento e aprimoramento das atividades produtivas desenvolvidas pela família, na construção de consciência crítica, complexa e humanista de mundo favorecendo a participação social, o rompimento de paradigmas estruturais da sociedade, entre esses, as desigualdades de gênero, e o trilhar para o alcance da autonomia econômica e empoderamento feminino. Assim, pudemos identificar a magnitude dos princípios e pilares da Pedagogia da Alternância como instigante da formação integral humana, e ainda para construção e implementação dos projetos profissionais das mulheres.

Palavras-chave: pedagogia da alternância; formação integral; gênero, trabalho; memória.

ABSTRACT

Female graduates and the Pedagogy of Alternation are the pillars of this dissertation, connecting work and education. The dissertation aims to analyze the contributions of the Pedagogy of Alternation and EPT to the integration of female graduates into rural workspaces. This study is part of the Master's in Professional and Technological Education (PROFEPT), within the research line "Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT)". We begin with the following question: How does the Pedagogy of Alternation contribute to the process of comprehensive training and the integration of women into rural workspaces? To achieve this study's objective and address this concern, we opted for a qualitative approach, using narrative interviews and memoirs as data collection instruments. We understand that this approach and tools allow for the connection between empirical and theoretical knowledge intertwined in power relations. We established ongoing dialogues with the female graduates, and after transcribing and systematizing the information, we performed content analysis. Ten women who had graduated from the Professional Education in Agriculture, Professional Education in Agribusiness, and Professional Education in Hospitality programs at the Irmã Celina Family Agricultural School in the municipality of Pedro II, the research site, participated in the study. They studied at the EFA from 2009 to 2024. The concepts of pedagogy of alternation, work, comprehensive education, gender, sexual division of labor, Professional and Technological Education, and memory tend to permeate the analytical path of the study. An Educational Product, entitled "Female Voices in the Pedagogy of Alternation," was also produced as part of the research, opting for the documentary genre. It aimed to narrate the memories and stories of the women graduates, portraying the contributions of the Pedagogy of Alternation to the process of integrating women into rural workspaces and community development. The documentary involved nine women who discussed their educational and professional experiences. The alumni's narratives allowed us to recognize and analyze how the theoretical and methodological frameworks of Alternation Pedagogy trigger processes that strengthen emotional bonds and a family support network throughout the educational journey. This is reflected in the strengthening and improvement of productive activities carried out by the family, the development of a critical, complex, and humanistic worldview, fostering social participation, the breaking of structural paradigms in society, including gender inequalities, and the path toward achieving economic autonomy and female empowerment. Thus, we were able to identify the importance of the principles and pillars of Alternation Pedagogy as instigating integral human development and the development and implementation of women's professional projects.

Keywords: alternation pedagogy; integral development; gender; work, memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Localização da EFA Irmã Celina no Território do Cocais	30
Figura 02 -	Irmã Celina.....	31
Figura 03 -	Escola Família Agrícola Irmã Celina.....	33
Figura 04 -	Capa do Caderno de Memórias disponibilizado as egressas...	43
Figura 05 -	Organograma da Dinâmica da Pedagogia da Alternância.....	52
Figura 06 -	Escola Família Agrícola de Olivânia – entrega da escola 1972	53
Figura 07 -	Territórios de localização das EFAS – Piauí	55
Figura 08 -	Padre Abbé Pierre-Joseph Granereau.....	58
Figura 09 -	Padre Humberto Pietrogrande	60
Figura 10 -	Casarão onde iniciou a EFA Montes Claro	62
Figura 11 -	Pilares da Pedagogia da Alternância	64
Figura 12 -	Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância.....	65
Figura 13 -	Biscoito Sequilho: objeto do PPJ de Margarida Alves.....	79
Figura 14 -	Projeto Integrado Mandala.....	80
Figura 15 -	Óleo de Rícino da Dry.....	82
Figura 16 -	Atividades de Formação na EFA.....	85
Figura 17 -	Taxa de participação na força de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por sexo – 2020 a 2022(%).....	93
Figura 18 -	Distribuição da população de 14 anos ou mais de idade ocupada no setor agricultura, pecuária, produção floresta, pesca e aquicultura, por posição na ocupação e categoria do emprego, segundo o sexo – Brasil 2022.....	94
Figura 19 -	Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo nível de instrução – Brasil 2022.....	95
Figura 20 -	Valores construídos a partir da Pedagogia da Alternância	125
Figura 21 -	Primeira sede do Mia Maria.....	127
Figura 22 -	Museu dos Povos Indígenas do Piauí – MUPI.....	128
Figura 23 -	Etapas do Processamento da Cajuína	132

Figura 24 -	Cajuína Barros, produzida pela egressa Roseli Celeste.....	133
Figura 25 -	Sessão de exibição e validação do Documentário.....	140
Figura 26 -	Segmento dos Participantes da Sessão de Validação do Documentário	141
Figura 27 -	Contribuição da Pedagogia da Alternância na formação profissional das egressas	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Mulheres no Movimento da Pesquisa	36
Quadro 02 -	Etapa de Desenvolvimento da Entrevista Narrativa.....	41
Quadro 03 -	Amostra da Tabulação dos Conteúdos das Entrevistas Narrativas	47
Quadro 04 -	Participação das Mulheres Egressas da EFA em Organizações Sociais.....	88
Quadro 05 -	Pessoas matriculadas em curso profissionalizantes, total e distribuição por sexo, segundo a grade área – Brasil 2022.....	96
Quadro 06 -	Ocupações de Trabalho	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de Instituições Escolares da Pedagogia da Alternância no Brasil em 2019.....	54
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAPI	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
APOINME	Articulação dos Povos e Comunidades Indígenas do Nordeste Minas Gerais e Espírito Santo
ARCARFASUL	Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Colocação em Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederal Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômico
EFA	Escola Família Agrícola
EFASA	Escola Família Agrícola Santa Ângela
EN	Entrevista Narrativa
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDED	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg
FUNACI	Fundação Padre Antônio Dante Civiero
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MIQCB	Movimento das Mulheres Quebradeiras de Coco
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MUPI	Museu dos Povos Indígenas do Piauí
ONU	Organização das Nações Unidas
PPJ	Projeto Profissionais dos Jovens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PE	Produto Educacional
PF	Plano de Formação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PRODENT	Associação de Moradores para Produção e Desenvolvimento do Assentamento Nova Terra
PROFEPT	Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TE	Tempo Escola
UBM	União Brasileira de Mulheres
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIFAB	União Brasileira das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 NOSSAS ESCOLHAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..	28
2.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	28
2.2 LOCAL DE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS – ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA IRMÃ CELINA: LOCAL PESQUISADO.....	29
2.3 AS MULHERES NO MOVIMENTO DA PESQUISA	35
2.4 COLETA DE DADOS	40
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	45
3 RAÍZES E ROTAS: UMA TRAVESSIA TEÓRICA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	49
3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	49
4 ENTRE SABERES, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS MULHERES.....	57
4.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRAVESSIA PARA FORMAÇÃO INTEGRAL	57
4.2 MULHERES: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	69
5 RELAÇÕES DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	90
5.1 MULHERES NOS ESPAÇOS DE TRABALHO: APRENDIZADOS E DESAFIOS	102
6 MEMÓRIAS COMO PARTE DO PROCESSO DE FORMATIVO DAS MULHERES.....	113
6.1 TECENDO APRENDIZADOS ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS FEMININAS	116
6.1.1 Margarida Alves: Driblando os Desafios e Trilhando Novos Caminhos...	117
6.1.2 Dilma Ferreira: O Desabrochar de uma Nova Mulher.....	121
6.1.3 Emília Alves: Narrativas de Sonhos e Conhecimentos.....	123
6.1.4 Anízia Maria: O Desabrochar de uma Vida	126
6.1.5 Roseli Celeste: Transformando Conceitos.....	130
6.1.6 Josefa Maria: Alquimia do Saber	134
6.1.7 Nicinha: Superando Barreiras.....	136

7 VOZES FEMININAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – DOCUMENTÁRIO.....	138
7.1 APRESENTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO.....	140
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A -- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	163
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM PARA ELABORAÇÃO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO EDUCACIONAL.....	166
APÊNDICE C - ENTREVISTA NARRATIVA	167
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA NO CADERNO DE MEMÓRIAS.....	168
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO – VOZES FEMININAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	169
APÊNDICE F - TERMO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL...	170
APÊNDICE G – FOLDER DE APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO VOZES FEMININAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	171
APÊNDICE H – FORMULÁRIO GOOGLE FORMS – GRÁFICOS	172
ANEXO A – ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDO DA ESCOLA IRMÃ CELINA.....	177

1 INTRODUÇÃO

A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoa ou passa.
Marilena Chauí

Foi rememorando a trajetória profissional e acadêmica que iniciamos o percurso nesse Mestrado. Ao discorrer sobre a vida acadêmica e profissional fomos percebendo as aprendizagens alcançadas, os sentimentos aflorados, os medos e angústias enfrentados e os espaços de trabalho que ocupamos ao longo da trajetória profissional. E nesse percurso fomos relembando como se deu o encontro com o mundo rural e a Pedagogia da Alternância.

O contexto da nossa trajetória com a Pedagogia da Alternância tem início por volta do ano 2008, a partir da implementação do Programa Territórios da Cidadania, uma iniciativa do governo federal que objetivava promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural. Nessa caminhada, conhecemos o trabalho realizado pela Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED no município de Oeiras – Pi, coordenada pelo Pe. João de Deus de Carvalho Leal. Essa Fundação realiza um trabalho social de mobilização e fomento a atividades educativas e produtivas para as populações do campo.

Entre suas atividades está a organização e manutenção de sete escolas famílias agrícolas que trabalham a partir da Pedagogia da Alternância. Numa etapa seguinte, acompanhamos o processo de discussão política para a construção da Escola Família Agrícola Serra da Capivara, instalada no município de São Raimundo Nonato-Pi, que também oferta Ensino Médio profissionalizante, seguindo a metodologia de ensino da alternância.

Foi nesse percurso que conhecemos e nos aproximamos das escolas profissionalizantes localizadas no Território dos Cocais¹, que estão nos municípios de Piripiri, Pedro II e Piracuruca, que ofertam Ensino Médio a partir da Pedagogia da Alternância. Nosso contato inicial, foi com Irmã Nanete dos Santos Paraíso, conhecida como Irmã Celina, uma religiosa que chega em Pedro II com o ideário de ofertar à juventude do campo uma educação libertadora. Assim, na década de 1990

¹ Território de Desenvolvimento do Piauí definido pela Lei Complementar Nº 87/2007 e ratificadas pela Lei 6.967/2017 que reúne 22 municípios: Batalha, Brasileira, Campo Largo do Piauí, Domingos Mourão, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Lagoa de São Francisco, Luzilândia, Madeira, Matias Olímpio, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, Porto, São João da Fronteira, São João do Arraial, São José do Divino.

ela cria a primeira escola do campo em Pedro II a partir da Pedagogia da Alternância, que nessa pesquisa, a escola recebe o nome fictício de Escola Família Agrícola Irmã Celina, tendo em vista o compromisso do sigilo e confiabilidade estabelecidos pela pesquisa.

Ao articular a Escola Família Agrícola (EFA) Irmã Celina em conjunto com lideranças e profissionais da Educação do município de Pedro II, a religiosa reconhecia que o espaço rural vinha passando por significativas mudanças quanto a sua caracterização como local de produção agrícola e não-agrícola, multiculturalidade, abundante biodiversidade, místicas, pluralidade de homens e mulheres (quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores artesanais, etc.) que demandavam políticas públicas que favorecessem o acesso a direitos básicos como saúde, educação, habitação, geração de renda, entre outros, que possibilitassem a melhoria da qualidade de vida.

Essas mudanças que vinham ocorrendo foram resultado de intensas lutas sociais por políticas públicas de desenvolvimento rural, articuladas e mobilizadas por diversos movimentos sociais, entre esses: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil; o Movimento das Mulheres Quebradeiras de Coco (MIQCB) que envolve os estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins, que emerge da organização das mulheres que lutam pelo reconhecimento das quebradeiras de coco babaçu, enquanto mulheres de direitos no intuito de promover a autonomia política e econômica em defesa das palmeiras de babaçu, dos territórios, do meio ambiente e da luta pela melhoria de suas condições de vida e de suas famílias.

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), nasceu na década de 1980, em meio a implantação de projetos de hidrelétricas que provaram uma série de danos e agressões às famílias atingidas por essas iniciativas, que passam a organizarem-se e lutarem pelos direitos dos atingidos reivindicando um Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade.

Além desses, vários outros movimentos sociais e sindicais continuam fortalecendo suas bandeiras de lutas cotidianamente, intervindo no cenário político, econômico e cultural do país, na perspectiva de impulsionar a construção e implementação de um projeto político em que o campo seja espaço de

democratização e inclusão social, reconhecendo as populações do campo como pessoas de histórias, direitos sociais, culturais e políticos.

Nas trajetórias de lutas dos movimentos sociais a negação e usurpação do direito à Educação tem mobilizado diversas frentes políticas em busca de garantir o direito a Educação Básica para população trabalhadora do campo. Esse é um problema histórico e complexo decorrente do modelo econômico vigente e da precarização de políticas públicas para essa população.

Em decorrência dessa situação, o modelo de Educação ofertado à população do campo é precário em todas as dimensões. A infraestrutura, as tecnologias e equipamentos tecnológicos das escolas são insuficientes ou inexistentes; os recursos didáticos são escassos e não consideram a realidade do campo; o transporte escolar muitas vezes é precário e insuficiente, sendo que os educandos/as ainda precisam percorrer longas distâncias em estradas ruins; currículo descontextualizado, prevalecendo o currículo que predomina a realidade urbana, desrespeitado a cultura e a diversidade de identidades do campo, sendo que os(as) professores e professoras que trabalham nessas escolas não têm formação específica para atender essas escolas, refletindo na qualidade da Educação dos/as educandos/as. Essa realidade pode influenciar nos indicadores de qualidade das escolas do campo, como efeito, pode refletir em altas taxas de evasão e dificuldade de acesso à permanência.

Esse contexto, instigou também os movimentos sociais a reivindicarem uma proposta educacional específica que pudesse atender as necessidades dos trabalhadores/as do campo. Inicia-se aí a discussão entre Educação Rural e Educação do Campo. A primeira versa sob uma abordagem tradicional que prima pela adoção da educação urbana, adotando o currículo construído com base nos contextos urbanos, sendo, portanto, completamente descontextualizado da realidade do campo, não dialogando e valorizando as realidades das diversas identidades e culturas do campo.

A Educação do Campo, como modelo educacional origina-se das discussões dos movimentos sociais e camponeses, propõe a formação integral humana omnilateral² dos/as trabalhadores/as do campo a partir da implementação do

² Omnilateral: termo latim que significa “todos os lados ou dimensões”. Segundo Frigotto (2012) omnilateralidade está relacionada a formação humana em todas as dimensões que constituem o ser humano, desencadeando uma educação e a emancipação humana em todos os sentidos.

currículo contextualizado que integra trabalho, ciência e cultura dialogando, respeitando e valorizando as realidades econômicas, sociais, culturais e ambientais.

Assim, a Educação do Campo, enquanto marco legal que norteia a Educação Básica para as populações do campo, é uma conquista recente resultado de diversos embates políticos travado pelos movimentos sociais, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. A Educação do Campo trata de práticas e lutas contra hegemônico, numa concepção de educação de perspectiva emancipatória, onde a escola é o objeto central de lutas e reflexões pedagógicas. Como ressalta Caldart (2012), Educação do Campo faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular das populações do campo, mas preocupada com a educação da diversidade da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

Nesse contexto da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância apresenta princípios, concepções teórico-metodológicas e instrumentos pedagógicos específicos referenciados em processos educativos articulados em tempos, espaços, saberes empíricos, família e comunidade. Trata-se de um processo educativo potencializador das ações formativas da juventude do campo, a partir da conjugação da formação teórica com as atividades cotidianas do campo.

Os referenciais teórico-metodológicos que norteiam a organização e oferta do ensino-aprendizagem buscam preparar os jovens para uma atuação que vai além da técnica, mas que contemple saberes e fazeres da escola, do meio familiar e socioprofissional. Portanto, a Pedagogia da Alternância está intrinsecamente interligada e visa a atender as realidades das populações do campo.

Entendo o propósito dessa metodologia educacional, conhecendo o trabalho de algumas EFA's do Estado do Piauí e considerando a oportunidade que tivemos de vivenciar mais de perto, a rotina educativa da Escola Família Agrícola Irmã Celina, município de Pedro II, a partir do trabalho de acompanhamento pedagógico que realizamos nessa escola, na condição de técnica de ensino da 3ª Gerência Regional de Educação (3ª GRE), pode-se observar a presença expressiva de mulheres nos cursos de Educação Profissional ofertados pela escola, que são: Educação Profissional em Técnico de Agroindústria, Educação Profissional em Técnico em Agropecuária, Educação Profissional em Técnico de Zootecnia e Educação Profissional em Técnico em Hospedagem.

Tradicionalmente, a concepção social desses cursos profissionalizantes os associava prioritariamente ao mundo masculino, designando-os como “profissões para homens”. Todavia, a crescente e relevante presença das mulheres nesses cursos, nesta, e em outras EFA’s desponta como um aspecto digno de reflexão, constituindo-se como possibilidades para quebra de paradigmas e estigmas nesse universo. Foi a partir dessas percepções, que definimos o ponto de partida da pesquisa formulando a seguinte questão-problema: *Como a Pedagogia da Alternância contribui para o processo de formação integral e inserção das mulheres nos espaços de trabalho no campo?*

Ao propor a pesquisa, percebemos a relevância ao contribuir na produção de conhecimentos que favoreça o fortalecimento da proposta político-metodológica da Pedagogia da Alternância como modelo de Educação libertadora para a formação humana integral da juventude do campo, favorecendo a construção e desenvolvimento de projetos socioeconômicos que possibilita sua permanência no campo. Favorecerá ainda o compartilhamento das experiências, aprendizagens e lições das mulheres egressas da EFA, colaborando nas reflexões, discussões e aprimoramento de conceitos, atitudes e comportamentos relacionados a autonomia e empoderamento das mulheres.

Diante disso, e considerando a presença das mulheres nos cursos profissionalizantes na EFA Irmã Celina, nos propusemos a traçar um percurso investigativo através dessa pesquisa acadêmica no intuito de buscamos analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância e da Educação Profissional e Tecnológica para a inserção de mulheres egressas nos espaços de trabalho no campo. Por meio desse objetivo geral fomos delineando nossos objetivos específicos: Compreender as percepções das mulheres a respeito do papel da Pedagogia da Alternância no processo de sua formação integral e técnico-profissional; Identificar a contribuição da Pedagogia da Alternância no processo de construção da autonomia e empoderamento das egressas; Narrar memórias e histórias das mulheres através de um documentário educativo que retrate as contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de inserção das mulheres, nos espaços de trabalho do campo e no desenvolvimento da comunidade.

No contexto de construção da pesquisa, definimos as categorias teóricas que que atravessam esse estudo: Pedagogia da alternância, formação integral, trabalho, gênero, divisão sexual do trabalho e memórias. Para contribuir na construção das

relações dialogais e análise das narrativas/entrevistas e referenciais, consideramos autoras e autores que se dedicaram e ainda se dedicam aos estudos em torno dessas categorias, como Pierre Bourdieu, Joice Berth, Maria Ciavatta, Paulo Freire, Gaudencio Frigotto, Joan, Wallach Sctott, Pierre Nora, Henrique Fanta Moura, Paulo Nosella, Marise Ramos Nogueira, Roseli Salete Caldart, Guaraciara Lopes Louro, Jean-Claude Gimonet. e István Meszáros.

Para atender objetivos propostos na pesquisa traçamos um percurso metodológico, fizemos uso das entrevistas narrativas e do memorial de formação, e nessa pesquisa definido como Caderno de Memórias que serão compreendidos no capítulo que trata da metodologia da pesquisa.

A estruturação da dissertação e sistematização da pesquisa está organizada da seguinte forma: Em “Introdução” trazemos o contexto pessoal e profissional que nos leva ao encontro com o objetivo da pesquisa, as inquietações iniciais, bem como os objetivos gerais e específicos e os aspectos metodológicos que nortearam o estudo e os pressupostos e bases teóricas que entrelaçam a pesquisa.

A primeira seção “Nossas Escolhas: O Percurso Metodológico da Pesquisa” discutimos os aspectos metodológicos da pesquisa. Abordamos o local da pesquisa e sobre as egressas participantes do estudo, seguida pela estratégia de coleta e análise dos dados.

A segunda seção, “Raízes e Rotas: uma Travessia Teórica pela Pedagogia da Alternância e Educação Profissional e Tecnológica” apresenta o mapeamento da produção científica desenvolvida em torno da Pedagogia da Alternância e Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo suas contribuições e nuances no processo formativo da juventude do campo.

Na terceira seção, “Entre Saberes, Memórias e Resistências: a Pedagogia da Alternância na Formação Integral de Mulheres da EFA Pedro II - PI, trazemos inicialmente uma abordagem histórica da Pedagogia da Alternância que dialoga com as categorias teóricas da pesquisa e com as narrativas das egressas.

A quarta seção, “Relações de Gênero na Pedagogia da Alternância”, traçamos o percurso da fundamentação teórica em torno das relações de gênero relacionando com as narrativas e vivências das egressas no percurso formativo e profissional. Na quinta seção, consta a rememoração do processo educacional e das trajetórias profissionais feitas pelas egressas, destacando aspectos marcantes e que contribuíram para a formação humana e profissional.

Na sexta seção, “Vozes Femininas na Pedagogia da Alternância – Documentário”, trazemos o percurso metodológico de construção do Produto Educacional e do processo de validação do mesmo. Por fim, em elementos para uma conclusão são formuladas as considerações finais a respeito do estudo realizado, trazendo como elementos fundamentais os aprendizados e desafios apresentados pelas egressas considerando os objetivos propostos inicialmente e embasados nas categorias temáticas estabelecidas como base para a análise.

2 NOSSAS ESCOLHAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre o percurso metodológico entrelaçando-a com o universo analisado. Em seguida, trazemos a apresentação do local da pesquisa, incluindo as mulheres que são parte essencial do estudo. Continuando, discorreremos sobre os procedimentos de como os dados foram coletados e como os mesmos foram analisados.

2.1 A Opção Metodológica

Os primeiros passos da pesquisa foram traçados a partir de uma ideia que desencadeou em perguntas, objetivos e um traçado de estratégias e ferramentas que possibilitaram a concretização do estudo.

A bússola, assim como o Sistema de Posicionamento Global (GPS) são instrumentos que ajudam as pessoas a encontrarem o caminho certo para chegar a um determinado local na superfície terrestre, permitindo desbravar territórios, os mais diversos possíveis, a partir das melhores e mais rápidas rotas seguras. Nesse sentido, o fio condutor de todo o processo metodológico que norteou a pesquisa traz os referenciais metodológicos da pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Stake (2011) baseia-se na percepção e na compreensão humana realizadas em todas as etapas da pesquisa (planejamento, produção de dados, interpretação e redação do texto). Faz uso da concepção dos pesquisadores, da visão das pessoas que integram o estudo, primando pelos valores, capacidades, saberes humanos dos participantes da pesquisa e ainda daqueles que farão as análises dos relatórios das pesquisas.

Definido a bússola da pesquisa, delineamos o estudo em três momentos. Na primeira etapa procedemos à definição do objeto de estudo, ou seja, da temática e do local que seriam investigados nesta pesquisa. Continuando, passamos a fase de análise documental e levantamento bibliográfico para construção do referencial teórico sobre a temática Pedagogia da Alternância, mulheres e demais temas demandados para construção do projeto de pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética.

Na segunda etapa, realizada após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, realizamos a pesquisa de campo que consistiu da aplicação das entrevistas

(conversas) com as egressas da Escola Família Agrícola Irmã Celina, as quais aconteceram durante os meses de fevereiro e março de 2025, por meio das narrativas de histórias de vida. A cada entrevista, deixamos com as egressas o Caderno de Memórias com algumas questões reflexivas sobre o percurso formativo na EFA, para que as mesmas rememorassem suas trajetórias. Concluída essa etapa, retornamos aos locais de vida das egressas para captação de imagens e falas para produção do documentário, que é o Produto Educacional, ferramenta que integra a etapa de conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT.

Na terceira etapa, analisamos as condições objetivas e subjetivas de todo o contexto investigado: leituras e sistematização das entrevistas, dos cadernos de memórias e fizemos o acompanhamento a etapa de edição do documentário.

Para trilhar esse percurso da pesquisa, apresentaremos a seguir o local em que a pesquisa foi realizada, as egressas que foram entrevistadas e a etapa desenvolvimento que permitiu a coleta e análise dos dados do estudo.

2.2 Local de Memórias e Histórias – Escola Família Agrícola Irmã Celina

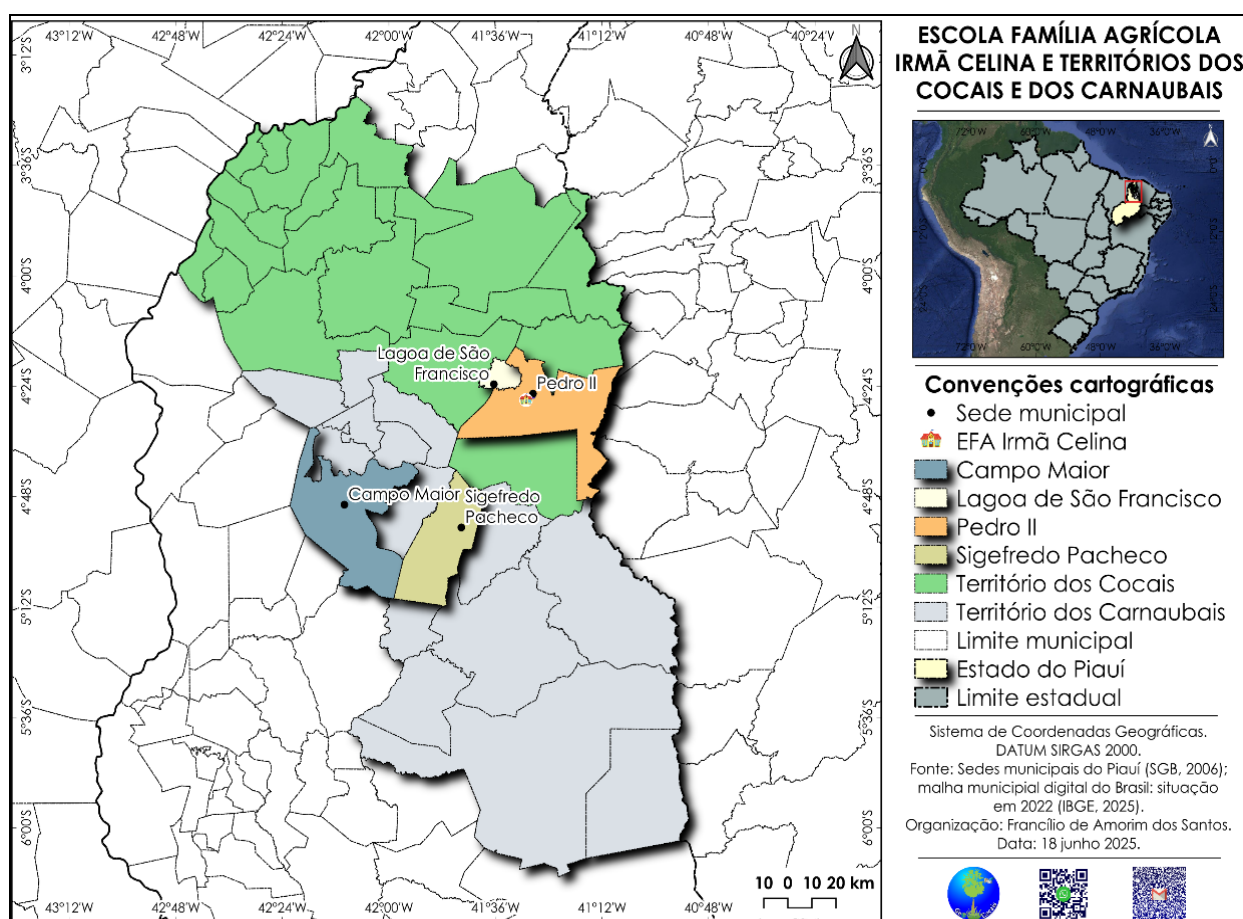
A partir de 2007 o Estado do Piauí passou a ter sua organização administrativa norteadas pela Lei Complementar Nº 87 de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí, dividindo assim o Estado em 11 territórios de desenvolvimento, que foram organizados considerando características culturais, econômicas, relações político-administrativas estabelecidas entre as cidades, potenciais produtivos e malha viária entre as cidades. Nossa pesquisa desenvolve-se no Territórios dos Cocais³ que reúne 22 municípios, entre esses Pedro II, conhecido localmente como terra das opalas, dada a extração dessa pedra utilizada para produção de joias.

A Escola Família Agrícola Irmã Celina – nosso campo de pesquisa, está instalada no município de Pedro II. Contudo, a consolidação do trabalho educativo ofertado à juventude do campo, tem expandido a área de abrangência de sua

³ Território dos Cocais: Brasileira, Barras, Batalha, Campo Largo do Piauí, Domingos Mourão, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Lagoa de São Francisco, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Milton Brandão, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, Pedro II, Piracuruca, Porto, São João do Arraial, São João da Fronteira e São José do Divino.

atuação, sendo que atualmente atende 17 municípios dos territórios dos Cocais e Carnaubais. Nessa pesquisa, as mulheres egressas que participam da pesquisa residem nos municípios de Campo Maior, Lagoa de São Francisco, Pedro II e Sigefredo Pacheco. No contexto geral, os/as educandos/as que estudam na escola são filhos e filhas de assentados/as da reforma agrária, agricultores/as familiares e populações tradicionais (quilombolas e indígenas).

Figura 01 – Localização da EFA Irmã Celina no Território do Cocais



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2025.

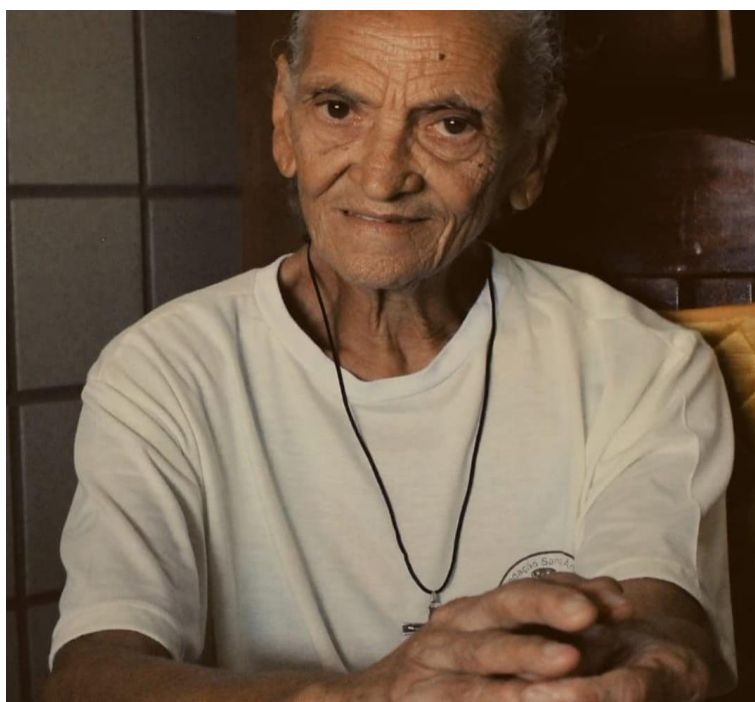
A origem da escola é parte do trabalho da igreja católica através da Congregação das Irmãs Ursulinas que chegaram no município de Pedro II na década de 1980, sendo resultado da atuação e do trabalho desenvolvido pela Fundação Santa Ângela. A Fundação iniciou suas atividades através da Associação de Moradores do Bairro Santo Antônio, que objetivava fomentar ações em vista a

redução da pobreza através da Educação, direcionando suas atividades para o desenvolvimento humano e a produção de bens e serviços.

A caminhada de ações realizadas pela Associação desencadeia mudanças na razão social em 1987, passando a ser denominada de Associação Comunitária Santa Ângela, porém mantendo os mesmos objetivos. Posteriormente, em 1995, constitui-se em Fundação Santa Ângela tendo como missão: “fomentar ações que propiciem à inclusão social, redução da pobreza e exercício da cidadania de crianças, adolescentes e jovens do bairro Capelinha Santo Antônio e de comunidades rurais, através da educação associada a projetos de geração de trabalho e renda” (PPP - Escola Família Irmã Celina, 2022, p. 13).

Contudo, a caminhada da Fundação intensifica-se com a chegada de Nanete dos Santos Paraíso (Irmã Celina) em 2003, vinda de São Paulo, onde prestava serviços na periferia da cidade para jovens em situação de vulnerabilidade social. Ao chegar em Pedro II, passou a fazer constantes visitas na zona rural do município, e foi percebendo a necessidade que os jovens tinham com urgência de ter acesso a uma educação que atendesse suas necessidades, valorizando a cultura local e possibilitasse aos mesmos condições de permanecer na terra, reduzindo assim, o êxodo rural. Constatada essa realidade, passou a buscar conhecer propostas que contribuíssem para mudar essa realidade.

Figura 02 – Irmã Celina



Fonte: Arquivo EFA Irmã Celina, 2025.

Nessa trajetória de buscas por modelos educacionais que favorecessem a permanência dos jovens no campo, conheceu Padre Humberto Pietrogrande, presidente da Fundação Padre Antônio Dante Civiero – FUNACI e as experiências da Pedagogia da Alternância. A partir dos diálogos estabelecidos com o jesuíta, surge então a ideia de criar a EFA em Pedro II. Esse ideal da Ursulina materializa-se com a caminhada formativa, pedagógica, tornando-se uma escola que forma, transforma e inspira há mais de 20 anos de trabalho no Estado do Piauí. Irmã Celina faleceu em 2024 aos 94 anos.

No ano de 2003, a Escola Família Agrícola Irmã Celina inicia suas atividades educacionais a partir da Pedagogia da Alternância ofertando Ensino Médio e em 2005 Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e tem como missão,

[...] proporcionar aos estudantes uma educação pública de qualidade e contextualizada, que se desenvolva através de uma formação humanocrista, social e política os estudantes e suas famílias, comprometido com a cidadania e a ética. Nossa missão também é promover transformação social através do desenvolvimento do meio através do conhecimento científico e popular, da profissionalização e geração de renda (Escola Família Agrícola Irmã Celina, 2022, p. 23).

Em sua organização administrativa e jurídica, a EFA possui uma Associação constituída por familiares dos/as educandos/as, colaboradores e entidades parcerias que têm como atribuição a discussão e construção de ações que favoreçam processos de desenvolvimento do campo e da Escola. Através dessa instância a Escola prima por um dos princípios da Pedagogia da Alternância, que pressupõe a participação continua, ativa e autônoma das famílias dos educandos/as. Quanto à organização pedagógica e gestão administrativa está estruturada com Conselho Administrativo, Equipe Pedagógica e Educando/as.

A EFA possui alojamentos para os/as educandos/as, 11 salas de aulas, 02 refeitórios, 02 bibliotecas, laboratório de solos, de informática, de hospedagem, de química, agroindústria, ginásio poliesportivo, jardins, pomares, hortas, criatórios de pequenos animais, ordenhas, piquetes e unidades de transferência de tecnologia do bioforte, e também, um laboratório utilizado para prática profissional simulada - Vivenda Irmã Celina, localizada na zona rural de Pedro II.

Figura 03 – Escola Família Agrícola Irmã Celina



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

A Escola ainda disponibiliza de laboratórios para atender as atividades práticas de todos os cursos profissionais ofertados, como Agroindústria e Agropecuária. Possui ainda duas fazendas com vários setores produtivos, que possibilitam a realização de aulas práticas, pesquisas e produção de alimentos que contribuem para a alimentação dos/as educandos/os durante sua estadia na escola. A organização dessas fazendas dá-se pelas unidades pedagógicas de produção e pesquisa que são: Unidade de Avicultura de Corte e Postura, Unidade de Piscicultura, Unidade de Suinocultura, Unidade da Mecanização Agrícola, Unidade da Produção e Forrageira, Unidade de Caprinocultura, Unidade de Produção Vegetal.

Entre os cursos profissionalizantes ofertados pela EFA, apresentaremos sinteticamente os cursos técnicos em Hospedagem, Agroindústria e Agropecuária, cursos seguidos pelas egressas, participantes dessa pesquisa. O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agroindústria tem como objetivo contribuir para melhoria da qualidade de vida no campo, formando profissionais Técnicos em Agroindústria capazes de intervir positivamente para melhoria da atual realidade no campo.

Assim, considerando as diretrizes do Curso de EPT de Nível Médio em Agroindústria, estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2024), o/a educando/a ao finalizar o Curso está habilitado/a a aplicar tecnologias voltadas à conservação e ao processamento das matérias-primas de origem animal e vegetal nas agroindústrias e extensão rural; realizar a implantação, a execução e a avaliação de programas preventivos de segurança do trabalho, de gestão de resíduos, de diminuição do impacto ambiental e de higienização e sanitização da produção agroindustrial; realizar análises laboratoriais de alimentos; desenvolver técnicas mercadológicas de produtos e insumos para a agroindústria e promover a inovação tecnológica.

Esse/a profissional está habilitado/a para trabalhar em agroindústrias e indústrias de alimentos e bebidas, laboratórios de análises de alimentos, em instituições de consultorias a órgãos de fiscalização higiênico-sanitárias, instituições de ensino e/ou de pesquisas públicas e empresas rurais de extensão.

O Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem na Forma Integrada ao Ensino Médio tem por objetivo promover a capacitação profissional do/a educando/a, com a oferta do curso em nível técnico médio na área de hospedagem, permitindo o conhecimento científico e técnico, assim desenvolvendo as competências necessárias para o bom desempenho profissional.

O/a educando/a ao concluir o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Hospedagem, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnico (2024), estará habilitado/a à realização atividades de acolhimento, recepção, governança, mordomia e conciergerie em meios de hospedagem; realizar serviços de atendimento e suporte a hóspedes, publicizar serviços de hotelaria e produtos turísticos, inspecionar a manutenção de equipamentos de hotelaria, colaborar na operacionalização de eventos, serviços relacionados necessidades de hóspedes, fornecedores e clientes.

Esse profissional poderá trabalhar em hotéis, resorts, pousadas, motéis, hostes, flats, empreendimentos diversos de hospedagem, estabelecimentos de saúde, shoppings, condomínios residências, etc.

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária, tem por finalidade a formação de um profissional habilitado para atuar junto ao setor produtivo, em atividades de gestão, planejamento, projetos, produção animal, vegetal e agroindustrial, tendo como competência básica atender de forma

sistemática às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da agricultura familiar e do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social da região.

De acordo com o Catálogo Nacional de Curso Técnicos (2024), ao finalizar o Curso o/a educando/a estará habilitado/a para realizar serviços de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização em todas as etapas de projetos agropecuários; serviços de gestão de propriedades rurais; elaboração, aplicação e monitoramento de programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, entre outros.

Esse/a profissional está habilitado/a para atuarem nas mais diversas atividades da cadeia produtiva do setor agropecuário, como: propriedades rurais; empresas comerciais agropecuárias; estabelecimentos agroindustriais; empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; cooperativas e associações rurais; laboratórios com atuação na área agrária, desempenhando atividades técnicas relacionadas à agricultura e pecuária; parques e reservas naturais; entre outros.

Ao longo dos últimos anos, a EFA consolida sua atuação no Território dos Cocais e no Estado do Piauí como Escola de Educação Profissional, a partir dos princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância, sendo referência em Educação do campo no Estado do Piauí e primando para atingir seu objetivo: “desenvolver o educando, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o pleno exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PPP, EFA Irmã Celina, 2022).

2.3 As Mulheres no Movimento da Pesquisa

Para realização de nossa pesquisa e análise compreendemos como egressas da EFA as jovens mulheres que concluíram seus estudos no período de 2018 a 2024, que entrelaçaram suas vidas com a Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola Irmã Celina, e que mantém vínculo e aproximação com a Escola, como egressa, monitoras, mães e mulheres que ocupam lugares de poder possibilitando o estabelecimento de parcerias a partir de seus locais de fala. São 10

mulheres concluintes dos cursos de Educação Profissional em Agropecuária, Hospedagem e Agroindústria.

Objetivando a preservação da identidade nominal de cada mulher, preferimos adotar nomes fictícios inspirados em mulheres que tiveram relevante representação social e política nos municípios das egressas, no Estado do Piauí e no Brasil. Mulheres que participaram ativamente de lutas sociais e resistiram a cultura socialmente construída que impôs padrões, inspiram tantas outras, assim como representações simbólicas que fazem parte da cultura popular das egressas.

Os nomes foram definidos em diálogo com as egressas, observando suas trajetórias profissionais e organizacional. São elas: *Anízia Maria, Dilma Ferreira Margarida Alves, Dionísia Gonçalves Pinto, Emília Alves Manduca, Jurema Sagrada, Margarida Alves, Nicinha, Roseli Celeste Nunes da Silva e Tereza de Oliveira Mesquita*.

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, filhas de agricultores/as familiares, assentados/as da reforma agrária e povos originários, têm idade entre 18 e 38 anos e residem nos municípios de Campo Maior, Lagoa de São Francisco, Pedro II e Sigefredo Pacheco. As quais apresentamos a seguir.

Quadro 1 – Mulheres no Movimento da Pesquisa

Mulher Homenageada	Perfil Histórico	Egressa
<i>Anísia Maria – (1895-1897)</i>	Nascida no povoado Itamaray, atual Nazaré, município de Lagoa de São Francisco - Piauí é considerada a matriarca mais importante da etnia Tabajara de Nazaré com um legado no aspecto familiar, cultural e histórico.	A egressa indígena que recebe o nome de Anízia Maria vive no território indígena de Nazaré, município de Lagoa de São Francisco. Identifica-se como artesã, articuladora, liderança indígena da etnia Tabajara e Tapuio. Está coordenadora do Museu dos Povos Indígenas do Piauí – MUPI. É concluinte do curso de Educação Profissional em Técnica em Agropecuária (Anísia Maria, egressa, 2014).
<i>Dilma Ferreira da Silva (11/02/1972 – 22/03/2019)</i>	Nasceu no dia 11 de fevereiro de 1972 em Esperantinópolis, no Maranhão. Mudou-se para o Pará em busca de melhores condições de vida para sua família e movida pelas promessas de	A egressa que representa <i>Dilma Ferreira</i> , tem 23 anos, filha única, reside com seu pai e sua mãe na comunidade Passagem do Carro, localizada no entorno

	emprego dado a construção da hidrelétrica de Tucuruí. Enfrentou situações de miséria, pobreza e negação de direitos provocado por uma das maiores usinas do país. <i>Dilma Ferreira</i> passou a integrar o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), torna-se uma liderança ativa na denúncia das situações de violações dos direitos das populações que viviam no entorno da barragem. <i>Dilma</i> foi assassinada brutalmente na madrugada do dia 22 de março de 2019, dentro de sua residência, no assentamento Salvador Allende.	da Barragem de Corredores, município de Campo Maior, Territórios dos Carnaubais. Em conjunto com sua família trabalha no quintal produtivo onde produzem hortaliças, ovinos, caprinos e galinha caipira com destaque para produção de ovos. Além disso, faz acompanhamento técnico há uma fazenda de criação de galinha localizada no município. Atualmente está presidenta da Associação de Trabalhadores/as Rurais de sua comunidade e integra o MAB. Concluinte do Curso em Educação Profissional em Técnico em Agropecuária, em 2024 passou em primeiro lugar para Engenharia Agronomia – IFPI, Campus José de Freitas. É sua próxima jornada acadêmica (<i>Dilma, egressa, 2024</i>).
<i>Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta)</i>	Nascida em 1810 Papari, Rio Grande do Norte, a escritora, educadora e poetisa Dionísia Gonçalves Pinto, ficou conhecida pelo pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta. É uma das pioneiras do feminismo rompendo barreiras com posicionamentos inovadores na época. Como escritora dedicou-se a escrever sobre a condição da mulher; como educadora abriu uma escola para meninas no Estado do Rio de Janeiro. Faleceu em 1885 em decorrência de uma pneumonia.	A egressa que homenageia Nísia Floresta reside na comunidade Engano de Baixo, município de Lagoa de São Francisco, Território dos Cocais. Reside com seu pai e sua mãe. Rompeu barreiras para seguir e trabalhar como Técnica em Agropecuária. Participou de processos seletivos para Designe de Modas, Agroecologia, Geografia, Letras e Pedagogia, decidindo cursar Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É concluinte do curso em Educação Profissional em Técnico em Agropecuária (<i>Nísia Floresta, egressa, 2019</i>).
<i>Emília Alves Manduca (1956-2000)</i>	Nasceu em Paraíso no Norte do Paraná. Sua trajetória foi marcada pela luta pela reforma agrária, contra os agrotóxicos, defesa das águas, da educação no campo e pelos direitos das mulheres. Viveu em áreas de acampamentos e assentamentos, onde aprendeu a conhecer, resgatar, catalogar e preservar as sementes	<i>Emília Alves</i>, uma das egressas participantes da pesquisa, nasceu no município de Sigefredo Pacheco, mas reside atualmente em Pedro II. Em comum a trajetória de <i>Emília Alves</i>, é a paixão e o respeito pelas sementes crioulas. Tem se dedicado a pesquisar e participar

		crioulas a partir do seu encontro com a Agroecologia, transformando-se em uma “animadora de sementes crioulas”. Faleceu no dia 1 de setembro de 2020, vítima de complicações pulmonares.	de processos educativos voltados para resgate e preservação das sementes crioulas e da agrobiodiversidade. Atualmente está monitora noturna na Escola Família Agrícola Irmã Celina. É concluinte do curso Educação Profissional em Técnico em Agropecuária (<i>Emília, egressa, 2010</i>).
Josefa Maria de Sousa		Trabalhadora rural, foi responsável por criar e educar 09 filhos/as com muita dificuldade, dividindo sua rotina de trabalho entre a casa e a roça. Sua trajetória familiar é marcada pela dedicação, responsabilidade em educar, cuidar e manter a família numa comunidade marcada pela ausência e dificuldade de acesso a políticas públicas de educação, saúde, renda entre outros.	<i>Josefa Maria</i> é o nome da egressa que reside no município de Sigefredo Pacheco. Sua escolha em estudar na EFA Irmã Celina foi motivada pelo desejo de aprimorar a atividade familiar desenvolvida por sua mãe e sua avó, o óleo de rícino. Decidiu fazer essa atividade com seu irmão que também escolheu estudar na mesma escola cursando Educação Profissional em Técnico em Agropecuária. A egressa concluiu o curso em Educação Profissional em Técnico em Agroindústria em 2020 (<i>Josefa Maria, egressa, 2020</i>).
Jurema Sagrada –.		Para muitos uma planta, para outros uma bebida e para outros uma entidade. A jurema é uma planta nativa da caatinga, que possui uma casca que é utilizada para produção de uma bebida que concede força, sabedoria e ligação com mundo espiritual. Entre os indígenas é considerada uma entidade, uma personificação espiritual oriunda das florestas. A Jurema Sagrada é parte da matriz religiosa indígena do Nordeste simbolizando resistência, sabedoria e conexão astral.	A egressa que adota o codinome de Jurema nessa pesquisa é uma jovem indígena da etnia Tabajara, que reside na comunidade Nazaré, localizada no município de Lagoa de São Francisco, Território dos Cocaís. Dedicar-se a reconstrução, resgate e preservação da memória dos povos originários dos territórios indígenas do seu município e do Estado do Piauí. É concluinte do curso de Educação Profissional em Técnico em Hospedagem. Ingressou na Universidade Federal do Piauí (UFPI) para cursar Licenciatura Educação do Campo (LEDOC) (<i>Jurema, egressa, 2015</i>).
Margarida (1933-1983)	Alves	Margarida Alves nasceu em agosto de 1933 em Alagoa Grande (PB) e foi	<i>Margarida Alves</i> é o codinome da egressa que reside no

*Nicinha (08/09/1965
– 07/09/2016)*

assassina em 1983, na época com 40 anos, por fazendeiros da região que morava. Foi umas das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical no país. Seu nome e sua história de luta inspiraram a Marcha das Margaridas criada em 2000, realizada a cada 04 anos pelo movimento sindical reunindo milhares de mulheres do campo, da floresta e das águas.

assentamento da reforma agrária Nova Terra, município de Pedro II. Atualmente, está presidenta da Associação de Moradores para Produção e o Desenvolvimento do Assentamento Nova terra-PRODENT, é monitora na EFA Irmã Celina e cursa Administração. É concluinte do Curso em Educação Profissional em Agroindústria (*Margarida Alves, egressa, 2018*)

Nasceu no dia 8 de setembro de 1965 em um seringal em Xapuri, no estado do Acre. Liderança do MAB dedicou parte de sua caminhada no enfrentamento a situações de violação de direitos praticadas na implantação da Usina Hidrelétrica de Jirau, no rio Madeiras, em Rondônia. Em 07 de janeiro de 2016, Nicinha desapareceu durante acampamento extrativista. Contudo, seu corpo não foi encontrado, sendo posteriormente dada como assassinada em um primeiro inquérito policial, devido a confissão dos réus apontados. Somente cinco meses após o desaparecimento de Nicinha, no dia 21 de junho, foram encontrados alguns ossos. Familiares reconheceram alguns objetos encontrados junto aos restos mortais

Nossa egressa que representa *Nicinha* reside no município de Campo Maior, Território dos Carnaubais e mantém sua rotina de trabalho entre a cidade e a Comunidade Carro Velho, localizada região da Barragem Corredores. Atualmente, reside com seu pai e sua mãe, dividindo sua rotina de trabalho entre a loja de peças para motocicletas gerenciada por seu pai, e suas atividades de produção de bolos e doces, resultado dos saberes construídos com a conclusão do Curso em Educação Profissional em Técnico em Agroindústria (*Nissinha, egressa, 2024*).

*Roseli Celeste
Nunes da Silva*

Lutadora da reforma agrária e pelos direitos das mulheres teve sua vida interrompida aos 33 anos durante ocupação da Fazenda Annoni no município de Pontão, Rio Grande do Sul. Essa ocupação foi a primeira e a maior já realizada pelo MST em território gaúcho. No dia 31 de março de 1987, durante protesto, um caminhão investiu contra uma barreira humana formada na BR-386, em Sarandi, também no norte do Rio Grande do Sul. A ação resultou em 14 agricultores feridos entre esses estava Roseli Nunes

Em comum com a egressa que recebe o codinome de Roseli Nunes é o desejo pelo direito de acesso à terra e viver com dignidade no campo. A egressa de 18 anos reside com suas mães (uma biológica e outra adotiva), no assentamento da reforma agrária Santo Antônio do Campo Verde, município de Sigefredo Pacheco, território dos Carnaubais. Desde criança conviveu com o envolvimento de sua mãe na luta pelo direito dos/as trabalhadores/as rurais, em especial as mulheres. Divide sua rotina no assentamento com o beneficiamento do caju e os estudos para ingressar no curso

Tereza de Oliveira Mesquita		de direito. É concluinte do curso de Educação Profissional em Técnico em Agroindústria (<i>Roseli Celeste, egressa, 2024</i>).
	Nascida na comunidade Limão, município de Lagoa de São Francisco. Trabalhadora rural, mãe de seis filhos/as, educou seus filhos/as e trabalhou diuturna e incansavelmente para manter sua família, realizando diversas tarefas: criação de animais, produção de doces, farinha, cultivo de arroz, feijão, milho.	Reside na comunidade Lagoa do Sucuruju, município de Pedro II. Em seu município, foi a primeira mulher de Pedro II a realizar trabalho mobilização social como agente de campo, em Pedro II e outros municípios do Território dos Cocais e Carnaubais. Atualmente está Secretária Municipal de Agricultura do município de Pedro II. É concluinte do curso de Educação Profissional em Técnico em Agropecuária (<i>Tereza Mesquita, egressa, 2009</i>).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2.4 Coleta dos Dados

Com o propósito de analisar o percurso de imersão das mulheres nos espaços de trabalho no campo a partir da contribuição da Pedagogia da Alternância, as dificuldades enfrentadas, as experiências, lições aprendidas e partilhadas nessa caminhada, decidimos pela utilização de algumas ferramentas de pesquisa no intuito de alcançar os objetivos preteridos que são: a entrevista narrativa e caderno de memórias.

A Entrevista Narrativa (EN) é um instrumento de investigação caracterizado pela não mediação do pesquisador no decorrer da narrativa dos participantes do estudo, permitindo que a contribuição do/a entrevistado/a seja espontânea, tal qual possa entender ser pertinente para se fazer entendido durante a interação da entrevista. À pesquisadora cabe discorrer uma questão gerativa não direcionada a questões específicas e que possa animar o relato de vida, experiências e trajetórias fazendo o uso de linguagem cotidiana, nada elaborado. (Ravagnoli, 2018).

Elaborada por Fritz Schutze, a EN é uma técnica que permite a compreensão de cenários singulares onde trajetórias de vidas foram construídas, reconhecendo mudanças e motivações desses percursos, possibilitando a elaboração de textos narrativos que expressem as vivências das pessoas envolvidas na pesquisa, considerando as relações sociais e coletivas (De Moura e Nacarato, 2017).

Assim, a perspectiva é ir além de fatos superficiais, mas mergulhar profundamente nas percepções, interpretações e narrativas dos próprios relatos dos envolvidos/as, descobrindo os significados pesquisados nas histórias de vida. Diante disso, Passeggi (2017) ressalta que os estudos a partir de narrativas das experiências constituem-se em processos de descobertas e reinvenção de si, permitindo a transfiguração dos saberes escondidos em conhecimentos resultado de um intenso processo de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos e das aprendizagens, desencadeando em um intenso ato de formação e reinvenção dos/as partícipes.

O processo metodológico de desenvolvimento da entrevista narrativa seguiu as etapas estabelecidas segundo Jovchelovitch e Bauer (2010) que foram:

Quadro 02 – Etapa de Desenvolvimento da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Empreso de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização (“coda”) Somente “Que aconteceu então?”
3. Fase de perguntas	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por que?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por que?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Fases principais da entrevista narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2010, p.97).

A partir dessa intencionalidade, definimos em diálogo com a EFA Irmã Celina as egressas que estariam participando da pesquisa, considerando o perfil estabelecido no Projeto de Pesquisa. A pesquisa foi realizada com 10 egressas da EFA, sendo 06 concluintes dos cursos de Educação Profissional em Agropecuária, 03 do curso de Educação Profissional em Agroindústria e 01 do curso de Educação Profissional em Hospedagem. As mesmas residem nos municípios de Pedro II (03 egressas), Campo Maior (02 egressas), Sigefredo Pacheco (02 egressas) e Lagoa de São Francisco (03 egressas).

As entrevistas foram realizadas nas residências de cada egressa em dias e horários acordados com as mesmas. Inicialmente, apresentamos os objetivos e a metodologia de trabalho da pesquisa. Também foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som para Elaboração de Vídeo Documentário Educacional (Apêndice B) para posterior assinatura em caso de consentimento.

Seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa e da entrevista narrativa, os encontros com as egressas foram desenvolvidos a partir de uma questão geradora (Apêndice C), onde as mesmas discorreram espontaneamente sobre sua trajetória formativa e profissional. O tempo de entrevistas concedido pelas mulheres esteve entre 0'20 minutos e 1 h e 14 minutos.

Após finalização da narrativa de cada egressa, foram feitas algumas questões complementares. Essas perguntas foram motivadas por dúvidas e pela necessidade de esclarecimentos sobre aspectos específicos das trajetórias formativas rememoradas, em vista a aprofundar a compreensão de algumas informações.

Durante as entrevistas, optamos por iniciar os diálogos estabelecendo um clima interativo e descontraído com cada egressa, antes de iniciar as gravações possibilitando o estabelecimento de um ambiente propício para a fase de desenvolvimento e gravação das memórias. As entrevistas foram gravadas com o celular, oferecendo melhor manuseio e permitindo dispor rapidamente das gravações para as transcrições.

Todas as entrevistas fluíram tranquilamente. Foi perceptível a satisfação, o contentamento das egressas ao compartilharem suas histórias de vida. Assim, esse momento forneceu a contento as fontes para as análises desta pesquisa, advindas de detalhes significativos, a partir do diálogo estabelecido com cada mulher.

O segundo dispositivo de coleta de dados, foi o Memorial de Formação, que nessa pesquisa definimos como Caderno de Memórias da Pedagogia da Alternância. Constitui-se como uma ferramenta em que cada egressa descreveu memórias construídas no decorrer do trajeto formativo na EFA e sua trajetória profissional, enfatizando as motivações para estudarem na escola, os aprendizados, as dificuldades, desafios e percepções quanto as contribuições da Pedagogia da Alternância na formação profissional e intervenção nos espaços de trabalho.

Esse dispositivo propôs algumas questões com a seguinte estrutura: texto de abertura, um tópico para apresentação da egressa e cinco pontos que propuseram

reflexões sobre a trajetória formativa e profissional (Apêndice D). Dessa forma, esse gênero memorialístico trata-se então, de uma ferramenta que contribui para a rememoração da formação integral e profissional das egressas, considerando os aprendizados, os entraves, as transformações alcançadas que influenciaram na identidade pessoal e profissional de cada mulher.

Figura 04 – Capa do Caderno de Memórias disponibilizado às egressas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Nessa perspectiva, a definição pela adoção do Caderno de Memórias como instrumento de coleta de dados intencionou fazer a integração com a Entrevista Narrativa, pois a conexão dos dois dispositivos incentivou as egressas a refletir sobre suas vivências, analisar seus processos de aprendizagem e, dessa forma construir conhecimentos sobre si mesmos e suas práticas educativas e profissionais. Possibilitando assim, a compreensão mais holística e contextualizada da trajetória formativa e profissional.

O Memorial de Formação definido como um texto autobiográfico e reflexivo, onde o/a partícipe da pesquisa é instigado/a, sensibilizado/a, provocado/a a narrar sua história de vida em relação a um determinado processo, (pessoal, acadêmico ou

profissional). Assim, nos embasamos no conceito concebido por Passeggi, ao assinalar que

[...] pode ser definido como um gênero autobiográfico, por meio do qual o autor se(auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (Passeggi, 2008, p. 120).

A partir dessa conceituação, o processo de reflexividade permite a partícipe do processo de investigação voltar-se para si mesma e buscar explicar suas vivências acerca da sua própria identidade profissional e do processo formativo, reconhecendo as aprendizagens delineadas, os desafios enfrentados, suas perspectivas para o futuro e até mesmo derrotas ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, é possível conceber o Memorial como uma ferramenta formativa, como ressalta Passeggi (2011) ao trazer a escrita autobiográfica como prática de formação que não se limita a rememoração de um percurso, mas ao trabalho biográfico enquanto ação heurística, que constitui o saber sobre si, de revelação, de transformação e constituição da subjetividade do indivíduo.

As memórias, das lembranças e das recordações permitem ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação onde o passado e o presente se embricam estimulando que a experiência pessoal, social e profissional articulada pela narrativa, torne-se um momento formativo. Assim, Abrahão referencia essas memórias como “recordações-referências”. Como ele bem explica,

[...] as recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referência das motivações e de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias e vida, dos modelos dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares, plurais individualidades dinâmicas, pôquer reflexivas em constante vir a ser sendo. (Abrahão, 2011, p. 168).

Entretanto, como ressalta Severino (2018), o Memorial não deve se transformar em um instrumento de autoelogio, nem em uma peça de sofrimentos de angústias. Mas deve ser compreendido como possibilidade de retratar com

fidelidade, segurança, equilíbrio e harmonia, com a trajetória que foi percorrida considerando as oscilações, os percalços e as vitórias.

Para o autor, o Memorial constitui-se,

[...] uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que de conta dos fatos e acontecimentos que constituíra, a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (Severino, 2018, p. 257).

Isto posto, os autores referenciados indicam que o Memorial de Formação, além de ser uma técnica de coleta de dados e de análise de informações, possibilita aos participantes outros significados relacionados ao autoconhecimento e a produção de sentidos, quando estimula o autor a mergulhar em suas próprias experiências de forma que possa resgatá-las, analisá-las e conjecturar cenários futuros. Assim, como dispositivo formativo, gradativamente oportuniza a construção de saberes complexos e conscientes sobre suas trajetórias pessoais, social e profissional.

Considerando esses pressupostos, discutimos no próximo subcapítulo como procedemos à análise dos dados.

2.5 Análise dos Dados

A análise das informações e dos dados coletados ao longo da pesquisa foram analisados através da Análise de Conteúdo. Esta opção decorreu do contexto das participantes do estudo, onde buscou-se compreender as vivências das jovens egressas a partir das narrativas e memórias que emergiram das entrevistas narrativas e dos cadernos de memórias, interpretado sob uma ótica crítica da linguagem.

Segundo Franco, (2005) a Análise de Conteúdo é um fenômeno complexo, que transcende a transmissão de palavras, mas

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais

elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (Franco, 2005, p. 10).

Dessa maneira, as relações e contextos das mulheres egressas da EFA Irmã Celina, entranhadas nas questões econômicas, sociais, históricas, culturais e educacionais conectadas à visão de mundo, estão influenciadas pelo sistema capitalista, patriarcal e colonial que constituem a pesquisa.

Compreendendo que a Análise de Conteúdo trabalha com a dimensão do texto da palavra, entendemos ser essencial dar atenção especial a questão da linguagem que, para Franco (2015) é entendida como uma construção social e expressão da existência humana e propõe o desenvolvimento de representações sociais em distintos momentos históricos e culturais que estabelecem entre a linguagem, pensamento e ação. Esse pensamento da autora interage com a visão de Chauí quando ressalta que a linguagem

[...] é a forma de nossa experiência total de seres que vivem no mundo e com outros; é uma dimensão de nossa existência; cria, interpreta e decifra significações, podendo fazê-los miticamente ou logicamente, magicamente ou racionalmente, simbolicamente ou conceitualmente (Chauí, 2000, p. 190).

Esses pressupostos nortearam a busca pela interpretação crítica e analítica das mensagens verbais e simbólicas das egressas, ponderando quanto a complexidade do conjunto de mensagens das partícipes do estudo. Para isso, seguiu-se as orientações de Bardin (2020) ao adotar um conjunto de procedimentos técnicos para interpretação crítica de mensagens, em vista a obtenção de procedimentos contínuos e objetivos no intuito de inferir conhecimentos a partir das mensagens.

O percurso metodológico partiu do tripé: pedagogia da alternância, mulheres e mundo do trabalho (a EFA, a família, contexto local), demandando o exercício da escuta, interpretação e reflexão no intuito de identificar e reconhecer as categorias nas mensagens coletadas no decorrer da pesquisa de campo. Isso posto, Minayo (2016, p.101,) ressalta que por “[...] intermédio da análise de conteúdo é possível esse caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Partindo da fase de organização, leitura flutuante e constituição do corpus, delimitamos os conteúdos coletados nas unidades de referências que foram categorizadas em Pedagogia da Alternância, formação integral, formação profissional, mundo do trabalho e relações de gênero. Após essas identificações, realizamos a inferência o encadeamento entre elas, realizando uma escrita sem engessamento, buscando a interlocução entre os contextos das egressas (Quadro 02).

Quadro 03 – Amostra da Tabulação dos Conteúdos das Entrevistas Narrativas

Categoria	Falas
Pedagogia da Alternância	“E foi aí onde iniciou, foi onde inicia realmente a minha vida, realmente começou a ter norte. Desde o início quando iniciei na Pedagogia da Alternância na EFA. E aí esse curso ele é realmente a cada 15 dias em casa e 15 dias na escola; e a gente realmente trazia alguns trabalhos para comunidade. Nesses trabalhos a gente começava a entender um pouco quem era a gente, porque a gente trazia atividades, questionários a respeito da nossa vida, mas também da comunidade” (Anízia Maria, egressa, 2014) “Quando eu vou pra Pedro II a gente já entra nesse sistema de alternância. Primeiro plano de estudo foi assim que abriu minha cabeça para comunidade, também fortalecer minha identidade no primeiro plano de estudo já; na primeira quinzena já; quando eu chego lá conheço a minha turma, conheço a escola, aí eu já me sinto bem, e nesse processo de sair de casa e voltar também me ajudou ainda mais a valorizar aqui meu território, essa relação familiar” (Jurema, egressa, 2015). “A Escola Família Agrícola Irmã Celina ela é meio que transformação da vida, não só da minha vida, mas de todas as pessoas que passam aqui. Ai tanto é, no trabalho, na política e econômico e todas essas coisas que movem a gente. A partir da vivência na escola é que a gente se apropriar de algumas coisas. Ela parte com essas coisas de transformação mesmo” (Emília Alves, egressa, 2014).
Formação Integral	“E uma escola que realmente trabalha a família, a escola e a comunidade; é essa fase de estudo na alternância foi muito importante pra mim, por que a partir do momento que a escola incentiva você a ver não só olhar a estudar, a escrever, mas você começa a pensar no que a gente pode transformar na sua comunidade, na sua região, na vida das pessoas através daquela forma de estudar você ver o mundo de forma diferente” (Tereza Mesquita, egressa, 2019). “MAB nós estamos agora no período da coordenação regional. Tem essa parte aqui da barragem eu fiz um vídeo denunciando. A gente quer fazer um acompanhamento entre as famílias porque o MAB em si nessa parte do início, a construção dele foi dos atingidos por barragens mesmo, por represas. Só que hoje em dia as pessoas atingidas é muito mais; você que tá com a conta de luz

	alta, você nessa parte da crise climáticas; ah é as variações que a gente está passando, não é a crise climática que a gente está passando” (Dilma Ferreira, egressa, 2024).
Formação Profissional	“Com, com a minha ida para Pedro II eu pude aprender a inovar, a mudar porque ela vendia em litros. E lá eu pude aprender a vender em 50 ml; em 100ml, em 500 ml e litro” (Josefa Maria, egressa, 2020). “Prepara a gente para uma sociedade. Irmã Celina ela me ajudou muito na minha questão de se identificar. Aonde você está, de onde você vem, defender suas causas, suas origens muito assim; consciência de classe, senso crítico muita coisa” (Nísia Floresta, egressa, 2019). “Eu melhorei no meu PPJ como o rótulo, por exemplo, a questão de ser atrativo, de chamar, por que a agroindústria além de ser uma prática ela também é a questão do marketing, você atraiu o seu produto com base no que tem de aparência, também de impressionar com o sabor; aprendi maneiras de conservação melhor; aprendi maneiras de higienização melhor que podem fornecer sim, um produto de qualidade, um produto final’ (Roseli Celeste, egressa, 2024).
Relações de Gênero	“Foi muito desafiador bem no começo principalmente porque eu era uma pessoa jovem. Então falaram muito que eu era uma pessoa imatura e como é que eu ia estar dentro de uma coisa tão alta assim porque eu era mulher, até algumas vezes a minha fala não era validada então eu me sentia um pouco retraída” (Margarida Alves, egressa, 2018). “Também eu achava que não tinha trabalho pra mulher no campo, no começo; eu vou fazer mais acho que lá não tem trabalho pra mim não” (Nicinha, egressa, 2024).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das Entrevistas Narrativas, 2025.

Em uma etapa final, realizamos a análise do conteúdo das memórias devidamente categorizadas com os aportes teóricos da pesquisa, que no decorrer do processo de exploração dos dados foram feitos acréscimos de leituras que possibilitasse a compreensão e interpretação minuciosa de todo o contexto das egressas.

Assim, a partir do próximo capítulo, iniciaremos aproximação do/a leitor/a com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. A discussão começará em torno do mapeamento dos estudos relacionados à Pedagogia da Alternância e à Educação Profissional e Tecnológica nos últimos cinco anos, reconhecendo as contribuições no processo formativo da juventude do campo.

3 RAÍZES E ROTAS: UMA TRAVESSIA TEÓRICA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*“Encontrar-se para conhecer,
Conhecer para caminhar juntos,
Caminhar juntos para crescer,
Crescer para amar-se mais”.*
Pe. Humberto Pitetrogrande.

A Pedagogia da Alternância como modelo educativo visa a formação contextualizada para a juventude do campo, buscando intercambiar os conhecimentos e vivências oriundas do seu ambiente de vida com saberes científicos a partir do processo pedagógico de integração entre tempo comunidade e tempo escola, da adoção de instrumentos pedagógicos que favoreça a integração entre teoria e prática, de modo que (re)construam saberes e conhecimentos a serem refletidos e praticados no cotidiano e vida dos/as educandos/as, por conseguinte, proporcionando a transformação social.

Nesse sentido, Nosella (2020) salienta que a PA utiliza um conjunto de princípios que conduzem o fazer educativo que são: teoria das aprendizagens guiadas pela alternância, envolvimento da família na gestão das escolas, articulação entre os conhecimentos oriundos da vivência na vida familiar com os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como direito da juventude do campo, desenvolvida a partir dos princípios e diretrizes da PA, prima pela formação integral dos/as educandos/as, incorporando valores ético-políticos, consequentemente, permitindo ao jovem capacidade para fazer leitura de mundo, intervir como cidadão em uma sociedade crítica e autônoma. Nesse sentido, a EPT não deve se limitar a ofertar uma Educação voltada meramente para transmissão de conhecimentos e técnicas.

3.1 Pedagogia da Alternância em diálogo com Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem passado por diversas reformas, ao longo das últimas décadas, sob várias influências e contextos. A trajetória formativa é marcada por contradições e divergências nas orientações que

se desenvolvem concomitantemente com os projetos de desenvolvimento social, político e econômico em curso no Brasil.

O Projeto Político-Pedagógico da EPT, nas últimas décadas, vem se configurando por duas concepções. A primeira desenvolveu-se durante a década de 1990 e início dos anos 2000, que segundo Ramos (2014), o modelo educacional estava caracterizado por pressupostos éticos, políticos e psicopedagógicos de subordinação aos interesses imediatos do capital e norteadas pela diretriz da pedagogia das competências, que tinha como princípio a adequação individual do trabalhador às transformações sociais e econômicas determinadas, consequentemente, pelo capitalismo. Essa proposta político-pedagógica, segundo De Lima Araújo e Frigotto (2015), intencionava a seleção de saberes, habilidades e atitudes que permitissem o desenvolvimento de capacidades intrínsecas à realidade do mercado de trabalho.

A segunda visão busca a integração da Educação Básica com Educação Profissional na perspectiva da Educação Tecnológica, articulada aos princípios científicos da produção social. Com a promulgação do Decreto n. 5154/04, projeta-se novas bases para a EPT, quando estabelece princípios e diretrizes que nortearão a construção do conhecimento mediados pelo trabalho, pela Ciência, Cultura e Tecnologia, princípios essenciais à formação integrada do ser humano.

De Lima Araújo e Frigotto (2015) enfatizam que as Pedagogias de base social estabelecem compromisso com a transformação social, oriundas do fomento de atividades que desenvolvam no ser humano a capacidade de intervir crítica e conscientemente e de adequar-se à realidade, às suas necessidades e não ao oposto, de desenvolver sua capacidade de adaptação aos diversos contextos da vida cotidiana.

Todas as alterações ocorridas no modelo educacional da EPT resultam de incessantes lutas por mudanças no projeto de desenvolvimento do país, articuladas por diversos segmentos comprometidos com uma educação inovadora voltada para a emancipação da sociedade.

Nessa perspectiva, um grupo de agricultores franceses, em parceria com a Igreja Católica deu início, na década de 1930 à experiência da Pedagogia da Alternância, objetivando instigar a transformação social e influenciar no modelo de desenvolvimento de sociedade - sobremaneira para criar oportunidades de acesso a formação social e profissional adaptada à realidade dos jovens que viviam no campo

- com o intuito de assegurar um modelo de Educação adequado para esse contexto, o e intervir no processo de desenvolvimento econômico da região. Assim, a França tornou-se pioneira na referida metodologia (Silva, 2012, Nosella, 2014).

Nosella ao estudar obre a historicidade da alternância acerca da sua origem na França ressalta que

[...] o sintético currículo formativo para seus jovens camponeses embasava-se em poucos princípios: disciplina e religião na vida em comum (dimensão ética) e ciência e tecnologia no trato da terra (dimensão intelectual). O minicorpo docente era formado pelo educador (ele próprio) e pelo professor de ciência da terra, funções distintas, mas bem integradas. (Granereau, 2020, p. 14)

Dessa forma, as práticas educativas desenvolvidas a partir da Pedagogia da Alternância promovem um processo formativo alicerçado na integração e interação entre teoria e práticas, articulando os tempos/espços formativos, valorizando o contexto sociocultural da juventude e de seus territórios, contribuindo para a emancipação da juventude do campo e fortalecimento desse modelo educativo articulado pelas escolas de alternância. Logo,

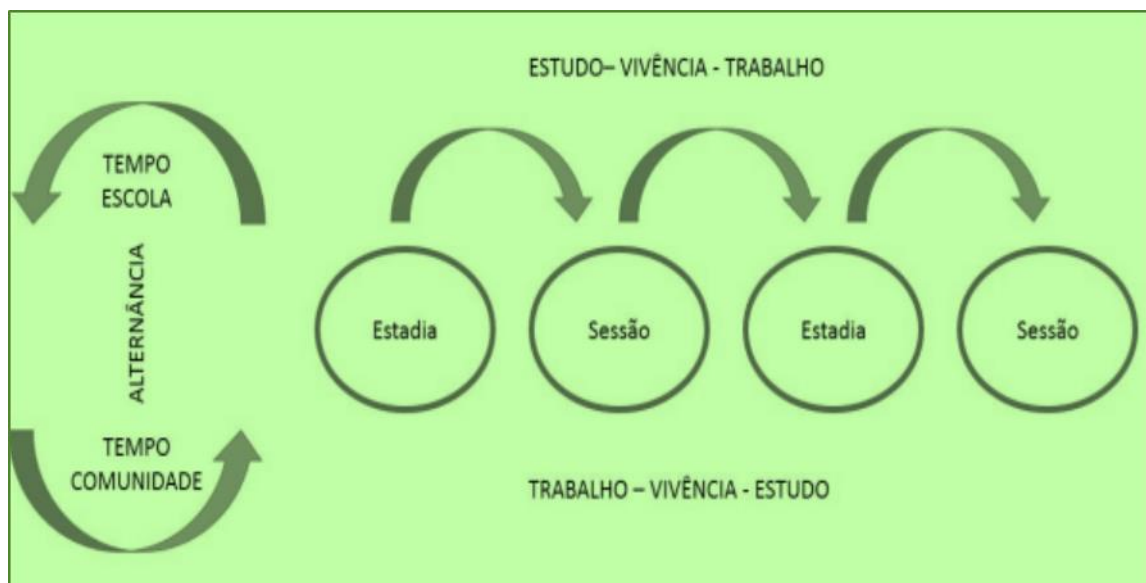
[...] resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação, no meio rural. (Nosella, 2014, p. 29)

O desenvolvimento da Pedagogia da Alternância ocorre a partir dos pilares bases que são aplicados conjuntamente, tendo em vista assegurar a formação integral e integrativa dos/as educandos/as: a Associação organizada por familiares, egresso/as, movimentos sociais e sindicais responsáveis pela gestão e manutenção dos espaços educativos de alternância; a Pedagogia da Alternância, metodologia de educação contextualizada, dialógica e intercultural organizada nos tempos escola e família/comunidade; a Formação Integral considerando a formação do ser humano como um todo: pessoal (afetiva intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (econômica, social, cultural, política), e por fim, o Desenvolvimento

Local tendo a sustentabilidade e a solidariedade como referências no processo de formação dos educandos/as, família e parceiros (Costa, Freitas e Marinho, 2018).

Na integralidade dos espaços-tempo da alternância a vivência educativa é intermediada pela aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos que permitem a dialogicidade entre os saberes empíricos e os saberes teóricos, orquestrados pelo Plano de Formação que agrega um conjunto de dispositivos pedagógicos que efetivam as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos, as etapas, articula os tempos, as atividades e os temas socioprofissional, que devem ser desenvolvidos no ambiente formativo (Gimonet, 1998).

Figura 5 - Organograma da Dinâmica da Pedagogia da Alternância



Fonte: Mediações da Pedagogia da Alternância – MEPES, 2018.

O ciclo de alternância ao conjugar os dois espaços e tempos favorecem um processo de aprendizagem abundante integrado por conhecimentos técnicos, científicos e de valores (éticos e morais), tendo como estratégias metodológicas a integração de estudo, vivência e trabalho mediados pelos instrumentais pedagógicos que favorecem a associação entre estudo e trabalho, análises, reflexões que oportunizam a construção de conhecimentos e práxis educativa (Benísio, 2018).

Para Miano e Corro, (2018), o modelo educacional norteado pela alternância dos tempos de aprendizagem permite tanto o envolvimento da família, quanto a construção crítica de leituras de realidades do espaço onde o estudante pertence,

favorecendo o desenvolvimento de projetos de vida que estimulem os jovens a permanecerem no campo. Essa caracterização é resultante dos processos metodológicos que norteiam a Pedagogia da Alternância e promovem a articulação entre teoria e prática, educação e trabalho.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil na década de 1960, a partir da articulação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) organizada por agricultores/as, professores/as, lideranças comunitárias e missionários jesuítas. Em 1969, as primeiras experiências em alternância ocorrem no estado do Espírito Santo, com a fundação da Escola Família de Olivânia, no município de Anchieta, e a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, (Nosella, 2014, Silva, 2012).

Figura 06 - Escola Família Agrícola de Olivânia – entrega da escola 1972



Fonte: Arquivo do Movimento de Educação Promocional do ES – MEPES

O Movimento Educacional da Pedagogia da Alternância, no Brasil, está presente através das EFA's e das CFR's que, a partir de 2005, articulam-se através de uma rede que se organiza nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Essa estratégia de organização em rede deu-se em virtude da expansão das Escolas Famílias constituindo como saída para superação do isolamento e fortalecimento do modelo educacional da alternância (Silva, 2012).

A UNEFAB congrega todas as EFAS do Brasil. Ela tem como missão principal representar as EFAS em todos os níveis, articular ações e programas que possam beneficiá-las, garantir fidelidade aos princípios básicos da proposta, zelar pelo desenvolvimento harmonioso do conjunto e promover o intercâmbio e união entre todas. (UNEFAB, 1999, p.11).

Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2019 (Brasil, 2020) apontam um total de 437 instituições escolares que se organizam a partir da Pedagogia da Alternância no Brasil, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Número de Instituições Escolares da Pedagogia da Alternância no Brasil em 2019.

Esferas	Federal	Estadual	Municipal	Privada/Comunitária	Total
<i>Número</i>	15	178	85	159	437

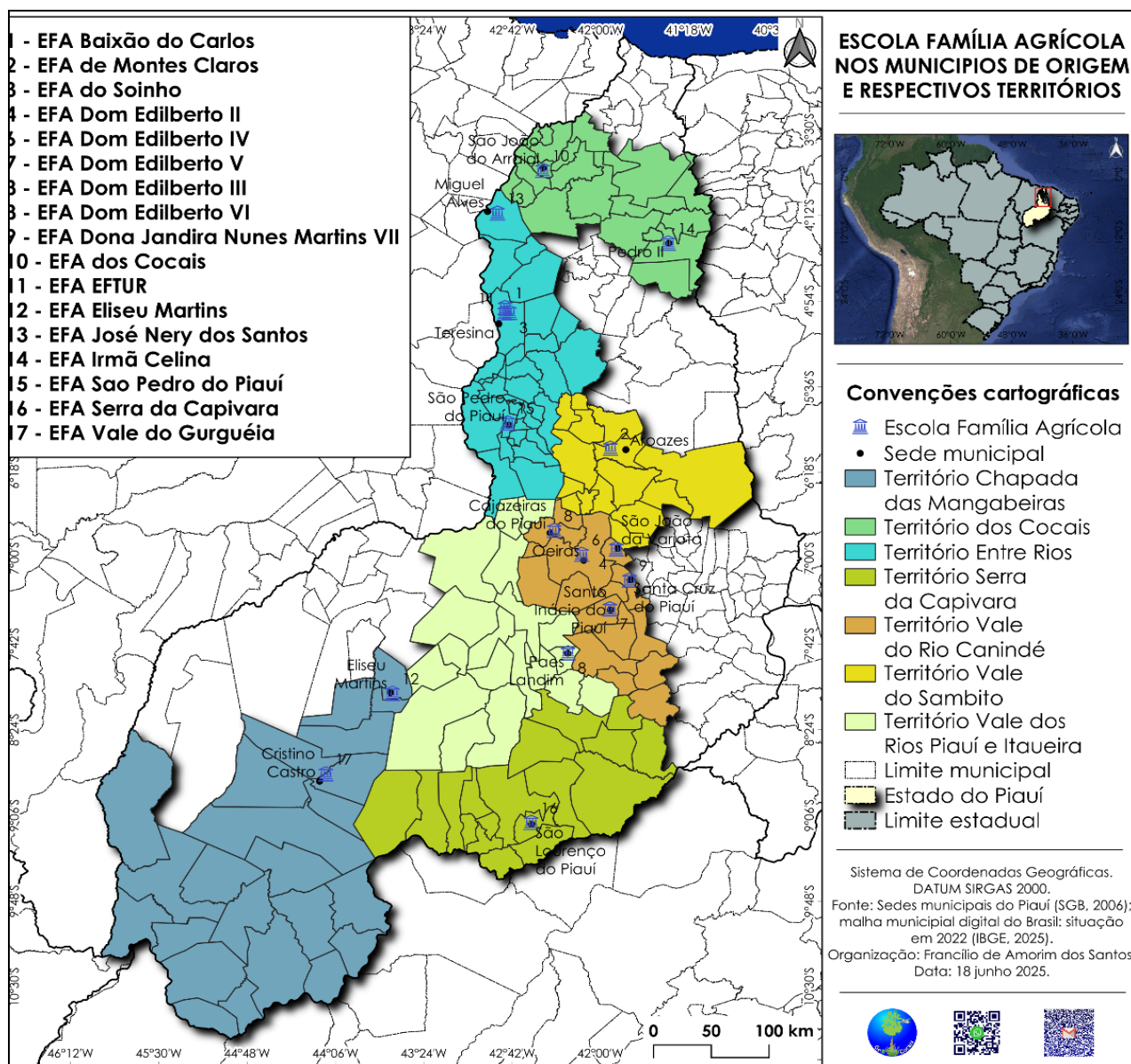
Fonte: Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância – 2020.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de instituições que integram o movimento educativo dos CEFFA's no Brasil. Do número total de escolas instaladas no país, a Rede Estadual de ensino apresenta o maior número de instituições, seguido de escolas de âmbito privado e/ou comunitário. A rede municipal de ensino, seguida da rede federal apresentam o menor número de estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição.

No Estado do Piauí, estão organizadas 17 escolas que ofertam cursos profissionalizantes a partir da Pedagogia da Alternância. Essas escolas estão localizadas em diversos territórios de desenvolvimento do Estado, estando vinculadas à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PI, contudo, mantém autonomia didática, pedagógica e administrativa. A parceria com a SEDUC visa o apoio na contratação dos profissionais de Educação (monitores/as, professores/as, merendeiras, entre outros).

Desse total de 17 escolas, 05 EFA's estão vinculadas a Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), 07 escolas a Fundação Dom Edilberto Dinkelborg (FUNDED), 01 escola a Fundação Santa Ângela e as demais a associações que tem o compromisso de constituir estratégias de manutenção das EFA's.

Figura 07 – Territórios de localização das EFAS – Piauí



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Em sintonia com as diretrizes e princípios da EPT, a Pedagogia da Alternância propõe desenvolver uma formação integradora das dimensões geral, social e profissional que permita ao jovem do campo o acesso ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, como preconizam a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996 (Brasil, 1996). Para Silva (2006, p.6),

[...] alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação de

jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado. A escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola.

Nessa perspectiva, a formação humana integral na EPT deve proporcionar um processo formativo que permita a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas da contemporaneidade, reconhecendo, as conquistas e as contradições dessas dinâmicas, permitindo às pessoas intervirem autônoma e criticamente em suas atividades profissionais, sem, contudo, nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014). Sob esse ponto de vista, Silva e Fiori (2021) enfatizam que a EPT não deve objetivar atender aos interesses do capital, mas ao desenvolvimento humano.

Assim, a Educação Profissional e Tecnológica e a Pedagogia da Alternância têm como proposta a formação humana integrada e profissional, na perspectiva de desenvolver habilidades e conhecimentos necessários que possibilite ao jovem ingressar no mundo do trabalho. Partindo desse entendimento, nos capítulos que seguem serão abordadas sobre as experiências femininas que vivenciaram a EPT e a Pedagogia da Alternância com o objetivo que adentrarem o mundo de trabalho no campo.

4 ENTRE SABERES, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE MULHERES

*“Qualquer pedagogia radical deve insistir que a
presença de todos seja reconhecida.
Essa insistência não pode ser simplesmente declarada.
Ela precisa ser demonstrada por meio de práticas pedagógicas”
bell hook, 2021*

Esta seção está organizada em duas partes. A primeira, apresenta discussões e considerações históricas e teóricas sobre a Pedagogia da Alternância, ressaltando as motivações da sua origem, chegada no Brasil e Piauí, discorrendo sobre seus referenciais teórico-metodológicos e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica. A segunda parte, trata da sistematização das entrevistas narrativas com as egressas fazendo o diálogo com as bases teóricas da pesquisa quando ao processo de formação integral das mulheres.

4.1 Pedagogia da Alternância: travessia para formação integral

Para compreendermos o surgimento da Pedagogia da Alternância precisamos retornar à década de 1930 (século XX), no sudoeste da França, especificamente em uma tacanha comunidade rural denominada Sérignacd-Pérboudou, onde teve início a primeira *Maison Familiale Rural* ou Escola Família Agrícola.

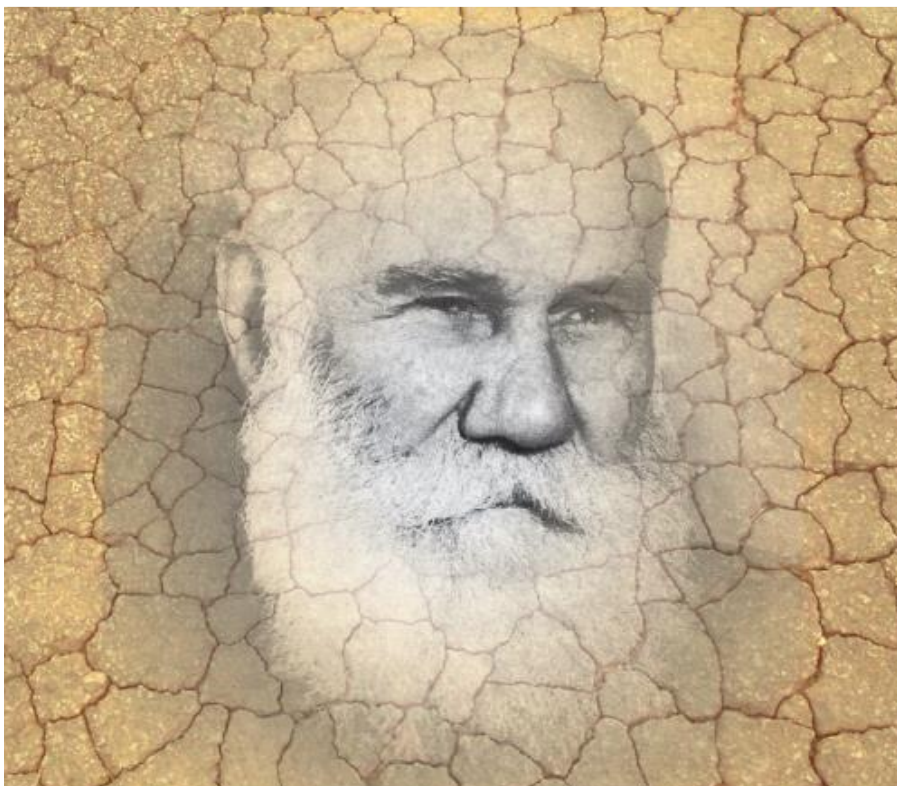
Essa experiência, segundo Nosella (2014) foi marcada pela chegada do Padre Abbé Pierre-Joseph Granereau, pároco da Paróquia de Sérignacd-Pérboudou, e da organização de um grupo de famílias de agricultores/as que almejavam uma educação para seus filhos/as adaptada às condições dos/as jovens que viviam à realidade rural.

O surgimento dessa experiência educacional foi desencadeado no intuito de sanar os problemas sociais e econômicos vivenciados pelos agricultores/as franceses, — reflexo do desinteresse do Estado frente a esses problemas e que propunha um modelo educacional voltado única e exclusivamente à escola urbana, — que configuraram o cenário de abandono à população campesina e suas especificidades.

Frente essa situação, o jovem Padre Granereau, passou a questionar os contextos socioeconômicos, motivando os/as agricultores/as a refletirem sobre os

problemas vivenciados no campo, mas, ao mesmo tempo, estimulava as famílias a discutirem e construírem saídas para enfrentamento aos problemas locais. O referido padre foi um dos incentivadores para a criação de sindicatos rurais na França, como saída do isolamento e confronto ao individualismo (Nosella, 2014).

Figura 08 – Padre Abbé Pierre-Joseph Granereau



Fonte: O Livro de Lauzun, 2020.

Nessa caminhada de reflexões e diagnósticos do cotidiano dos agricultores/as, era recorrente o lamento dos pais e mães sobre as inquietações de seus filhos/as estudarem em escolas secundárias, e o que poderia ser proposto para que os mesmos pudessem continuar seus estudos. Frente a esses dilemas a saída encontrada fora,

[...] criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhe permitam aprender através dos ensinamentos da escola com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar (Gimonet, 2007, p. 22).

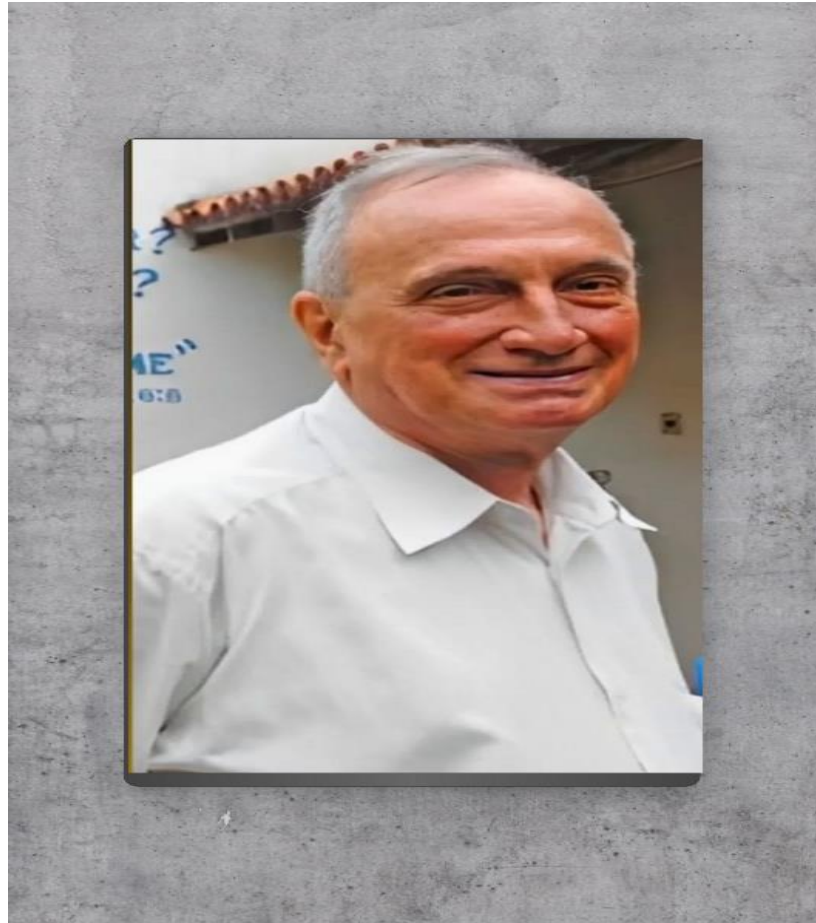
Diante disto, Padre Granereau, a partir de diálogos com os agricultores/as, reuniu em 21 de novembro de 1935 um grupo de quatro jovens que permaneceram reunidos em sua paróquia. Conforme detalha Nosella (2014), esse grupo ficou por alguns dias estudando em tempo integral e sob sua orientação, posteriormente, os jovens retornaram às suas propriedades agrícolas. Seu desejo era formar os jovens, complementa Nosella (2014).

Desde o princípio, a formação proporcionada pelo pároco voltou-se para reflexão de conhecimentos técnicos sobre agricultura e uma formação geral que contemplasse as formações religiosa, humana e social, adaptada à realidade da juventude e que considerasse os desafios para o desenvolvimento socioeconômico do campo. Como ressalta Gimonet (2007) nasceu ali, o movimento da alternância, da pesquisa-ação, da experimentação, do respeito e da construção de saberes e valores das realidades de vida das pessoas. Surge, então, “a pedagogia da relação, do encontro, uma pedagogia da partilha. Um processo está acontecendo o da formação por alternância em toda a sua complexidade” (Gimonet, 2007, p. 23).

Essa proposta evoluiu ao longo dos anos, conseqüentemente, seus resultados e impactos favoreceram a expansão de sua aplicação em vários países. Inicialmente na França, a partir dos anos de 1940, onde foram abertas três escolas. Ressalta-se que de 1945 a 1960, numa segunda etapa dessa expansão, o número passou de 30 para 500 *Maisons Familiales* na França. Entre 1961 e 1962 essa experiência chega à Itália, expandindo-se posteriormente para África do sul em 1962, Espanha em 1967, Brasil em 1968, Argentina em 1970, entre outros países (Nosella, 2014).

No Brasil, as experiências iniciais da Pedagogia da Alternância começaram a desenvolver-se no Estado do Espírito Santo, no final da década de 1960. Isso se deu sob a influência direta das práticas pedagógicas desenvolvidas na Itália, a partir da atuação do jesuíta Padre Humberto Pietrogrande, considerado como um dos principais responsáveis pela organização das primeiras experiências de formação em alternância no Brasil. O contexto socioeconômico que o pároco jesuíta vivia era marcado por uma intensa crise socioeconômica, sob instabilidade financeira, com poucas perspectivas para os/as agricultores/as da região o que contribui severamente para o êxodo da população rural.

Figura 09 - Padre Humberto Pietrogrande



Fonte: Arquivo Funaci, 2024.

Nosella (2014) ressalta que uma das motivações que Pe. Humberto teve para organizar esse trabalho foi a presença dos jesuítas no Estado do Espírito Santo, sendo assim uma razão institucional e em segundo lugar uma motivação ideal, tendo em vistas as transformações que a Igreja estava passando em decorrência da Encíclica *Mater et Magistra* do Papa Joao XXIII e *Populorum Progressssio* do Papa Paulo VI, que propunha que os padres além da ação sacramentalizadora pudesse fomentar ações concretas voltadas para o desenvolvimento socioeconômico do povo.

Segundo Silva (2012), o pároco tinha compreensão, sensibilidade e envolvimento com os problemas sociais básicos da população, principalmente aqueles relacionados à escola do meio rural, levando-o a estabelecer críticas ao modelo de educação tradicional. Esses condicionantes, nortearam a construção de um projeto de escola que proporcionasse a formação humana pautada nos seguintes pilares: alicerçada na realidade de vida da juventude do meio rural;

adaptada às condições da agricultura; e norteadas pelos princípios das *Maisons Familiales*.

Silva (2020), explica que as práticas educativas desenvolvidas na perspectiva da Pedagogia da Alternância, propõe-se transpor o modelo tradicional de ensino rural, que tem currículo referenciado pela cultura urbana, que nem sempre respeita e valoriza as populações do campo tiveram acesso a escolarização formal. Isso porque, a alternância como prática formativa está associada à teoria e prática, à experiência e análises.

A práxis da Pedagogia da Alternância, organiza os espaços de aprendizagem, em dois momentos: Tempo Escola (TE) etapa em que são desenvolvidas atividades educativas no ambiente institucional da escola: aulas, pesquisas, estudo dirigido, leituras, seminários, oficinas, entre outros; Tempo Comunidade (TC), em que são realizadas ações educativas em ambientes externos onde o estudante deve interagir com a natureza, a família, a comunidade e as organizações sociais representativas das populações do campo.

São esses ciclos alternados de estudo, pesquisa e produção de conhecimento partindo da prática para a teoria que permitem a materialidade das vivências, dos saberes, da vida concreta das pessoas, isto é, a efetiva alternância (Vizolli, 2018). É essa metodologia de integrar e alternar os tempos de aprendizagem que torna singular esse processo formativo. Corroborando com essa visão, Nosella (2014) ressalta que,

Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente de uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas de semanas (p.30)

Seguindo esse percurso metodológico, a alternância tem se constituído como um diferencial na integração dos saberes culturais e saberes escolares e vem sendo implementada em vários espaços formais de escolarização, em diferentes níveis de ensino. Está alicerçada em uma Pedagogia Liberadora, preconizada por Paulo Freire, onde a organização do tempo/espaço integra e interrelacionam os saberes diversos com os saberes escolares, contribuindo para a formação continuada dos estudantes (Vizolli, 2018; Costa *et al*, 2018).

A trajetória de expansão das EFA's tem início no Piauí em 1985 com a chegada de Padre Humberto Pietrogrande. Sua missão pastoral voltou-se para organização e acompanhamento de ações sociais na área de Saúde, Educação e Assistência Social. Assumiu a direção da Escola Agrícola Santo Afonso Rodrigues e pároco da Paróquia do Divino Espírito Santo no bairro Socopo, em Teresina.

Comprometido com construção de uma Educação Libertadora, e a partir da experiência com a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, articulou a criação da primeira Escola Família Agrícola no Estado do Piauí, que vinha a ser chamada de EFA Montes Claro, localizada no município de Aroazes. Segundo Chagas (2021), Montes Claro era uma fazenda dos Jesuítas que produzia alimentos para prover a comunidade religiosa do Complexo Socopo localizada em Teresina – PI.

Figura 10 – Casarão onde iniciou a EFA Montes Claro



Fonte: Narcizo de Sousa Chagas, 2022.

Ao iniciar o trabalho pastoral no município, percebeu a necessidade de os jovens terem acesso a uma educação que possibilitasse a permanência dos mesmos na terra e evitar que esses se deslocassem para outros estados com baixa escolaridade. Diante disso, mobilizou um grupo de pessoas do município e com o apoio do MEPES- ES, no qual foi fundador em 1963. A primeira turma de 5ª série do

1º grau foi composta por 23 alunos dos povoados Montes Claros, Cruzeiro, Carnaúbas, São Luiz e Santana (Chagas, 2021). Durante 22 anos a EFA Montes Claro ofertou o Ensino Fundamental II e somente em 2008 passou a ofertar o Ensino Médio Profissionalizante a partir da Pedagogia da Alternância.

A partir da criação da EFA Montes Claro, Pe Humberto Pietrogrande mobilizou a criação de mais quatro EFAS no Piauí vinculada aos jesuítas e sob sua orientação: EFA Soinho – Teresina, EFA Baixão dos Carlos Teresina, EFA São Pedro – São Pedro, Centro de Aprendizagem Carlos Novares e uma Escola Família de Turismo – EFTUR em Teresina. Esse trabalho demandou a organização da Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI) instituição mantenedora dessas escolas e voltada também para obras de caridade, assistência educacional, de saúde e apoio ao pequeno produtor rural e à sua família e de outros trabalhos sociais. O jesuíta Padre Humberto faleceu agosto de 2015, em Teresina, aos 85 anos, vítima de um acidente vascular cerebral, depois de meses internado no Hospital São Carlos Borromeu.

As 17 escolas de alternância que existem no Piauí foram articuladas a partir de iniciativas de organizações não governamentais, entidades mantenedoras e/ou sem fins lucrativos sendo que no momento mantém parceria com a SEDUC. Atualmente estão organizadas através da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí – AEFAPI.

Todo o processo de organização da Pedagogia da Alternância estabeleceu quatro pilares e fundamentos: *associação*, referindo-se à composição do organismo responsável pela gestão e manutenção das instituições de ensino, onde as famílias e educandos/as egressos têm envolvimento; a *Pedagogia da Alternância* corresponde à metodologia de ensino e aprendizagem que caracteriza a organização dos tempos/espacos, estimulando a dialogicidade entre os saberes diversos e saberes escolares; *formação integral*, diz respeito à interação entre formação geral e profissional voltada para o desenvolvimento das pessoas em sua integralidade; *desenvolvimento local*, norteado pelas diretrizes da sustentabilidade e solidariedade que conduzem os processos de formação dos estudantes a fim de contribuir com o fortalecimento da agricultura familiar e com a inserção desses estudantes nos espaços de trabalho no campo (Costa *et al*, 2018).

Esses quatro pilares foram sistematizados por Puing-Calvó (1999), através do gráfico a seguir:

Figura 11 – Pilares da Pedagogia da Alternância

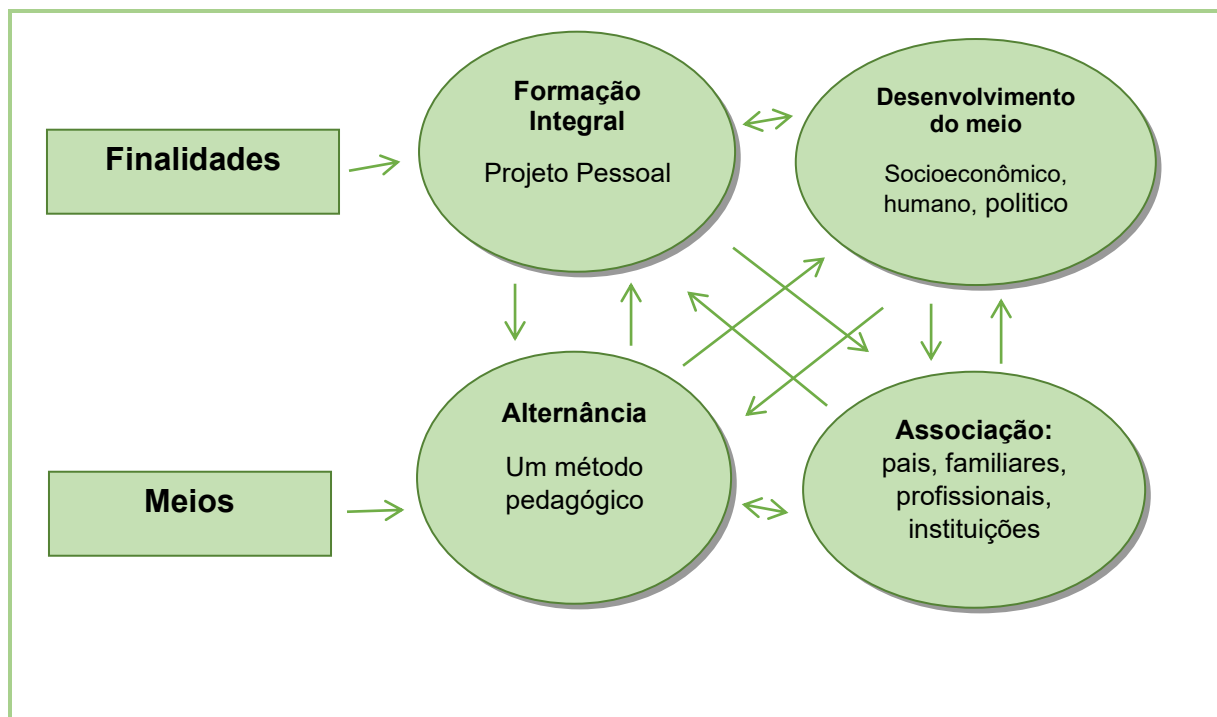


Figura: Elaborado pela autora a partir de Calvó (1999).

Entretanto, segundo Oliveira e Amaral (2022), a integralidade dos espaços tempo comunidade e tempo escola e a transcendência educativa devem estar conectadas e mediadas por instrumentos pedagógicos, que possibilitam criar um processo fluido de aprendizagem integrando escola, a família e a sociedade, superando limites físicos, culturais e políticos.

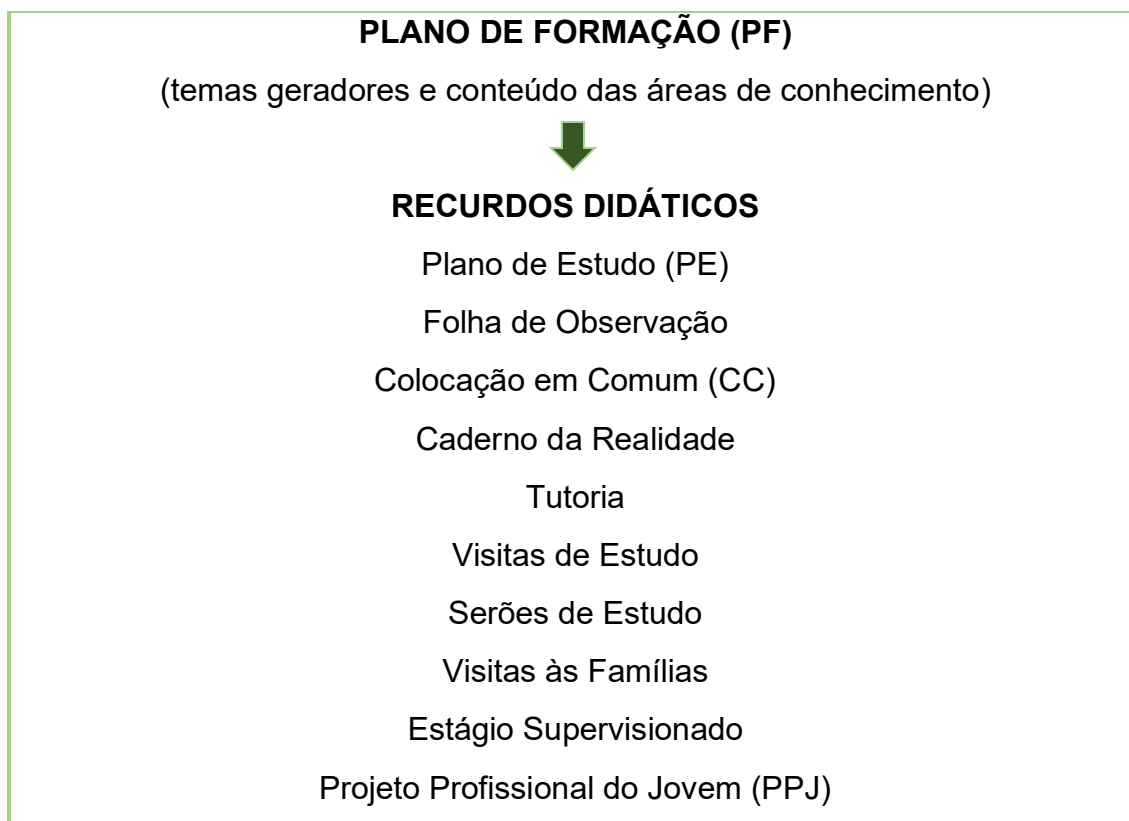
A caminhada pedagógica da alternância inicia-se pela discussão e construção do Plano de Formação (PF) composto por temas ou assuntos relacionados à agricultura, ao meio ambiente, à saúde e às questões relacionadas aos territórios de origem dos educandos/as. O PF será o instrumento que norteará as atividades curriculares e formativas do processo educacional da alternância. Segundo Gimonet (2007), esse plano é a orquestração do conjunto de componentes do dispositivo pedagógico.

O Plano de Estudo (PE) é outra ferramenta pedagógica utilizada pelos/as educandos/as na Pedagogia da Alternância, permitindo-lhes incorporar vida e escola, com isso, possibilita a integração dos conhecimentos empíricos e teóricos. Para Nosella o PE “[...] é o instrumento pedagógico fundamental da Escola – Família, ele é a pedagogização da alternância, é a forma concreta de tornar em ato

as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões” (Nosella, 2014, p.86).

Na figura que segue são apresentados os principais instrumentos pedagógicos adotados pelas EFA's, entre essas a EFA Irmã Celina.

Figura 12 – Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância.



Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico da EFA 2022

Além do PE, outros suportes didáticos utilizados pela EFA são:

- a) A *Folha de Observação*, um instrumento complementar ao PE, que é utilizada quando há necessidade de aprofundamento de um tema.
- b) *Colocação em Comum* ferramenta que permite a socialização das ideias, observações, questionamentos, análises, que foram construídos no PE, permitindo a junção dos dois espaços tempos e a partilha das aprendizagens.
- c) O *Caderno de Realidade* é a ferramenta que permite o registro da trajetória do/a educando/a durante o processo de alternância, possibilitando reconhecer descobertas no ambiente familiar, escolar, profissional e comunitário. Gimonet (2007) explica que o caderno de realidade é peça fundamental na alternância,

pois favorece a utilização e integração dos espaços e tempos da vida socioprofissional como elementos essenciais da formação do/a educanda/a.

- d) Os *Estágios Supervisionados e as Visitas de Estudo* são espaços que permitem a imersão do/a educando/a em determinadas experiências e práticas relacionadas à dimensão profissional ou social, estimulando a apropriação e o aprimoramento de técnicas, de procedimentos e conhecimentos.
- e) Os *Serões de Estudos* são atividades que ocorrem no período noturno e oportunizam a discussão de temáticas diversas.
- f) *Tutoria* - se constitui assessoramento personalizado durante todas as atividades vivenciadas pelo/a educado/a.
- g) *Projeto Profissional do Jovem (PPJ)* - culminância de toda a trajetória formativa da alternância. É o recurso que estimulará a inserção no mundo do trabalho a partir da implementação de uma atividade que proporcione renda ao jovem e a sua família.

O modelo educacional proposto pela Pedagogia da Alternância preconiza uma educação contextualizada e liberadora, na perspectiva da formação humana integrada alicerçada pelos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, instigando e conciliando a teoria e prática, a formação geral, científica e acadêmica. Como ressalta Nosella (2020) essa abordagem pedagógica foi articulada no intuito de buscar equilibrar a modernidade tecnológica com os valores de solidariedade, cultura e economia, norteadas por princípios que valorizassem as realidades e necessidades dos territórios, sem rejeitar a modernização tecnológica.

As estratégias metodológicas da Alternância ao integrar teoria e prática por meio dos instrumentos pedagógicos, proporciona a formação integral e o desenvolvimento do espaço local de vida das pessoas do campo. Segundo Ramos (2014), essa formação integral não se limita meramente a ensinar a fazer e habilitar a juventude para acessar oportunidades de trabalho, mas é essencial ter a capacidade de interpretar as relações socioprodutivas estabelecidas na sociedade, reconhecendo conquistas, limites e desafios, numa perspectiva que possam desempenhar suas atividades profissionais com autonomia e criticidade.

Nesse sentido, Ciavatta ressalta alguns aspectos ao conceituar formação integrada, haja vista que

[...] 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. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e 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. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta 2005, p. 02).

A concepção de formação humana integrada está intrinsecamente relacionada ao trabalho em seu sentido ontológico e histórico. Para Saviani (2007), o trabalho consiste no ato de agir sobre a natureza modificando-a de acordo com as necessidades humanas, sendo um processo que se complexifica ao longo do tempo refletindo no desenvolvimento histórico e social da sociedade. O trabalho deve desenvolver-se numa unidade entre aspectos manuais e intelectuais, envolvimento simultaneamente o exercício físico, mental e racional.

Isto posto, o trabalho é definido como a primeira medição entre o ser humano e a realidade. Trabalho é ainda condutor para acesso a oportunidades econômicas fundamentais para assegurar as condições necessárias de manutenção da existência humana, o que torna a profissionalização elemento substancial na sociedade contemporânea. Ciavatta (2005) argumenta que, a compreensão do trabalho como princípio educativo significa reconhecer que o ser humano é produto da realidade, capaz de apoderar-se, intervir e transformar essa realidade, sendo, portanto, sujeito da própria história e da realidade que vive.

Compreender a concepção de trabalho em seu sentido ontológico decorre da unicidade entre as dimensões científica-tecnológica-cultural, fator fundamental para o processo de formação integral, constituindo-se ainda como base para a organização e desenvolvimento curricular. Segundo Ramos (2014), a dimensão ontológica do trabalho é o ponto inicial para a construção do conhecimento e da cultura pela humanidade.

Os conhecimentos produzidos e legitimados ao longo da história integram o contexto social da humanidade tornando possível a compreensão e transformações dos fenômenos naturais e sociais, podendo assegurar a transmissão entre as gerações, questionados, problematizados o que permite o movimento contínuo de construção de novos conhecimentos. Posto isso, a tecnologia como fundamento da

EPT é decorrência da ciência moderna consubstanciando-se na mediação entre o conhecimento científico e a produção do mesmo.

A cultura é resultado da articulação das representações e comportamentos que fazem parte dos modos de vida de uma população. Para Molina e Jesus (2004), a escola pode ser espaço de transformação, recriação e interação entre culturas que precisam ser preservadas e valorizadas, trazendo para o espaço de discussão e construção do conhecimento as raízes e memórias coletivas dos grupos, como intencionalidades para fazer o enfrentamento a padrões culturais, no combate a dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais. No caso específico das escolas do campo, essa dimensão pode contribuir para a superação de estigmas culturalmente construindo que envergonha os/as educandos/as.

Dessa forma, a escola deve fundamentar-se na *práxis* de lutas com vista a autonomia, emancipação e transformação social. Portanto, parte-se do conceito de trabalho em seu sentido ontológico, como medição de primeira ordem no processo de produção, existência e pretensão humana, constituindo-se no ponto de partida para construção dos conhecimentos. Como ressalta Ramos (2021), o trabalho como princípio educativo é compreendido em suas contradições históricas, expressado na potência ontocriativa do ser humano. Ela também ressalta que,

[...] a ciência é parte dos conhecimentos sistematizados e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinados e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematiza constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. (Ramos, 2014, p.89)

Busca-se, portanto, fomentar a formação humana integrada no intuito de proporcionar à juventude do campo o acesso ao processo de ensino aprendizagem norteado por princípios e valores que possibilitem a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional através do currículo integrado, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Entretanto, na perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura a profissionalização contrapõe-se ao modelo de formação voltado para o mercado de trabalho, isto é, não comunga com a ideologia neoliberal que impõe um currículo

escolar limitante e voltado à prática instrumentalizadora do meramente a ensinar a fazer.

Todavia, esse modelo neoliberal instalou-se no sistema de ensino brasileiro, sendo primordial fazer tanto a crítica quanto a resistência ao mesmo. Para tanto, é fundamental desenvolver práticas educativas que fomentem a construção do conhecimento de maneira omnilateral, permitindo ao ser humano apropriar-se de conceitos necessários para influenciar consciente e criticamente no contexto em que vive. Com isso, assumir o princípio da formação integrada na Pedagogia da Alternância possibilita a compreensão do processo histórico de construção dos conhecimentos e suas relações com o mundo do trabalho, colocando o trabalho como o fundamento da educação enquanto prática social.

Nesse sentido, na sistematização das entrevistas narrativas com as egressas da EFA Irmã Celina, serão analisadas suas vivências educativas que culminaram na formação integral dessas mulheres. Assim, o subcapítulo a seguir, traz a análise das entrevistas das egressas quanto suas trajetórias educativas que desencadearam em atos contínuos de formação integral e profissionalizante.

4.2 Mulheres: vivências e aprendizados na pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância representa uma estratégia educacional profundamente enraizada nos contextos do campo, que articula tempos de formação na escola com tempos de vivência nas comunidades, promovendo a integração dos saberes acadêmicos com os saberes populares. Nesse modelo, as mulheres têm desempenhado um papel central e transformador, tanto como educandas quanto como educadoras e lideranças comunitárias.

Historicamente, as mulheres do campo estiveram à margem dos processos educativos formais, muitas vezes restritas às atividades domésticas e invisibilizadas nas dinâmicas produtivas e sociais. Contudo, a Pedagogia da Alternância tem possibilitado uma ruptura progressiva com essas estruturas de desigualdade, ao oferecer uma Educação que valoriza os sujeitos em sua totalidade, considerando suas práticas, saberes e territórios.

Ao participarem de processos formativos mediados pela alternância, as mulheres encontram espaços de empoderamento, onde podem refletir criticamente sobre suas condições de vida, sobre os papéis que historicamente lhes foram

impostos e sobre as possibilidades de transformação social. Esse modelo educativo reconhece a importância dos saberes femininos, que muitas vezes estão ligados à preservação da cultura, ao cuidado com a terra, à produção de alimentos e à gestão comunitária, mas que tradicionalmente foram desvalorizados no âmbito da educação formal.

Além disso, a Pedagogia da Alternância tem contribuído diretamente para a formação de mulheres líderes, que atuam na organização de cooperativas, movimentos sociais e espaços de decisão nas suas comunidades. Elas passam a ocupar protagonismo não apenas na vida produtiva, mas também, nos espaços políticos e educacionais, tornando-se agentes fundamentais na construção de práticas sustentáveis, solidárias e mais justas.

A presença feminina também se reflete na gestão das próprias instituições que adotam a alternância, com um número crescente de mulheres assumindo funções de direção, coordenação pedagógica e docência, contribuindo para o fortalecimento de uma pedagogia que não apenas respeita as diferenças, mas que também, enfrenta as desigualdades estruturais, especialmente aquelas marcadas pelas questões de gênero. Nesse sentido, mulheres e Pedagogia da Alternância formam uma aliança potente na construção de um projeto educativo que promove autonomia, valorização cultural e transformação social no campo.

Isto posto, a pesquisa apresentada aqui, resultado da sistematização das entrevistas narrativas com as egressas e as observações, que fizemos ao longo dessa etapa, traz o percurso de chegada das mulheres no universo da Pedagogia da Alternância. Um momento marcado por dúvidas, medos, questionamentos e preocupações quanto à rotina dessa nova jornada que estava iniciando em um ambiente singular, distinto da realidade de cada comunidade que as mulheres viviam. Os medos e incertezas angustiarão as jovens. Esses sentimentos estiveram presentes desde a fase de seleção, onde passaram por entrevistas, como parte do processo de triagem realizado pela Escola, como também nos primeiros dias de chegada à escola.

Sob a influência de familiares, amigos/as e outros/as egresso/as que já conheciam o processo educativo ofertado pela Escola, as jovens mulheres foram estimuladas e induzidas a conhecer, vivenciar e praticar o processo educativo proposto pelo movimento da alternância, que traz princípios e valores distintos do

sistema educativo tradicional, como buscavam Padre Humberto Pietrogrande e Padre Granereau (Nosella, 2014).

A partir das observações que fizemos, percebemos que as mulheres ao longo de suas trajetórias educativa na EFA, foram lapidando seus sonhos e escolhas que lhes assegura acesso à educação e profissionalização, vislumbrando um futuro de vida e trabalho diferente do que seus pais e mães tiveram e continuam tendo.

Dessa forma, apresentamos nessa parte do trabalho as narrativas das dez mulheres egressas da EFA Irmã Celina entrevistadas, que ganham centralidade em nossas análises, sistematizadas em diálogo com o contexto da pesquisa, o que nos permitiu construir um diálogo dinâmico com as categorias propostas pela pesquisa. Os relatos apresentados aqui, trazem o caminhar formativo de mulheres, na dinâmica da Pedagogia da Alternância, a relação que elas construíram com a escola, com o trabalho, com suas famílias e comunidades de onde são oriundos e atuam.

Nossa análise, parte do contato e encontro com a Pedagogia da Alternância. Nessa ocasião, destacamos inicialmente a trajetória de Margarida Alves, uma das egressas da escola, a qual destaca que sua chegada na EFA foi motivada por parentes e pessoas da sua comunidade, que já conheciam o trabalho educativo desenvolvido pela escola, fato que a egressa destaca afirmando que: *“eu ainda não conhecia, não conhecia a escola, nem nada. Mas tinha gente da comunidade que já tinha estudado lá e disse que era muito ótimo”* (Margarida Alves, egressa, 2019).

As observações que fizemos ao longo da pesquisa de campo, indicam que as referências do trabalho desenvolvido pela Escola ecoam entre diversas lideranças e instituições rurais dos diversos municípios dos territórios, convencendo Josefa Maria a trilhar essa caminhada educativa da alternância, como ela ressalta:

“[...] quando entrei eu tive muito incentivo da minha família, e começar a falar que era pra mim estudar em Pedro II por conta que era uma escola boa, que muita gente da minha cidade estudou lá, que fizeram cursos bons, que hoje em dia tem muitos agricultores aqui. E também a minha tia que foi uma das pessoas que mais me incentivaram a ir para lá por conta do ensino” (Josefa Maria, egressa, 2020).

Para Roseli Celeste, a influência do irmão que já tinha estudado na escola e o trabalho desenvolvido por sua mãe na luta pelos direitos dos/as trabalhadores/as rurais foi essencial para sua chegada à escola: *“[...] minha família*

já estava inserida neste espaço, minha mãe já trabalhava nas práticas agrícolas, na área principalmente em defesa das mulheres e os meus irmãos também estudaram lá, também foi incentivo.” (Roseli Celeste, egressa, 2024).

No que se refere à trajetória de outra egressa, Dilma Ferreira, os amigos e uma empresa parceira da EFA possibilitam esse encontro, o que podemos observar no destaque de sua fala abaixo.

“[...] um amigo meu ficava só falando [...] a Fundação mudou a minha vida e tal”; mas eu nem ligava pra isso. Ai o meu tio, ele é vaqueiro de uma fazenda aqui próximo aqui, chamada Cevada — que é do Zé Luiz Félix, é irmão até do prefeito da cidade de Campo Maior — ele e a Brasil Ceras, querendo fazer parceria, projeto social, essas coisas assim, com a Fundação; disseram que estavam querendo recrutar alguns jovens para fazer um curso técnico, um curso técnico na escola em Pedro II” (Dilma Ferreira, egressa, 2021).

Esse desejo de proporcionar à juventude do campo, neste caso, especialmente às mulheres, uma Educação de qualidade por parte dos familiares, amigos/as e instituições é um elemento que favorece o processo de fortalecimento das escolas de alternância. Como ressalta Frossard (2024), a mobilização popular é parte do processo educativo da alternância, refletindo no processo de desenvolvimento dos territórios, quando possibilita a participação e a construção de vínculos políticos e comunitários na perspectiva da eficiência da formação da juventude.

Os dados e informações coletadas no decorrer deste estudo revelaram diversos aspectos, como o fato sobre o caminho trilhado por cada egressa para chegar a EFA vem acompanhado de inquietações, dúvidas, dilemas e descobertas relacionados a escolha do curso profissionalizante que desejariam seguir. Em outras palavras, as inquietações provocaram o seguinte questionamento: que curso lhe proporcionaria mais condições técnicas e viáveis para assegurar melhores oportunidades profissionais?

O processo de escolha do curso que seguiria também teve influência de amigos/as, familiares, mas considerou orientações e recomendações do processo metodológico de seleção desenvolvido pela Escola.

As narrativas feitas pelas egressas evidenciam o significado dessa etapa.

“[...] eu vou muito mais porque minha colega estava indo e eu não ia pra outro colégio, e aí a gente inicialmente iria fazer o curso de hospedagem; só

que pelo meio do caminho, pela influência da família dela também, ela já tinha outras primas, aí ela foi pra agropecuária; eu também tentei ir para agroindústria, mas eu não passei devido a questão do problema de coluna” (Jurema, egressa, 2015)

“[...] iniciei com o curso técnico em agropecuária, um curso voltado para pessoas do interior. Como na época na entrevista que a gente fez o critério tinha que ser pessoas do interior, as pessoas que realmente vive da agricultura familiar. E aí a gente foi fazer o teste todas aquelas entrevistas, redação que a gente passa, eu passei para o curso de agropecuária” (Anízia Maria, egressa, 2014).

“[...] a princípio, não escolhi o curso, não escolhi agroindústria. Na verdade, pra entrar tem uma entrevista. E os professores vão identificar qual curso a gente dá, como a gente tem mais afinidade. O professor achou que minha cara era agroindústria, aí embarquei nesse caminho”. (Nísia Floresta, egressa, 2019).

Esses depoimentos revelam que a escolha dos cursos algumas vezes não foi uma decisão individual, mas teve influência de fatores externos, entre esses da família, de colegas e da própria escola. No caso de Jurema, sua decisão estava atrelada à companhia de sua colega, que ao mudar de planos, a mesma também tentou seguir a colega. Essa situação demonstra a fluidez das escolhas iniciais e a intensidade da interferência externa nessa fase das escolhas.

A escolha de Anízia Maria foi feita considerando os critérios de seleção da EFA: ser “pessoa do interior” e da “agricultura familiar”, o que a motivou a fazer a escolha do curso técnico em agropecuária, evidenciando que a metodologia de seleção da escolha foi fundamental para orientar sua trajetória formativa. Quanto a Nísia Floresta, a orientação dos professores/as foi determinante. A egressa escolheu o curso de agroindústria a partir da estratégia de seleção feita pela escola, no caso a entrevista. Essa narrativa sublinha quão relevante é o papel da instituição, das ferramentas metodológicas e dos profissionais na orientação do processo de definição dos caminhos educacionais dos educandos/as.

No entanto, outras egressas, ao escolherem estudar na EFA já tinham a intensão de que curso fariam. É o caso de Dilma Ferreira. Desde o início, já tinha certeza da sua escolha quanto ao curso que pretendia participar e qual seria seu objetivo: *“eu saí daqui com o curso e o projeto na cabeça, vou fazer isso rapaz, e nem aquele dizer: quando a pessoa doida bota na cabeça, eu fazer meu projeto e o recurso econômico que tiver no meu projeto eu vou pagar um curso, seja qual for”* (Dilma Ferreira, egressa, 2024). A escolha pelo curso está associada ao sonho de chegar à universidade. Mas, para isso, precisaria de recursos financeiros para

custear as despesas tendo em vista que em seu município não possui o curso que deseja realizar.

As experiências e observações vividas na rotina diária de sua mãe, influenciaram Josefa Maria a ter a certeza de qual curso deveria seguir: “no início quase não consegui entrar neste curso, mas quando eu pude falar que ia fazer o beneficiamento da mamona, do óleo de rícino, [...] eu consegui fazer o curso” (*Josefa Maria, egressa, 2020*).

As dúvidas e incertezas na fase de escolha do curso, revelam sentimentos de inquietude, indecisão, pressão da família, revelando a complexidade da escolha profissional tendo em vista que essa fase influenciará tanto no futuro de cada mulher quanto na construção da sua identidade individual e profissional.

Outro aspecto narrado por todas as egressas e que esteve presente na rotina das mesmas no movimento de idas e vindas, entre a escola e suas comunidades foi a barreira econômica relacionada aos custos de deslocamento que precisava ser assumido por cada família, tendo em vista que o poder público não assumia o transporte escolar. Importante destacar que a EFA não disponibiliza ajuda financeira para os educandos/as se deslocarem de seus municípios até a EFA, sendo uma despesa assumida pelas famílias. Associada a essa situação, a distância entre as comunidades e escola era, para algumas, dezenas de quilômetros; e, para outras, até centenas de quilômetros, tornando essa jornada cansativa e financeiramente onerosa.

Por meio das narrativas foi possível observar que a qualidade da educação ofertada pela EFA foi a premissa básica para todas as egressas adentrarem na escola. Contudo, algumas egressas não conheciam a Pedagogia da Alternância. Não tinham o conhecimento que a essência do trabalho realizado pela Escola — que vem revolucionando o meio educacional e rural no Estado do Piauí, com suas vivências, fomento de iniciativas de produção e geração de renda, formação profissional e cidadã de jovens — é resultado da proposta metodológica de ensino norteada nos princípios e valores da pedagogia da alternância, como bem ressalta a fala de uma das participantes: [...] *e aí quando eu cheguei não sabia o que era a Pedagogia da Alternância* (Dilma Ferreira, egressa, 2024).

Ao rememorar suas trajetórias formativas as egressas destacam que o processo de imersão na Pedagogia da Alternância inicia-se com a utilização e vivência dos instrumentos pedagógicos que, gradativamente, foram integrando a

rotina escolar em fases distintas dos cursos. Entre os instrumentos pedagógicos adotados pela EFA, foram destacados: o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas Familiares, os momentos da Colocação em Comum (CC) e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

O PE constitui-se no primeiro recurso didático da Pedagogia da Alternância. O mesmo se propõe a estimular o/a educando/a à pesquisar, questionar, burilar, observar, refletir, analisar, dialogar com sua família sobre a realidade do local que vive, é [...] “a mediação pedagógica que orienta toda a ação educativa na Escola Família Agrícola, constituindo-se como princípio de sustentação de sua identidade” (Benisio, 2018, p.61). Nesse sentido, é reconhecido, segundo Gimonet (2007), “o plano de estudo é o instrumento principal da Pedagogia da Alternância, pois possibilita a análise e reconhecimento da realidade de cada jovem. É por meio dessa ferramenta que o/a jovem dialoga, discute e sistematiza os aspectos relacionados ao ambiente da sua família”.

Para algumas egressas o PE foi a ferramenta que possibilitou conhecer, reconhecer e mergulhar nas correntezas adversas de suas comunidades, de suas histórias e memórias, fortalecer e resgatar relações que estavam adormecidas.

“[...] quando eu vou pra Pedro II a gente entra nesse sistema de alternância, o primeiro Plano de Estudo... foi assim, abriu minha cabeça para a comunidade, também fortaleceu minha identidade já no primeiro plano de estudo”. (Jurema, egressa).

A egressa Jurema ao trazer essa memória quanto a relevância do PE na sua caminhada educativa ressaltando a contribuição no processo de reconhecimento e fortalecimento de sua identidade indígena. A partir do PE, ela mergulhou no resgate das memórias e histórias de sua etnia Tabajara, localizada na comunidade Nazaré, município de Lagoa de São Francisco. Ao longo do curso de Educação Profissional em Hospedagem Jurema, fazendo o uso desse instrumental pedagógico, realizou processo de resgate da história da sua etnia a partir de entrevista com os ‘troncos velhos’, visitas as famílias, identificação e catalogação de objetos históricos que mais tarde passou a constituir o acervo do Museu Mia Maria, organizado na comunidade.

Para a egressa Anízia Maria, o PE também contribuiu no reconhecimento e histórias de sua etnia Tabajara, influenciando na construção e fortalecimento de sua identidade e origem indígena.

“[...] quando a gente realmente trazia alguns trabalhos para comunidade era a gente que nesses trabalhos eles têm começava a entender um pouco quem era a gente, porque a gente trazia atividades, questionários a respeito da nossa vida, mas também só para comunidade. Com isso, foi que a gente vem realmente se identificando procurando nossas origens a gente vem sabendo pouco também sobre a história da comunidade, porque também era uma das atividades do plano de estudo.” (Anízia Maria, egressa, 2014)

Para Margarida Alves, o vivenciar o PE foi fundamental para reconhecer a trajetória de lutas e organização do assentamento que reside, percebendo as pessoas que estiveram nesse processo de luta pela terra, desafios e conquistas alcançadas.

“[...] Comecei a conhecer o curso, as matérias técnicas, os professores; a fazer o plano de estudo. Acho que o momento que eu me apaixonei mais foi quando a gente começou a contar história principalmente a resgatar a história que eu não sabia que era da minha própria comunidade; tinha história principalmente do assentamento que eu não conhecia porque eu já estava aqui há um tempo, mas não tinha ainda, não tinha conhecido e a partir da escola eu comecei a me aprofundar para a história da Comunidade; então a EFA me ajudou nessa parte de reconhecimento da minha história”. (Margarida Alves, egressa, 2018).

As lembranças recordadas pelas egressas anunciam que o PE foi o ponto de partida que permitiu a imersão no contexto da Pedagogia da Alternância, possibilitando-lhes reconhecerem e fortalecerem vínculos com seus locais de vivências, seus territórios de origem, parentes, amigos/as, instituições governamentais e não governamentais, mas também possibilitou confrontar esses espaços como locais de culturas, de potencialidades ambientais e econômicas.

Desabrochando e despertando o interesse por conhecer a cultura popular, as atividades agrícolas e não agrícolas desenvolvidas na unidade de produção, a religião, a vida organizacional da comunidade, as riquezas e limites locais que contribuíram para a construção de consciência, mudança de postura quanto à realidade que vivem. Como ressalta Nosella (2014) e Gimonet (2007) o plano de estudo como principal instrumento didático na Pedagogia da Alternância é um recurso que favorece a integração dos saberes empíricos e teóricos, permitindo a

colaboração e articulação da família com a escola, estimulando o diálogo entre o contexto do/a educando/a com o processo de aprender.

O processo metodológico de implementação do PE coloca o/a estudante como protagonista do processo de pesquisa, análise, sistematização e aprofundamento de questões relacionados às seguintes dimensões: econômica, culturais, sociais, ambientais e institucionais da realidade que vivem. Isso influencia no desenvolvimento da visão de mundo, como ressalta a egressa Dilma Ferreira:

“[...] cheguei lá na escola, teve essa pedagogia da alternância, teve essa parte dos planos de estudo que a gente faz a pesquisa na nossa comunidade; aí eu vim olhar com outros olhos minha comunidade que eu não conhecia. Já morava aqui mais ou menos 10 anos. [...] aí eu vim fazendo as pesquisas junto com a Eduarda, os outros meninos também que estudava junto com a gente; fazer as pesquisas nessa parte todinha de produção animal, vegetal, as tradições, a religião, como é feito aqui, das pessoas, a sensibilidade e eu fui me interessando mais ainda. É realmente é transformador mesmo!” (Dilma Ferreira, egressa, 2024).

Essa memória destacada por Dilma enfatiza o aspecto instigador, motivador e formativo do Plano de Estudo quando mobiliza saberes cotidianos, a partir da contextualização do local de morada, e contribui para o estabelecimento de vínculos, de pertencimento e, sobretudo, para a transformação de conceitos e visões. Nesse sentido, o/a estudante inserido na Pedagogia da Alternância [...] “vive um permanente paradoxo de rupturas e de relações” (Gimonet, 1984).

Um outro instrumento pedagógico trazido pelas egressas voltou-se para discorrer sobre os significados e a relevância do PPJ no percurso formativo da alternância quanto a construção das intencionalidades profissionais no meio familiar social e comunitário, no desenvolvimento de suas identidades e possibilidades para inserção no mundo do trabalho. Ademais, o PPJ — como recurso pedagógico de culminância de formação pela Pedagogia da Alternância — favorece aos estudantes a participação em processos de pesquisa, sistematização e avaliação de contextos sociais e econômicos de seus locais de vivências.

Assim como a chegada a Pedagogia da Alternância, a escolha pelo PPJ também teve a influência de familiares, as potencialidades ambientais, econômicas e culturais da comunidade e/ou município de cada egressa. Para Nísia Floresta, as experiências produtivas já realizadas por sua família foram fundamentais para a definição do seu PPJ, tendo em vista também que a implementação desse

instrumento estimula a participação, cooperação e envolvimento da família. Assim, ela ressalta que

“[...] é o PPJ, que é o Projeto Profissional dos Jovens, na qual a gente tem que defender. Aí a escolha do meu projeto já foi orientada por minha família, minha família tem o conhecimento com a apicultura, que foi o que eu decidi fazer. Melhorar e levar pra escola. Apresentar por que no projeto, a gente apresenta o projeto e a família; que é o trabalho da gente e da família. É um instrumento muito importante porque ali é o que vai definir você como profissional” (Nísia Floresta, egressa, 2019).

Essa memória trazida por Nísia Floresta, externa um dos pilares básicos da formação em alternância que é a valorização dos conhecimentos, saberes e experiências das famílias, tendo em vista que as mesmas devam ser corresponsáveis pelo processo de formação dos/as estudantes durante a sessão familiar, por meio do acompanhamento das atividades por eles/elas realizadas e que se materializam no tempo comunidade.

Nessa mesma direção, a egressa Roseli Celeste ressalta que a escolha do PPJ teve a influência da atividade já desenvolvida por sua família, mas também do potencial produtivo do assentamento onde mora. Assim, seu olhar considerou a relevância da atividade da cajucultura no seu ambiente local:

“[...] E dentro desse curso eu realmente pude ver o PPJ que eu queria, que foi a cajuína. A escolha desse projeto, se vocês tiverem notado, a minha comunidade é extremamente grande e ela é rica, extremamente, em cajueiro, plantação de cajueiro. Aqui em casa se puderem ver aqui, ao redor também; e a minha família tem um pomar só de cajueiro. São 04 hectares e, dentro disso, a minha família já trabalhava com a prática não só de fazer cajuína, mas fazer doces, vender castanhas, que gerava outros lucros por meio disso”. (Roseli Celeste, egressa, 2024).

A rotina de trabalho da mãe de Margarida Alves, na padaria comunitária do assentamento, estimulou essa egressa a desenvolver seu PPJ voltado para produção de sequilho recheado com o umbu — uma fruta nativa do semiárido — cultivado na unidade de produção da sua família, como bem destaca o trecho a seguir:

“[...] terceiro ano foi voltado mesmo pro PPJ aonde eu decidi no final do segundo ano que eu ia fazer sequilho com doce de umbu porque era uma coisa que a minha família já produzia; a minha mãe trabalhava na padaria comunitária na Tapera então era uma coisa que eu já via ela produzir e eu também comecei a ver e produzir também, mas, eu queria alguma coisa

diferente que fosse da minha comunidade.” (Margarida Alves, egressa, 2018).

O relato da egressa demonstra uma postura visionária e inovadora. Ao buscar integrar a tradição familiar à inspiração para o toque especial: a geleia de umbu, cultivada na propriedade da família. Ela conseguiu materializar sua intencionalidade: agregar valor ao produto feitos artesanalmente, uma das características da agricultura familiar e, ainda, valorizar os recursos locais dando um diferencial significativo ao produto artesanal, resultando na melhoria substancial da renda familiar.

Figura 13 - Biscoito Sequilho: objeto do PPJ de Margarida Alves



Fonte: Arquivo pessoal de Margarida Alves, 2025

Por outro lado, as reflexões realizadas por Anízia Maria revelam seu desejo de inovar e desprender-se de práticas produtivas comuns em sua região, conforme detalha o seguinte excerto:

“[...] época da apresentação do PPJ (Projeto Profissional dos Jovens) foi um dos projetos mais assim aplaudidos na época, porque era hortaliça, mas era um formato de mandala. Então o professor disse que não tinha achado uma pessoa que tivesse coragem de estar implantando esse tipo de projeto de forma de mandala com criação de codorna. Então era praticamente dois projetos em um só. E foi apresentado, coloquei na prática foi muito lindo projeto; chamou atenção da comunidade a forma como era feito e também a criação de codorna que a gente vende os ovos e tudo, então deu certo a implantação” (Maria Anízia, egressa, 2014).

Seu foco voltou-se para implantar um projeto de produção integrado mandala (hortaliças e codornas), atividade produtiva que agrega conceitos de preservação e adoção de técnicas e práticas de baixo custo alicerçado na matriz de produção de base agroecológica, ampliando a disponibilidade de alimentos saudáveis e geração de renda. Nesse sentido, Gimonet (2007) enfatiza que o movimento da alternância nega as simplificações, distanciamento, mas almeja observar e estimular objetivos ambiciosos que possibilite aprendizados contínuos a partir das experiências teórico-profissionais.

Figura 14 – Projeto Integrado Mandala



Fonte: Arquivo da egressa Anizia Maria (2014)

As narrativas até aqui analisadas e as observações realizadas durante as entrevistas, indicam que o PPJ — instrumento que integra a finalização do curso profissionalizante, sendo, portanto, apresentado como culminância dos cursos —, foi elaborado intencionalmente pelas egressas entrevistadas, a partir das influências de suas experiências no contexto familiar. Cumpre dizer que a família de cada egressa se envolveu durante a implementação de seus PPJ's, seja nas fases de instalação, adaptação, ampliação ou na fase de adequação às suas realidades. Importante destacar, ainda, que alguns familiares das egressas já desenvolviam as atividades produtivas propostas nos PPJ's. Assim, o conhecimento técnico construído ao longo do processo formativo das mulheres voltou-se para o aprimoramento dessas

atividades e, em outros casos, inserção de outras atividades na unidade de produção familiar⁴.

Citamos por exemplo, a atividade desenvolvida pela família de Josefa Maria, que beneficiava rudimentarmente o óleo de rícino extraído da semente de mamona (*Ricinus communis* L.). Quando decidiu estudar na EFA Josefa Maria já sabia que queria ingressar no Curso de Técnico em Agroindústria objetivando apropriar-se dos conhecimentos técnicos que lhe permitisse agregar valor a esse produto e, assim, assegurar e melhorar a renda para família:

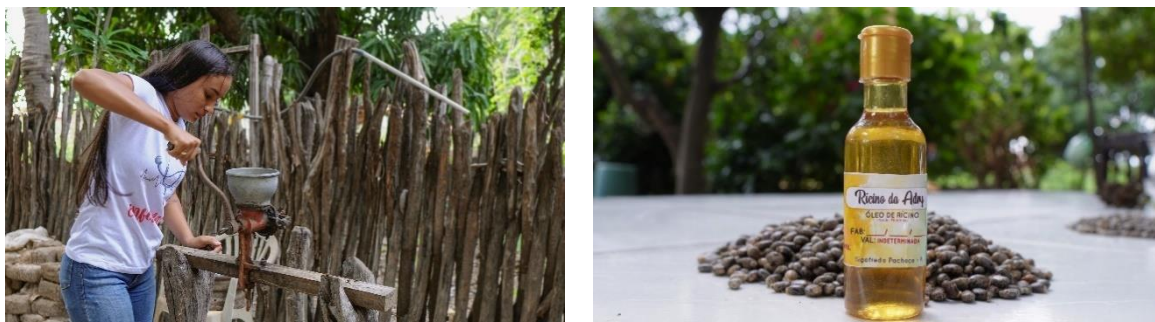
“[...] com a minha ida para Pedro II eu pude aprender a inovar, a mudar porque ela vendia em litros. E lá eu podia aprender a vender em 50 ml; foi bem desafiador porque muita gente não conhecia. Quem conhecia mais era os mais velhos, que faziam o óleo e dividia por metade. E aí lá eu podia aprender isso, a inovar e mudar; a ter uma renda, porque a partir daí que a gente teve renda. A princípio a gente não fazia, mas via ela fazer e a gente aprendeu. E aí hoje, eu e meu irmão nunca deixamos de fazer; vendemos em 50 ml, em 100 ml, em 500ml e litro. [...] e hoje em dia é fácil mas o negócio mesmo só foi para aprender para inovar para mudar porque ela faz eu precisei inovar na embalagem que ela só vendia mesmo o óleo em litros, tive que rotular, aprendi na EFA a fazer os rótulos para colocar as embalagem pequena que é hoje dia o que é mais procurada de 50 ml a parte de envios que era para divulgação que não tinha, então foi isso que eu tive que mudar e aumentar a produção” (Josefa Maria, egressa, 2020).

As observações e inquietações instigaram Josefa Maria a buscar conhecimentos e estratégias que possibilitassem aperfeiçoar o processo de beneficiamento do óleo de rícino, uma atividade rudimentar feita por sua mãe e sua avó. O olhar da egressa, a partir do processo de formação profissional, permitiu observar toda a cadeia de produção: a seleção das sementes, o processo de extração da matéria-prima, o refino do óleo, inserção e comercialização do produto no mercado local. Seu foco voltou-se para melhorar as técnicas de extração e refinamento do óleo na perspectiva de ampliar a venda do produto, gerando renda à família, valorizando assim, uma atividade produtiva que já faz parte da trajetória econômica familiar.

Na figura que segue, registro de uma etapa do processo de beneficiamento da semente de mamona e o produto já beneficiado e embalado num frasco de 50 ml, resultado do processo de orientação técnica recebida na EFA.

⁴ Unidade de Produção Familiar: conjunto de indivíduos composto por família que explore uma combinação de fatores de produção, com a finalidade de atender à própria subsistência e à demanda da sociedade por alimentos e por outros bens e serviços, e que resida no estabelecimento ou em local próximo a ele.

Figura 15 – Óleo de Rícino da Dry



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

A integração dos conhecimentos teóricos à sabedoria familiar permitiu a construção de estratégias técnicas, tais como: embalagem, rótulo, logomarca, etc., que possibilitaram agregar valor ao produto e sua comercialização a um preço solidário no mercado local. Diante disso, inferimos que a Pedagogia da Alternância, visando à formação profissional e o desenvolvimento sustentável dos territórios, tem diferentes finalidades educativas. Dentre elas, estimular o/a jovem “[...] a torna-se um empreendedor dinâmico, ao transformar positivamente a sua realidade, a de sua família e, muitas vezes, a de sua comunidade, agindo como agente de desenvolvimento comunitário”, como ressaltam Costa, Freitas e Marinho (2018, p. 148).

O processo de formação profissional permitiu a egressa Emília Alves adotar práticas e procedimentos técnicos na criação de ovinos e caprinos da sua família, como descrito a seguir:

“[...] e na parte dos animais, que era a parte que eu mais me identificava, a gente levou pra lá a questão de adaptar mesmo a questão do chiqueiro, que era chiqueiro de chão batido, pra que os animais possa ter, a vida animal mesmo, por que as vezes não tinha nenhum chiqueiro, não tinha nenhuma casinha para que eles pudesse está dormindo em baixo, as vezes, a gente trouxe para comunidade, quanto pra família a questão do chiqueiro, a questão das doenças, que muitas das vezes o animal morria por que não tinha uma pessoa que auxiliasse naquele momento e aí a gente foi aprendendo a lidar com as principais doenças que ataca, mas na questão das comunidades; também nessa parte de levar o curso técnico de agropecuária para tá auxiliando nesse processo dos animais” (Emília Alves, egressa, 2010).

Ela ressalta que, em especial, seu pai fazia uso de práticas rudimentares relacionadas ao manejo sanitário, reprodutivo e alimentar. E ressaltou que tal prática influencia na qualidade dos animais, seja para consumo ou comercialização. À medida que vivia os ciclos formativos na escola, imersos na ação-reflexão-ação,

essa participante foi observando a necessidade de aplicar novas tecnologias e novos conhecimentos no sistema de criação.

Assim, o processo educativo de formação profissional vai dialogando com a realidade, com os desafios, com as complexidades locais. Por isso, definimos esse movimento como um trabalho dialético entre família-escola, numa perspectiva da integração dos conhecimentos teóricos com os saberes empíricos.

Os relatos de Emília Alves, Roseli Celeste e Margarida Alves expressam a importância dos territórios familiares e comunitários, como ponto de partida da Pedagogia da Alternância, que primam pela valorização dos saberes construídos a partir do trabalho. Os resultados desse processo metodológico da alternância vão interferindo nas realidades que as cerca, como explica Gimonet (2007),

[...] de fato, a formação por alternância dos CEFFA's obedece a um processo que parte da experiência de vida quotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção a teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida voltar a experiências e assim, sucessivamente (p.16).

Nesse mesmo caminho reflexivo, Frigotto (2012) afirma que a produção de conhecimentos a partir da historicidade do real, atentando para todas as dimensões humanas e da natureza, constitui-se como material revolucionário, considerando como ponto de partida os sujeitos concretos com suas culturas, saberes, conhecimentos empíricos, interagido e integrando criticamente as bases científicas que possibilitam a compreensão dos fenômenos naturais e das relações sociais, construindo assim, pontes para uma *práxis* revolucionária.

Outra nuance destacada nas narrativas pelas dez egressas entrevistadas está relacionada às mudanças alcançadas ao longo do percurso educativo, uma vez que estas lhes proporcionaram: a compreensão do contexto complexo no qual estão inseridas; e redefinir suas perspectivas de futuro, pessoal, profissional e social. Cada história rememorada demonstrou sentimentos de alegria, contentamento, resiliência e superação com seu percurso na escola, — que se mantém presente na vida pessoal, profissional e comunitária, — simbolizados através de lágrimas, risos, gestos e agradecimentos.

Assim, ouvir a egressa Tereza, a primeira que entrevistamos, foi tocante. Durante sua entrevista sua voz esteve embargada pela emoção, em alguns momentos ficou marcado o sorriso, em outros momentos com olhos brilhantes e

outro ponto da entrevista, suas palavras vinham acompanhadas de lágrimas. Assim, ela começou a desenrolar os fios de sua vida tecendo a cada palavra um pedaço de sua jornada educativa e profissional. As lembranças partilhadas trouxeram de volta momentos que marcaram sua trajetória pessoal e profissional, como vemos a seguir:

[...] “E assim, a escola ela contribuiu muito para nossa vida em todos os sentidos, tanto social, econômico e também familiar por que a gente vê a nossa comunidade com um olhar diferente porque a partir do momento que a escola incentiva você a buscar a história da sua comunidade, como é a vivência da mulher na comunidade, como são, quais são as atividades voltadas para mulher, voltada para a produção, qual o potencial da sua comunidade, então a gente vê a comunidade com outros olhos; a gente começa a indagar o que a gente pode fazer para estar mudando a realidade não só da nossa família mas também das que vivem no entorno que não é diferente a zona rural não é diferente da minha. A alternância dar, ela faz despertar para isso, para ver as necessidades” (Tereza Mesquita, egressa, 2009).

Foi enfática ao destacar a importância da sua vivência formativa na escola que lhe permitiu analisar criticamente o ambiente que vive, reconhecer os desafios e possibilidades para o desenvolvimento sustentável do seu local de pertencimento. Essa nova relação construída com seu local de vida, a partir da Pedagogia da Alternância, lhe permitiu construir uma conexão com o mundo rural na perspectiva de contribuir para melhoria da sua comunidade.

Ao longo das atividades pedagógicas são proporcionados diversos momentos que ocorrem no espaço da EFA, da Fazenda Laboratório Santa Ângela que dispõe unidades pedagógicas de estudo relacionadas as atividades produtivas, como caprinos, avicultura, suínos, entre outras. Integrado a esses momentos são proporcionadas palestras, oficinas, mutirões, visitas de campo, intercâmbio de experiências, rodas de conversa, ou em outros ambientes e atividades que permita conhecer e discutir temáticas diversas relacionadas as dimensões econômico-produtiva, social, cultural e ambiental.

Figura 16 - Atividades de Formação na EFA



Fonte: Arquivo da EFA Irmã Celina, 2025.

As figuras acima demonstram atividades de formação realizadas em ambientes externos à escola, a primeira em uma propriedade familiar com cultivo de hortaliças; a segunda roda de conversa em uma praça pública. A natureza dessas atividades possibilita aos educandos/as conhecer diferentes realidades, adquirir e aprimorar conhecimentos, estabelecer diálogos a partir da problematização da realidade, o que é essencial para o exercício da *práxis* – integração entre teoria e prática - durante o processo de aprendizagem.

As ações formativas desenvolvidas pela EFA ao longo da trajetória educativa de cada curso seguem referenciais metodológicos alicerçados na Educação Popular, que possibilita:

“[...] o processo formativo deve ir ajudando as pessoas a enxergar mais e melhor, perceber mais adiante, mais profundo e mais longe, desvendar o que nem sempre fica claro à primeira vista, daí são utilizadas informações, instrumentos, dinâmicas, que contribuem para este enxergar melhor, para conhecer mais e melhor, para saber mais e melhor” (Rezende, 2003).

A partir do papel pedagógico e educativo dos processos de formação, a egressa Emília Alves discorre sobre sua vivência formativa considerada pela mesma como transformadora.

“[...] a Escola Família Agrícola Irmã Celina ela é meio que transformação da vida, não só da minha vida, mas de todas as pessoas que passam aqui. Ai tanto é no trabalho, na política, econômico e todas essas coisas que movem a gente. A partir da vivência na escola é que a gente se apropriar de algumas coisas. Ela parte com essas coisas de transformação mesmo. A

gente sai da comunidade como uma visão meio que pequena, quando chega aqui ela meio que abre o nosso pensamento para outras coisas que a gente tinha, mas, talvez por falta de informação, a gente não conseguia e ver.” (Emília Alves, egressa, 2010).

A memória trazida por Jurema Sagrada também foca na sua vida: [...] “Então eu vejo muita diferença de uma escola EFA, como a Escola Irmã Celina, toda essa metodologia foi essencial na minha vida, é transformadora” (Jurema, egressa. 2015)

O brilho nos olhos de Roseli Celeste era contagiante quando discorreu sobre suas conquistas que se mantém latente em sua vida pessoal e profissional.

“[...] essa visão ampla eu vejo que a Pedagogia da Alternância é tudo que molda alguém ela não preparar você só pro campo, ela não prepara você só pra cidade; ela preparar você pra vida, e no geral. Você se coloca em um espaço, você já sabe como agir, por que de certa forma você efetuou algo parecido lá atrás. Você aprende com coletividade, você aprende a lidar com situações, você aprende como pessoa” (Roseli Celeste, egressa, 2024).

Esse momento da entrevista com as dez egressas, no qual foram refletindo sobre seu desenvolvimento intelectual, profissional, afetivo e social, possibilitou perceber em suas narrativas como os princípios da Pedagogia da Alternância, o processo metodológico e as ferramentas pedagógicas possibilitaram o afloramento de questões subjetivas e emancipatórias, tais como: criatividade, autonomia, autorresponsabilidade, autorreflexão, construção coletiva.

Nesse sentido, em concordância com Ciavatta (2005, p. 02), entendemos que o movimento da alternância, enquanto proposta teórico metodológica de aprendizagem, possibilita a formação integral na perspectiva omnilateral das egressas, pois, de acordo com Frigotto (2012, p. 235), “[...] à educação omnilateral propõe-se a desenvolver todas as dimensões humanas (objetivas e subjetivas) na perspectiva de assegurar o pleno desenvolvimento do ser humano”.

Um ponto em comum que observamos no relato das egressas, é que o processo de formação em alternância por elas vivenciado, além de favorecer a formação profissional e integral, a partir da descoberta crítica, de se perceber agente ativo da sua história desenvolveram também o compromisso e envolvimento na vida comunitária e organizativa em seus territórios, influenciando nas tomadas de decisão e democratização. Segundo Osterne (2006) é essencial estimular a participação política das mulheres em instâncias de poder, pois proporciona às mulheres lutar pela democratização do Estado, consequentemente, pela emancipação feminina.

O vínculo com os movimentos sociais foi instigado durante a trajetória formativa da EFA, a partir da participação em diversas atividades que estimulavam as egressas a reconhecerem o contexto social e econômico que estavam inseridas, levando-as a perceberem a necessidade de participar ativamente desses espaços na perspectiva de exercerem sua cidadania e influenciar no desenvolvimento local.

Assim, as egressas Anísia Maria e Jurema, jovens indígenas, afirmaram sua identidade étnica a etnia Tabajara e, como enfatiza Silva e Macedo (2022) as mesmas vem:

[...] rompendo com o *ethos* do silêncio em torno da sua ancestralidade indígena e conferindo novos elementos e sentidos às narrativas sobre o passado, (re)escrevendo suas histórias e (re)afirmando suas identidades (Silva e Macedo, p. 63, 2022).

Atualmente, as egressas contribuem nos processos de mobilização e organização dos territórios indígenas do Território dos Cocais e do Estado do Piauí, sendo protagonista na organização e gestão do Museu Estadual dos Povos Indígenas (MUPI) e da Associação dos Povos Indígenas Tabajara-Tapuio-Itamaraty da comunidade Nazaré, município de Lagoa de São Francisco, onde residem.

Para Dilma Ferreira e Nicinha, que residem no município de Campo Maior nas imediações da Barragem de Corredores, ao reconhecerem a história da comunidade Carro Velho, as histórias de lutas e resistência das famílias atingidas com a construção das Barragem Corredores e Emparedados envolveram-se na organização do MAB no município.

Esse movimento foi criado na década de 1980, como resistência e enfrentamento as agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas. Atualmente luta pelos direitos dos atingidos e pela implementação de um Projeto Energético Popular, com vistas a transformar as estruturas injustas da sociedade.

A luta pela posse da terra sempre esteve presente na vida de Margarida Alves. Mas, só teve a dimensão do que isso significava em sua vida, quando reconstruiu e rememorou sua história de vida e de sua comunidade através do Plano de Estudo. A partir disso, deu início a sua caminhada na Associação de Moradores para Produção e Desenvolvimento do Assentamento Nova Terra – PRODENT do assentamento que reside, já na condição de presidenta.

Paralelo a esse trabalho é voluntária no Projeto Renascer, voltado para o reflorestamento da comunidade Tapera dos Vital, município de Pedro II, mobilizadora social de jovens no Centro de Formação Mandacaru e contribui na gestão de Projeto Bem Viver, convivendo no Semiárido e Fortalecimento da Agricultura Familiar, implementado no assentamento que reside.

A trajetória de Nisia Floresta com a Obra Kolping vem do trabalho dessa organização em sua comunidade Engano de Baixo, município de Lagoa de São Francisco. Essa organização, é uma associação social que objetiva a contribuir para a transformação das realidades sociais no exercício da cidadania através do desenvolvimento profissional, ambiental, cultural, religioso e comunitário, priorizando ações de erradicação da pobreza extrema. Quando da realização da pesquisa, Nisia Floresta ocupava a função de secretaria geral da Comunidade Kolping de sua comunidade.

Quadro 04 - Participação das Mulheres Egressas da EFA em Organizações Sociais.

Egressa	Movimento Social	Função	Período de Atuação
Anízia Maria	Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME)	Coordenação da Juventude indígena	2022-2025
	Associação dos Povos Indígenas Tabajara-Tapuio-Itamaraty	Tesoureira	2025-2028
Dilma Ferreira	Associação de trabalhadores/as rurais de sua comunidade Carro Velho	Presidenta	2024-2027
	Movimento Atingidos por Barragens MAB	Coordenação Estadual	-
Jurema	Movimento Indígena do Piauí	Liderança Estadual Indígena	2013-2015
	Obra Kolping do Piauí	Diretora Estadual de Juventude	2024-2025
Margarida Alves	PRODENT	Presidenta	2022-2026
	Centro de Formação Mandacaru	Mobilizadora Social da Juventude	2022-2025
Nicinha	Movimento Atingidos por Barragem	Militante	-
Nisia Trindade	Comunidade Kolping Engano de Baixo	Secretária Geral	2023-2027

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas narrativas, 2025.

Esse posicionamento, a partir dos relatos ouvidos e observados na pesquisa, é resultado da travessia que percorreram no processo educativo que instiga o compromisso com a coletividade e o combate a alienação social. Para isso, segundo Molina e Jesus (2021) a escola colabora na construção de utopias sociais possibilitando relacionar a identidade individual do educando/a com as grandes questões da humanidade. Essa visão crítica de mundo construída estimula a militância e engajamento em torno de temas relevantes para o desenvolvimento da comunidade, podendo culminar com a militância política em movimentos sociais, como foi o caso das egressas pesquisadas.

Isso corrobora também o pensamento de Paulo Freire, onde destaca que uma mente consciente é decorrência de uma Educação Libertadora, na qual possibilita o reconhecimento que o mundo é construído pela ação de pessoas e de grupos, sendo o processo de transformação desse espaço resultado da participação das pessoas, dos grupos humanos. O processo educativo deve transformar o ser humano, mas também o mundo onde vivemos (Freire, 2021).

Dessa forma, os princípios e pilares da Pedagogia da Alternância ao favorecer a construção de visão crítica de mundo, possibilita às egressas fazerem escolhas movida por valores, que as levaram a participarem diretamente em organizações e movimentos sociais, conseqüentemente, desenvolverem habilidades e atitudes de lideranças comprometidas com a transformação social da sociedade.

Contudo, as escolhas pessoais e profissionais feitas pelas egressas ocorrem em contextos onde as desigualdades de gênero e a divisão sexual do trabalho e outros fatores, molda suas histórias, conforme será abordado no capítulo que segue.

5 RELAÇÕES DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Problema camponês: problema escolar para o qual é necessário, em primeiro lugar, uma solução escolar” (Granereau, 2020, p. 47).

Essa foi a visão construída pelo Padre Granereau ao pensar sobre as Casas Familiares Agrícola. A partir da sua origem camponesa, sua formação social e política, das experiências vividas no meio rural, sua espiritualidade cristã alicerçada numa postura crítica da sociedade integrado ao desejo de transformação da realidade de seus paroquianos, entre outros fatores que o motivaram a criar uma escola adaptada a realidade do mundo rural, pois foi percebendo que o Estado fazia muito na economia e na política, mas pouquíssimo em relação a instrução da educação.

O processo de expansão da *Maison Famillia* na França possibilitou também a abertura de uma Casa Familiar⁵ para moças motivados pelo interesse de um grupo de meninas. Entretanto, a abertura dessa escola, antecede a realização das “Jornadas Rurais Femininas”, atividades que aconteciam mensalmente e contava com a presença de um grupo de 20 mulheres. Esses momentos aconteciam nos períodos que os jovens não estavam na Casa Familiar.

Os cursos ofertados nesses momentos voltaram-se para corte e costura, higiene que contou com o envolvimento de Marie-Therese Duranthon de Seyches, quando se tratava de corte e costura, e De Maignas, professora de higiene em Marmande e quando o tema tratava da agricultura era ministrado por “professor de agricultura” (Granereau, 2020, p. 143). Ao padre, coube-lhe a função de diretor espiritual das moças (p. 238). Os cursos aconteceram durante três anos, sendo que nesse período o Padre foi realizando estudos e tratativas em vista abertura da Casa Familiar das moças haja vista o interesse das jovens ter acesso a escola. Ele ressalta: “Gostaríamos, nós também, ter nossa Casa Familiar. Querem sua casa, peçam-na aos seus pais. (Granereau, p.235,2020).

Para abertura da Casa Familiar para moças, o passo inicial foi a escolha de uma diretora que tivesse perfil de educadora. Foi então escolhida a Sr^a Lhose que nas palavras do padre “era uma verdadeira mãe-educadora, ajudada por uma

⁵ Termo utilizado pelo Padre no livro O livro de Lauzin: onde começou a Pedagogia da Alternancia de Abbé Granereau.

adjunta cheia de vida e de animação, uma verdadeira irmã maior (p. 237). Em 17 de novembro de 1940 é aberta a primeira Casa Familiar das moças.

Finalmente, tivemos no primeiro ano:

- 07 alunas na primeira semana,
- 07 alunas na segunda semana,
- 05 alunas na terceira semana,
- 05 alunas em meia semana
- 03 alunas só nas aulas da terça-feira,
- 04 jovens da cidade vindo assistir aulas de corte e costura e também as aulas comerciais
- 02 de nossas egressas, vindo aprender cerzidura. (Granereau, p. 238, 2020).

A narrativa trazida pelo Padre traz uma crítica em relação a situação da mulher quanto a sobrecarga de trabalho, partindo da experiência da sua mãe: Ele destaca que “era preciso garantir todos os cuidados domésticos, como toda a direção da casa e, ao mesmo tempo, estar no trabalho com seu marido, especialmente nos momentos de aperto” (Granereau, 2020, p. 33). No entanto, mesmo identificando a exploração das mulheres, o modelo educacional proposto por Granereau, foi pautado nos trabalhos de cuidado e doméstico, continuando a reprodução do ser mulher patriarcal.

A fase inicial de afloramento e construção da Pedagogia da Alternância foi alicerçado em referenciais religiosos, sobretudo da igreja católica, que historicamente, tem naturalizado a situação de opressão e submissão das mulheres em relação aos homens. Como destaca Vergütz (2021), as religiões, na sua grande maioria contribui na manutenção e disseminação do ideário da fragilidade, inferioridade, opressão e dominação que as mulheres precisam sujeitar-se na perspectiva que as mesmas alcancem a salvação eterna.

Correlacionado a essa condição das mulheres, enfatizamos aqui, as mulheres do campo, que construíram suas trajetórias entremeado pela divisão de papéis, tarefas e espaços. A historiadora Perrot (2019) discorre sobre a condição de trabalho da mulher camponesa, enfatizando que são as mais silenciosas das mulheres, imersas na hierarquia das sociedades patriarcais, enraizadas na estrutura familiar e na rotina de uma vida rural, onde o espaço do homem estava voltado para

o trabalho da terra e transações do mercado, enquanto a mulher lhe foi atribuído o trabalho e cuidado da casa, a criação de animais (galinha, vacas, etc), a horta, a colheita de todos os tipos de cultura. Na rotina diária de trabalho e cuidado precisava alimentar os seus e, ainda, quando possível trazer para casa renda monetária, em decorrência da abertura do campo para o mercado têxtil e alimentar, lhe exigindo aumento de tarefas na sua rotina.

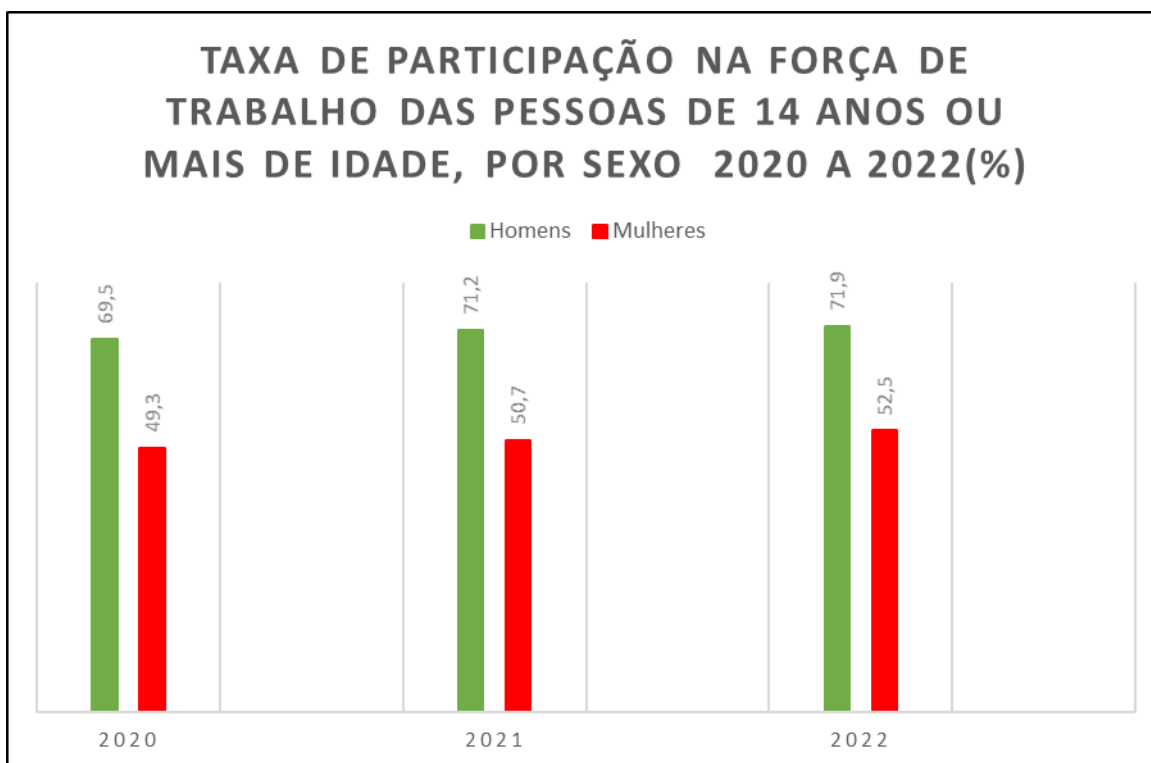
Por outro lado, a condição de trabalho doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado, foi ainda invisibilizado e silenciado. Associado a fatores culturais e religiosos em muitas sociedades, essa condição era naturalizada, tornando a vida e as relações familiares e em sociedade mais tranquilas. Essa situação de ocultamento histórico vivido pelas mulheres, segundo Louro (2023, p. 21) é decorrência da “segregação social e política”.

Historiadoras e pesquisadoras como Perrot (2019), Federici (2023), Souza-Lobo (2011), entre outras, demonstram que a luta das mulheres para romper a visão do mundo doméstico como espaço legítimo de trabalho feminino é secular. As mudanças ocasionadas pela influência do mercado, da industrialização, avanço da comunicação, pelo êxodo rural, possibilitaram às mulheres a ocuparem outros espaços de trabalho, modificando as relações familiares, entre os sexos e, sobretudo, a vida das próprias mulheres.

Nas últimas décadas, as mulheres gradativamente, têm ampliado sua participação no mundo do trabalho, garantindo recursos para seu sustento e autonomia econômica. No entanto, no Brasil permanece índices de desigualdade quanto a participação no mercado de trabalho entre mulheres e homens.

O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM (2024) organizado pelo Ministério das Mulheres demonstra os índices de participação da mulher no mercado de trabalho no período de 2020 a 2022. Em 2020 a participação feminina buscando trabalho chegou a 49,3%, em 2022 alcançou o índice de 52,5%, enquanto os homens em 2020 representavam 69,5% e em 2022 atingiram o percentual de 71,9%. Esses números demonstram a significativa diferença entre homens e mulheres em relação a participação no mercado de trabalho.

Figura 17– Taxa de participação na força de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por sexo – 2020 a 2022(%)

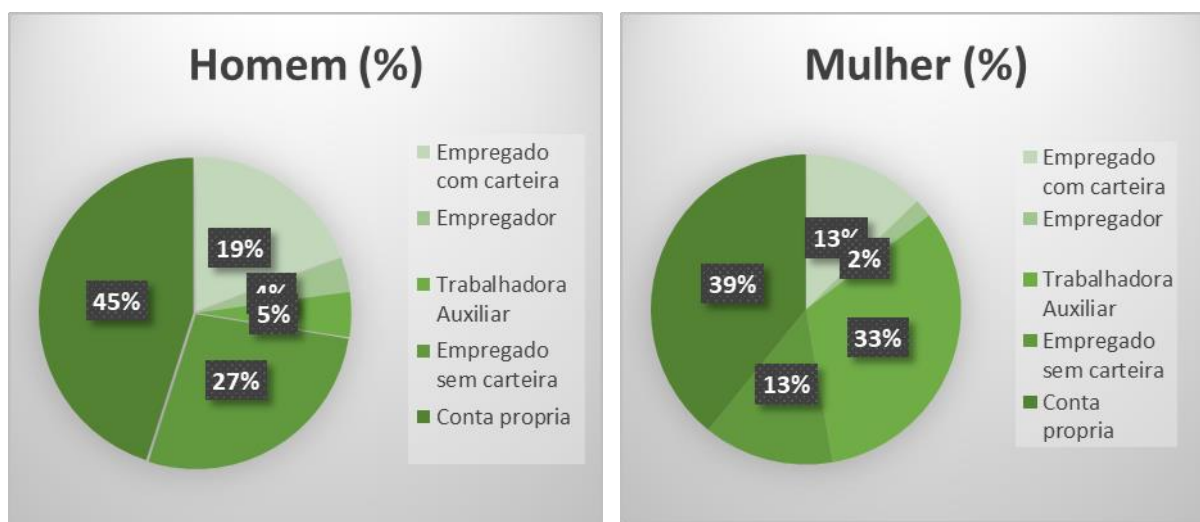


Fonte: Elaboração pela pesquisadora a partir do RASEAM 2024.

Observando a condição das mulheres com ocupação relacionada a atividades de agricultura pecuária, produção florestal pesca e agricultura (4,1% em 2022) de trabalho das mulheres, verifica-se que esse setor é majoritariamente masculino (80,2%), merecendo atenção o papel que as mulheres desenvolvem nesse grupamento.

Os dados indicam que a proporção maior de mulheres (39,2%) desenvolve atividades por conta própria, enquanto que os homens chegam a 45,0%, mas de 32,7% são trabalhadoras auxiliares, condição em que a mulher trabalha para ajudar a família, sem remuneração direta, sendo que 4,7% dos homens se enquadram desta forma no setor agrícola. Quando observada a condição da mulher empregada com carteira assinada, a mesma está em menor proporção (12,7% delas e 19,2% deles) ou sem carteira (13,6% delas e 27,4% deles).

Figura 18 – Distribuição da população de 14 anos ou mais de idade ocupada no setor Agricultura, Pecuária, Produção floresta, Pesca e Aquicultura, por posição na ocupação e categoria do emprego, segundo o sexo – Brasil 2022

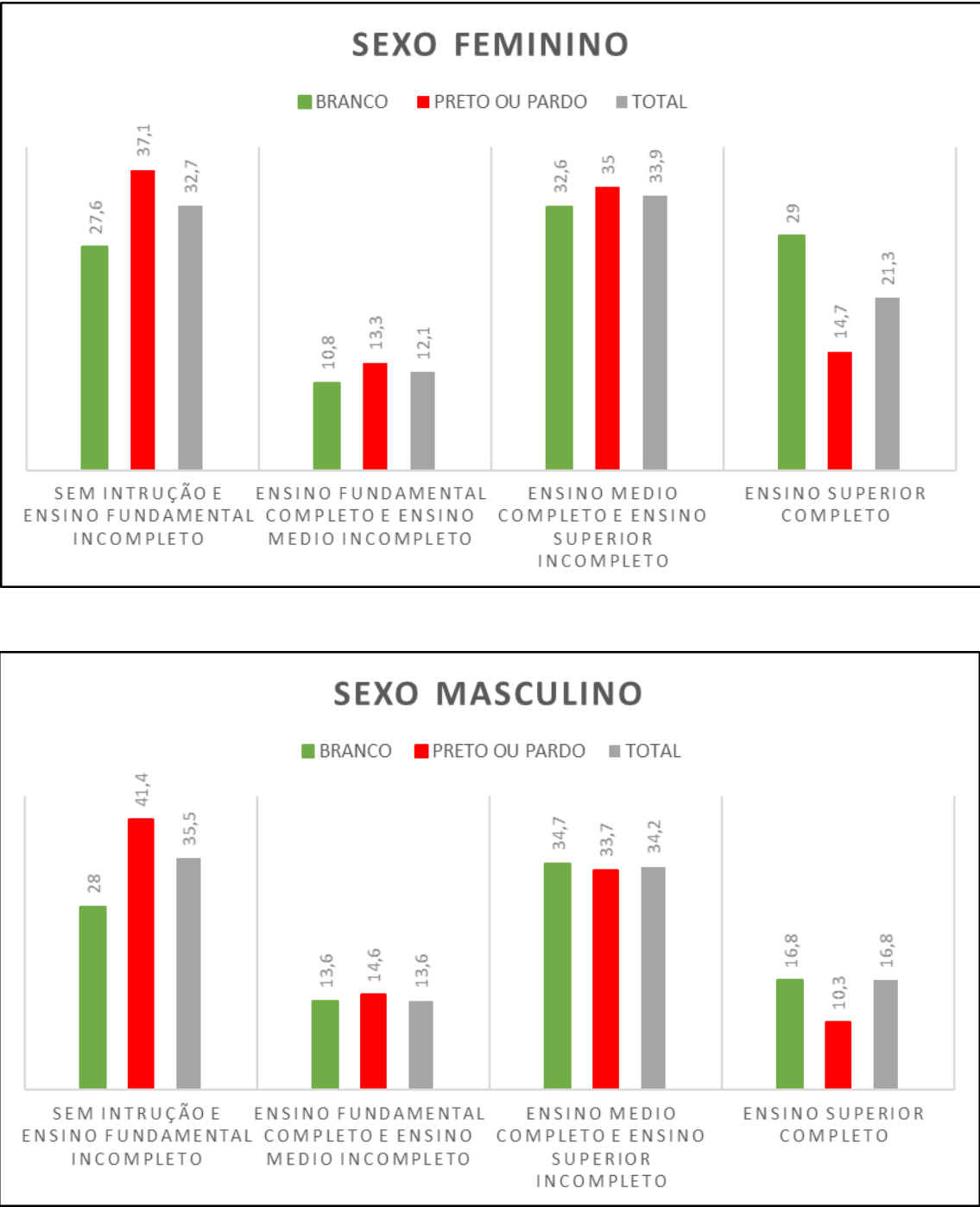


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do RASEAM 2024

Por outro lado, os estudos apontam que mulheres ao acessarem à educação têm condições de conquistarem sua autonomia, obter informação e exercer sua cidadania, possibilitando a construção de relações de igualdade de gênero. O RASEAM (2024), ao analisar a situação das mulheres em relação escolarização das mesmas, indica uma melhor situação educacional em relação à dos homens, em especial, nos níveis mais avançados dos sistemas educacionais. No quesito instrução escolar das pessoas de 25 anos ou mais de idade, conforme o sexo, identifica-se que as mulheres apresentam vantagem em relação aos homens.

Desta forma, enquanto 51,0% dos homens tinham o ensino médio completo, as mulheres chegavam a 55,2%, e quando comparado ao Ensino Superior, elas chegam a 21,3% e eles a 16,8%. Observando o acesso dos grupos de menor instrução, os homens apresentam-se em maior proporção. Ao tempo que 35,5% dos homens eram sem instrução ou tinham Ensino Fundamental incompleto, entre as mulheres estes grupos de escolaridade representam 32,7%.

Figura 19 – Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo nível de instrução – Brasil 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do RASEAM (2024)

Nesse contexto de escolarização das mulheres, é interessante ponderar seu acesso à Educação Profissional e Tecnológica. Nesta modalidade de ensino, observa-se uma tendência de maior participação das mulheres (58,0%) com 1,2

milhão de matrículas em 2022, prevalecendo a presença feminina em cursos das áreas de Saúde e Educação, segundo as Grandes Áreas.

Quadro 05 – Pessoas matriculadas em curso profissionalizantes, total e distribuição por sexo, segundo a grade área – Brasil 2022

Grande Área	Matricula	Distribuição (%)	
		Mulheres	Homens
Ensino Médio	44.830	85,1	14,9
Ambiente e Saúde	543.535	82,1	17,9
Desenvolvimento Educacional e Social	23.520	80,1	19,9
Produção alimentícia	22.505	68,2	31,8
Turismo, hospitalidade e lazer	26.584	67,0	33,0
Gestão de negócios	536.273	61,2	38,8
Produção cultural e design	42.034	61,2	38,8
Produção industrial	54.070	58,1	41,9
Curso FIC Integrado na Modalidade EJA – Nível Fundamental	35.188	57,2	42,8
Curso FIC Integrado na modalidade EJA – Ensino Médio	22.813	56,8	43,2
Segurança	78.827	55,2	
Curso FIC Concomitante	24.734	50,3	
Recursos Naturais	130.041	49,1	50,9
Infraestrutura	54.098	47,9	52,1
Informação e Comunicação	264.757	39,0	61,0
Militar	856	34,1	65,9
Controle e processos industriais	247.841	17,5	82,5
Total	2.152.506	58,0	42,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do RASEAM (2024).

Apesar dos avanços educacionais das mulheres, a diferença salarial entre os sexos persiste, mesmo quando comparado aos homens com o mesmo nível de escolaridade. Essa situação de desigualdade salarial e desqualificação das atividades femininas manifesta-se na divisão sexual do trabalho, consequência da desigualdade de gênero. Estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômico (DIEESE) indicam que o rendimento médio mensal das mulheres (R\$ 2.562) em 2023 correspondeu a 22,3% menos que o recebido pelos homens (R\$ 3.323). Já entre aqueles que terminaram o ensino

superior, elas ganhavam, em média, R\$ 4.701, 35,5% a menos do que eles (R\$ 7.283). Frente a essa realidade em 2023 foi sancionada a Lei 14.611/2023, que permitirá o estabelecimento de mecanismos que assegure a igualdade salarial entre homens e mulheres reduzindo as desigualdades sociais reflexo da divisão sexual do trabalho.

Segundo Souza-Lobo (2011), “[...] a divisão sexual do trabalho é também uma construção social e histórica. Se é certo que o capitalismo utiliza uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de classe, de raça, de gênero e das práticas sociais” (Souza-Lobo, p. 173, 2011).

Para a filósofa Federici (2023), o desenvolvimento do capitalismo favoreceu a divisão sexual do trabalho quando uma nova ordem patriarcal tornava as mulheres servas das força de trabalho masculina, isto é, com a distinção do trabalho masculino e feminino, de suas experiências, suas vidas, das relações de classe com trabalhadores/as, a divisão sexual do trabalho, foi, sobretudo, uma relação de poder, de divisão da força de trabalho impulsionando o capitalismo.

A divisão sexual do trabalho está diretamente ligada ao sistema patriarcal e é um dos sustentáculos das desigualdades de gêneros, associado a desigualdade do trabalho doméstico, a exclusão das mulheres dos espaços de poder, falta de autonomia sobre o próprio corpo, precariedade na divisão social do trabalho, tendo como consequência, a sobrecarga nas jornadas de trabalho e precarização e informalidade dessas ocupações. Está no cerne da desigualdade o sofrimento que vive a mulher na sociedade capitalista, patriarcal, racista e colonial. Hirata e Kergoat (2017) definem que

[...] a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc).

As autoras consideram que há dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o primeiro é o princípio da separação onde é estabelecido trabalho de homens (produtivo) e trabalho de mulheres (reprodutivo); e o segundo é a hierarquia que define que o trabalho do homem vale mais que o trabalho desenvolvido pelas

mulheres. Considerando o aspecto do trabalho reprodutivo, Vergutz (2019) ressalta que a inclusão das mulheres no mundo do trabalho está intrinsecamente relacionada a fatores culturalmente construídos sob a interferência de um sistema político alicerçado na especulação e hegemonia econômica, social e humana, onde a desigualdade é tida como natural e não como resultado do modelo econômico e político imposto à sociedade. Nesse caso, o trabalho realizado pelas mulheres é considerado “ajuda” diante da matriz de produção do campo, tendo em vista que a produção agrícola é monitorizada, isto posto, o trabalho doméstico e as demais atividades essenciais à reprodução das famílias como não produzem valor monetário passaram a ser desvalorizados.

De acordo com Incerti e Casagrande (2021) a conceituação de gênero constitui-se como uma categoria de estudo histórica e social essencial nos debates sobre relações de poder, estabelecidas pelas desigualdades entre os gêneros, prevalecendo a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Louro (2023), em seus estudos, evidencia que a fundamentação das desigualdades não deve estar condicionada nas diferenças biológicas, mas nos arranjos sociais, nas narrativas, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas configurações de representação, assim, faz-se necessário colocar nos debates no campo social, pois é onde se produz e reproduz as relações (desiguais) entre os sujeitos.

Segundo Joana Scott (1995), o conceito de gênero está delineado a partir de dois aspectos: 1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Para a autora, as mudanças na estrutura organizacional das relações sociais estão intrinsecamente relacionadas às alterações nas representações de poder, sendo que essas mudanças não são unidirecionais. Nessa conexão de elementos que permeiam as relações sociais baseadas nas diferenças, ela destaca quatro elementos interrelacionados:

O primeiro, refere-se às simbologias culturalmente construídas que definem o ser homem e o ser mulher atribuindo características opostas como coragem/medo, forte/fragilidade. Além disso, concepções e regulamentações sob a influência de preceitos religiosos, políticos e científicos estabelecem o que os homens e mulheres devem e podem fazer no espaço que vivem. Esses parâmetros são frequentemente determinados por instituições que asseguram a efetivação e cumprimento de normas

favorecendo a assimetria de gênero. Como consequência, homens e mulheres são educados para incorporarem a identidade de gênero subjetiva que reflete nas construções sociais.

Considerando esses elementos que fundamentam o termo gênero como categoria analítica, a autora afirma que “gênero”, então fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana” (Scott, 1995).

Nessa trajetória de caminhada em busca de desconstruir o processo de segregação social e política que a mulher está imersa, sua chegada em processos de escolarização, tem se constituído em saídas para superação desses contextos de invisibilidade, subordinação, divisão entre os sexos. Segundo Gislotti (2021), o acesso à escolarização e valorização cultural contribui para o rompimento das relações hegemônicas, submissão, subalternidade entre as mulheres. Ao valorizar a cultura do campo, simultaneamente, em que se interrompe com os aspectos negativos de violência, é possível intercalar os caminhos culturais das comunidades para que se possa ter acesso a melhores condições de vida.

Entretanto, a escola é um ambiente de produção e reprodução de diferenças, distinções, desigualdades, de critérios de classificação, de ordenamento. É espaço de transmissão dos pressupostos patriarcais. As reflexões abordadas por Louro (2023) ao discorrer sobre a escola nesse contexto, enfatiza que os currículos, as metodologias de ensino, as linguagens, os processos avaliativos, as ferramentas pedagógicas são, seguramente, instrumentais que desencadeiam as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, devendo, portanto, serem questionados, problematizados, aperfeiçoados na perspectiva de interferir nas relações de poder.

Nesse sentido, é necessário destacar que a escola enquanto espaço de problematização, construção de relações igualitárias entre homens e mulheres, tem sido um espaço no qual se percebe a presença das mulheres nos processos educacionais a partir da Pedagogia da Alternância. Assim, esse modelo educacional, tem se consolidado como uma proposta de formação crítica e humanizada possibilitando a reflexão a respeito das identidades feminina e masculina, trazendo para a agenda de debates, problemas culturais e socialmente construídos, como: desigualdades nas relações entre os gêneros, divisão sexual do trabalho, sucessão familiar, papel da mulheres nas atividades de comercialização e gestão da

propriedade familiar, protagonismo feminino, entre outras temáticas, que direta e indiretamente estão relacionados ao papel social e político das mulheres.

A presença feminina no mundo da alternância tem se constituído como espaço de formação profissional que conecta a educação ao trabalho, considerando a realidade e materialidade da vida do campo, permitindo refletir sobre as realidades o trabalho para além do trabalho produtivo, buscando romper com conceitos e estruturas dominantes.

Entretanto, a trajetória de formação profissional para mulheres, esteve sempre marcada pela oferta de cursos tidos como extensão do espaço doméstico e da maternidade, reproduzindo a divisão sexual do trabalho imposta pela concepção androgênica, inclusive a Pedagogia da Alternância quando da sua organização inicial. Nesse contexto, é importante ressaltar que a Educação Profissional sempre foi destinada para as pessoas oriundas da classe trabalhadora e excluídos/as em vista sua inserção no mercado de trabalho, enquanto que para a elite foi assegurado o acesso a uma formação acadêmica, cultural e científica para continuidade dos estudos, reforçando a dualidade de modelos educacionais e ainda a divisão social do trabalho respondendo as exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, concordamos com Moura com sua explicação em relação a essas forças dialéticas que estão em disputa, pois

[...] em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho completo, cultura geral e cultura técnica. Que seja. Uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (Moura, 2015, 1059).

A primeira proposta de educação para mulheres ocorre com a promulgação da Constituição Brasileira de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Com a promulgação dessa Lei foi estabelecido que o ensino às mulheres deveria voltar-se para as atividades domésticas e limitando o estudo da Matemática apenas as quatro operações, ao passo que os meninos aprenderiam geometria.

Segundo Louro (2022), esse período de escolarização para as mulheres é desenvolvido na perspectiva da formação cristã, primando pela manutenção de características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, entre outras bem como,

norteado em alguns momentos pela corrente positivista calcada em base científica, primando pela função onde deveria ser mantida as tradicionais ocupações femininas.

As reflexões trazidas por Louro (2022), em *Mulheres na Sala de Aula*, indicam que a inserção das mulheres em diversas atividades profissionais, como magistério e enfermagem, fora necessária feminizar esses serviços tomando algumas características femininas de cuidado, sensibilidade, vigilância, levando a dupla marca do “modelo-religioso e da metáfora maternal: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (Louro, 2022, p. 454).

As primeiras Escolas Profissionais Femininas são criadas no final do século XX nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo, oferecendo matérias básicas como Português, Matemática e Oficinas Profissionalizantes dentro do âmbito do trabalho reprodutivo: educação doméstica, corte e costura, engomagem, entre outras. A maioria das alunas era oriunda da classe trabalhadora (Dutra, 2013), (Noveli, 2004). Mas, a crescente expansão urbana reflexo do êxodo rural, o avanço da industrialização e da tecnologia trazem consigo mudanças no sistema de ensino em vista atender as demandas do capitalista. O êxodo rural afeta as mulheres.

A partir da década de 1990, a concepção de Educação Profissional passou por intensos processos de embates políticos e técnicos, impulsionados por transformações econômicas, tecnológicas, sociais, por ideais neoliberais marcado pela separação do ensino médio e a educação profissional, difundidos a partir da pedagogia das competências. Nos anos 2000 foi marcado pela ruptura com a lógica de desarticulação dos anos 90, com um movimento de reintegração da educação profissional aos demais níveis, uma expansão significativa da rede pública federal e a implementação de políticas que visavam ampliar o acesso e a relevância da EPT para o desenvolvimento social e econômico do país.

A EPT na contemporaneidade, comprometida com a formação humana integral conectada a concepção de trabalho em seu sentido ontológico, na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, vem buscando a formação omnilateral das pessoas. Essas transformações contemporâneas ocorridas na EPT, atualmente apresentam em comum, referenciais teórico metodológicos que materializarem-se enquanto propostas educativas que busca transformar os sujeitos e seus espaços de vida e existência. Assim, a Pedagogia da Alternância torna-se, espaço educativo que potencialize a emancipação de mulheres

oprimidas, segundo Vergutz (2021, p.124) “[...] conscientes das opressões que os afetam e de seu inacabamento que lhes permite ser agentes de sua construção histórica”.

A Pedagogia da Alternância pode instigar a construção de um percurso pedagógico e formativo que possibilite às mulheres a reconhecerem-se enquanto pessoa de direitos. Essa pedagogia faz, também, com que elas compreendam as relações individualistas e coletivas em que estão imersas. A consciência desse processo articulada aos aspectos contextuais da sociedade e às questões de gênero, raça/etnia e classe desencadeia um processo de empoderamento dessas mulheres, tendo em vista a conexão com a realidade, com a valorização do saber local, do protagonismo dos/as educandos/as e na integração com a comunidade, criando condições para que as pessoas e os grupos se sintam mais capazes de compreender, agir e transformar o mundo ao seu redor, o que é a essência do empoderamento.

Nesse contexto, desenvolve-se, a noção de empoderamento das mulheres, que de acordo com Baquero (2012), o empoderamento implica processo de análise da ação cotidiana, que favoreça a construção de consciência a respeito dos diferentes fatores que incidem sobre a realidade - econômica, social, cultural e política, envolvendo a dimensão individual e coletiva. Para Berth (2023), o empoderamento é uma ferramenta de transformação política e social, numa perspectiva de proporcionar a reconstrução das estratégias sociopolíticas, rompimento das estruturas postas que oprimem. É a fusão entre o conhecer criticamente e o transformar na realidade algo contestador e o revolucionário em sua natureza.

Diante desse contexto exposto acima, no subcapítulo que segue trazemos discussões e análises quanto a caminhada das egressas nos espaços de trabalho.

5.1 Mulheres nos espaços de trabalho: aprendizados e desafios

Ao realizar as visitas para entrevistar as egressas podemos sentir, a partir de seus depoimentos, como as vivências na Pedagogia da Alternância suscitou um universo de conexões com o mundo do trabalho que foram impulsionadas, principalmente, pela construção e implementação do PPJ e com uma rede de parceiros que foi sendo estabelecida gradativamente em suas trajetórias

profissionais. Cada egressa foi delineando o percurso que almejava trilhar na perspectiva de ocupar uma posição de trabalho observando suas capacidades individuais, suas habilidades, seus sonhos, os desafios, seus limites e os territórios que vivem enquanto lugar de oportunidades ou não.

Assim, no processo de escuta e reflexão a partir da entrevista narrativa, percebe-se que todas as egressas rememoram sobre a relevância do processo metodológico da Pedagogia da Alternância na formação profissional, na identidade feminina bem, como sobre as dificuldades enfrentadas nos primeiros passos da caminhada profissional, partilhando sentimentos de alegrias, dúvidas, preocupações e tristezas.

Ao analisarmos os relatos dessas mulheres percebemos que suas trajetórias são marcadas pelas dificuldades de acesso ao Ensino Médio Profissionalizantes se comparadas com o acesso dos homens no mesmo período, como podemos constatar a partir das reflexões trazidas pela egressa Tereza Mesquita:

[...] aqui na minha comunidade já tinha só homens que estudavam até então na Fundação Irmã Celina, já existia outros técnicos que esses também já trabalhavam na área, mas, mulheres não tinham. Aqui eu lembro, que na comunidade eu e uma amiga, fomos as primeiras mulheres a estudar na Fundação (Tereza Mesquita, egressa, 2009).

Esse relato partilhado pela egressa nos permite refletir sobre a masculinização de algumas atividades profissionais do campo, os entraves e limites para estarem inseridas nesses processos formativos. Outras memórias de mulheres egressas que destacam uma maior presença de homens nas turmas de Ensino Médio:

[...] as vezes quando a gente está desenvolvendo algum trabalho que a gente como mulher, principalmente o curso como ele é mais para questão do homem, a nossa turma mesmo a gente não tinha nem dez mulheres, todos eram homens.” (Emília Alves, egressa, 2010).

[...] E na nossa sala de aula que tinha 24 alunos só sete mulheres, sete mulheres dessa sala, tudo só homem; até mesmo na escolha também do curso também lá a gente já veja só essa diferença até na escolha do curso desse preconceito; a mulher não é pro campo, mulher não é para o agro, entendeu?” (Dilma Ferreira, egressa, 2024).

Ficou evidente no relato das egressas, acima, uma visão muito latente de que, existem no campo atividades que se adequam mais aos homens e outras voltadas mais para as mulheres, o que se materializava na presença masculina em maior número nas salas de aula dos cursos de EPT Técnico em Agroindústria e EPT em Técnico em Agropecuária. Os dados analisados do Educa Censo (2022), relacionados as matrículas na EFA Irmã Celina no período de 2018 a 2022, registrou um total de 1.994 matrículas nos cursos profissionalizantes. Desse total 954 (47,8%) são matrículas do sexo feminino, enquanto 1.040 matrículas (52,22%) são educandos/as do sexo masculino. Esses números demonstram um número maior de homens

Esse modo de organizar as profissões reforça a divisão sexual do trabalho, e nos leva a pensar sobre masculinização e feminização de profissões, que de acordo com Souza-Lobo (2011), as tradições de masculinização e feminização de profissões é resultado de práticas masculinas e femininas, isto é, homens tende a realizar atividades que demandem esforço físico, exigem força e mulheres realizam trabalhos que reproduzem as tarefas domésticas e de cuidados.

No entanto, a autora ressalta que as regras de dominação de gênero se produzem e reproduzem nos diversos contextos sociais, não havendo, portanto, coincidência na divisão sexual do trabalho de tal forma que as tarefas masculinas em distintas esferas tenham a mesma natureza, da mesma forma as tarefas femininas. Assim, a força de trabalho do homem demonstra ser livre, permitindo-lhe fazer a escolha de qualquer atividade, enquanto a força de trabalho da mulher é considerada, sexuada, atrelada a expectativas e estereótipos de gênero.

O reflexo da divisão sexual do trabalho foi recorrente nas narrativas das egressas seja na etapa de formação profissional escolar ou já na fase onde exerciam as atividades profissionais. Precisaram enfrentar barreiras para afirmar-se no campo profissional, tendo em vista as exigências do trabalho que lhe foram asseguradas. Eram recorrentes as situações de preconceito, discriminação, críticas e dúvidas em relação a suas capacidades profissionais.

A egressa Tereza Mesquita recorda que o início da sua carreira profissional, logo após concluir o Curso de Técnico em Agropecuária, foi repleto de desafios. Foi a primeira agente de campo em seu município, a cidade de Pedro II, função que demandava viajar em alguns municípios do Estado do Piauí realizando o trabalho de acompanhamento técnico a famílias que estariam recebendo a tecnologia social

cisterna de placa. A época, seu deslocamento eram feitos em motocicleta e precisava viajar sozinha na zona rural dos municípios, muitas vezes em localidades que não conhecia.

Foram recorrentes as críticas recebidas de colegas que duvidara de sua capacidade técnica, como descrito em seu relato:

“[...] quando eu trabalhava no CERAC, como eu já falei, era a única mulher. Na época que trabalhava como agente de campo, teve esse caso, da pessoa dizer que eu não era capaz, uma pessoa que já era agente de campo. Eu fiquei, entrei no lugar dessa pessoa e ela disse que eu não perguntei ao meu chefe, se eu estava desenvolvendo atividade porque eu era mulher. Era ela Tereza mulher, não tá dando conta. Se eu achei difícil, então ela não iria dar conta” (Tereza mesquita, egressa, 2009).

Em uma outra situação ela destacou:

“[...] justamente não era uma área minha, era uma responsabilidade de um amigo meu, que não tinha mais a possibilidade de ele colocar aqueles implementos na região porque ele disse que não havia a possibilidade ele me chamou que eu estava na região de Milton Brandão e disse Tereza traz esses 10 cadastros para mim na porta daqui a três dias? Eu disse, trago. Ele falou assim o Marquinho já desistiu ele não traz; pois eu trago. [...] que era assim mas teve um tempo em que eu me adequei a situação, e que eu já não havia mais nem para mim não era mais nem esforço físico, mas até eu me adequar a situação de esforço físico, de sol, de estradas ruins, eu levei muita queda de moto, você tira por aí; eu virei muito brós, a brós é muito pesada teve no começo que eu não conseguia levantava a moto então isso é uma dificuldade. Cadê a minha força para ela andar em uma Bros porque quando eu falo que nós mulheres nós somos capazes de fazer tudo nós temos as nossas limitações a força é uma delas. Então nesse requisito força eu realmente era como eles dizem inferior”. (Tereza Mesquita, egressa, 2009).

As situações de críticas que a egressa vivenciou, deixou abalada e desafiada a superar as exigências que lhe eram impostas em vista manter-se no emprego conquistado. Contudo, por várias vezes, durante sua narrativa, Tereza, ressaltava que nunca se deixou abalar por situações que era confrontada por seus colegas de trabalho. Pelo contrário, via nessas situações, motivação para superar e ressignificar as oportunidades que havia conquistado. As reflexões de Scott (1995) a respeito das relações de gênero, como relação de poder, apontam que as mulheres, a partir da pequena parcela de poder que possuem, ao se encontrarem em situações de subordinação, encontram condições para questionarem a supremacia masculina e, principalmente, definirem mecanismos de resistência a essas situações.

O início da trajetória profissional de Margarida Alves também foi bastante adverso, como ela ressalta:

“[...] foi muito desafiador bem no começo, principalmente, porque eu era uma pessoa jovem. Então falaram muito que eu era uma pessoa imatura e como é que eu ia estar dentro de uma coisa tão alta assim porque eu era mulher, até algumas vezes a minha fala não era validada então eu me sentia um pouco retraída.” (Margarida Alves, egressa, 2018).

O começo da vida profissional e também de liderança em sua comunidade lhe exigiu muita dedicação, esforço e superação de situações de discriminação, julgamentos, menosprezo, exigindo que a mesma estivesse sempre atenta para demonstrar seus valores, suas capacidades, tendo muitas vezes que buscar espaços e saídas diversas para qualificar-se em temáticas que lhes eram exigidas para desenvolver suas atribuições seja na comunidade, como no ambiente de trabalho. A postura diante das situações que Margarida adotou, Osterne e Silvera (2012) chamam de sagacidade. De acordo com as autoras, são estratégias para enfrentar a ideologia patriarcal enraizada no imaginário coletivo. Associado a esses fatores, as egressas ainda enfrentaram dificuldades para conseguir uma oportunidade de trabalho a partir da formação profissional que realizaram:

“[...] Dificuldade que senti foi realmente o mercado de trabalho. Assim que você se forma no curso você só entra no mercado de trabalho se realmente não ter nessa parte do técnico agropecuária que foi realmente pouca oportunidade da época tanto que as vezes existia, a não vou trabalhar nessa área porque surgiu a oportunidade, já bem longe daqui então não é coisa que às vezes não compensava você se deslocar”. (Anizia Maria, egressa, 2014).

“[...] A maior dificuldade é o mercado de trabalho. E o pior ainda é a política, o meio político; porque nesses órgãos todos aí você pode é saber, você pode até ser homem, mas se você não conhece as pessoas certas você não vai a lugar nenhum infelizmente que hoje em dia as pessoas não estão ligando, mas pelo que você sabe pelo seu currículo não é só por essa jogada de interesse, tem interferência política”. (Dilma Ferreira, egressa, 2024).

Concluir um curso profissionalizante não significa ter garantia de adentrar ao mundo do trabalho, especialmente, em municípios pequenos com contingente populacional de até 50 mil habitantes. O processo de desenvolvimento nesses municípios onde as egressas residem, não foge à realidade dos demais municípios

brasileiros, quando não apresentam a efetivação de políticas públicas que valorize e potencialize a diversidade de produção oriunda da agricultura familiar, considerando as especificidades regionais e as potencialidades locais, na perspectiva de gerar e aumentar a renda para populações rurais, promovendo a equidade social, equilibrado com o meio ambiente, como preconiza o processo de desenvolvimento local.

Os relatos das egressas indicam o desenvolvimento de projetos de caráter pontual, a partir de investimentos das esferas estadual e federal, desenvolvendo-se sem perspectiva de continuidade ou de organizações sociais com vínculos religiosos que desenvolvem trabalhos comunitários nos municípios. A ausência de investimentos de fomento ao desenvolvimento rural desestimula a geração de oportunidades de trabalho para algumas profissões. Essa realidade, impede ou dificulta que as egressas, assim como outros/as jovens, não deem continuidade aos PPJ's implementados na fase de finalização dos cursos profissionalizantes ou possam assumir uma oportunidade de trabalho em seus municípios nas áreas de formação profissional, como ressalta a egressa Jurema:

“[...] é uma luta um pouco difícil, pra todos nós; pra que esses gestores queiram dar uma oportunidade de alguém que estava fazendo curso aqui mesmo, esse olhar era mais pra profissional de fora, então não se valorizava o que tinha aqui”. (Jurema, egressa, 2015)

Associado a essa situação, as primeiras oportunidades de trabalho que surgiram para algumas egressas, exigiam que as mesmas atuassem em outros municípios, distantes de suas famílias e oferecendo condições precárias de trabalho. Essa situação impôs a algumas egressas a buscarem oportunidades de trabalho fora de sua área de formação. Umas optaram por dar continuidade aos estudos, procurando o Ensino Superior, outras deram continuidade a atividade produtiva iniciada no PPJ. A memória trazida por Anísia Maria retrata essa situação:

“[...] não nesses primeiros anos não trabalhei na área de técnica agropecuária, até porque também era um curso que não tinha muita oportunidade aqui perto, as oportunidades para trabalhar era para longe e eu nunca quis sair pra fora da minha cidade, sempre quis ficar aqui perto da minha cidade, perto da minha família. E aí em 2014 terminei o curso de agropecuária, em 2016 já ingressei também na faculdade. Passei pra vestibular em Letras/ espanhol na UESPI de Piri-piri na qual terminou em 2019”. (Anísia Maria, egressa, 2014).

As trajetórias profissionais das egressas têm sido repletas de aprendizagens, desafios, projetos e sonhos. Foi prazeroso ouvir os relatos do percurso profissional de cada mulher, percorrendo sobre a repercussão do seu trabalho em suas comunidades, seus municípios. As conquistas alcançadas estão relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No campo pessoal, de construção e fortalecimento da identidade feminina, as egressas compartilharam sobre a contribuição da Pedagogia da Alternância na formação de valores, destacados por elas: solidariedade, empatia, coletividade, compromisso, partilha, respeito às diferenças, persistência. Essas afirmações destacaram-se quando discorriam sobre a relação com os familiares, com os colegas e educadores/as da EFA e, ainda, com sua própria comunidade enfatizando aspectos relacionados ao engajamento com as atividades religiosas e com as atividades organizativas em seus territórios.

O filósofo Meszáros (2008) nos ajuda a compreender essas memórias ao refletir sobre a concepção de educação em seu sentido mais amplo, ressaltando: “a aprendizagem é a nossa própria vida” (p.53). O mesmo ressalta que a aprendizagem é um processo contínuo resultado da integração da educação que ocorre no âmbito formal e informal considerando todas as fases e experiências da vida, enfrentamentos e conflitos, incluindo disputas morais, políticas e sociais, devendo os processos de aprendizagem serem coerentes, orgânicos e viáveis na perspectiva no desenvolvimento de uma personalidade íntegra capaz de confrontar mesmo que seja os objetivos sociopolíticos autoritários.

No campo profissional, os relatos compartilhados externam contentamento de desenvolver um trabalho que contribua com o desenvolvimento da comunidade, dos seus territórios, dos seus municípios, da coletividade. Essa percepção retoma um dos princípios da Pedagogia da Alternância, que trata do desenvolvimento socioeconômico e ambiental e da formação integral do educando/a que tem como premissa o desenvolvimento do pensamento complexo que interprete as interrelações e as interdependências entre os fatos, os fenômenos tendo capacidade de enfrentar as certezas e incertezas (Gimonet, 2007), (Nosella, 2014), como expresso pelas egressas:

“[...] eu me sinto muito orgulhosa na verdade de tudo isso que eu já vivi e tá assim o significado muito grande pra onde estou, tudo isso que vivi; E aí eu

venho me fortalecendo claro hoje para eu estar aqui e seguir firme.
“(Jurema. Egressa, 2015).

“[...] eu acredito que eu tenho desenvolvido meu papel como Secretária de Agricultura no município bem; assim porque eu tenho uma visão de como era antes ser dirigido pelo homem e a secretaria hoje com a minha visão de mulher é muito diferente. O atendimento é diferenciado, você sabe que mulher tem aquele carinho, uma atenção diferenciada, quando você quer realmente ser uma boa profissional deixar para o seu povo você olha com um olhar diferente um olhar diferenciado assim para o seu público, então tento buscar o máximo possível de benefício para os meus agricultores. No caso no município de Pedro II, eu busco projeto para eles, eu tento buscar incentivá-los.” (Tereza Mesquita, egressa, 2009).

Esse sentimento de mudança, de transformação externado por Tereza e Jurema, compartilhado por outras egressas, representa como explica Freire (2021), o compromisso e anseio em influenciar na transformação do local de vida, buscando reconhecer esse espaço de possibilidades, de dificuldades, dialogando, escutando, acordando e compartilhando o espaço, sem perder de vista esforços e disponibilidade para aprender e ouvir.

Outro aspecto ponderado pelas egressas está relacionado à dimensão da autonomia e do empoderamento feminino. As reflexões compartilhadas tratam de conquistas alcançadas quanto a superação de dificuldades individuais, a autonomia financeira e o reconhecimento que na condição de mulher podem ocupar o espaço que desejarem.

A posição de Dilma Ferreira ao refletir sobre essa dimensão aponta uma visão que a mulher tem o direito de ocupar o espaço que desejar, sendo preciso ousar e determinar-se para afirmar-se na sociedade. Ela ressalta que, “[...] a mulher tem mesmo que se empoderar. Eu estou aqui, esse é meu espaço, eu vou fazer isso e pronto! Não, se a gente toda vez mesmo não se colocar nos espaços forçando mesmo vai continuar dessa maneira.” (Dilma Ferreira, egressa, 2024).

Assim como Dilma Ferreira, a entrevista de Tereza externa sua posição quanto ao papel e capacidade da mulher ser agente de transformação, de assumir ações políticas, profissionais, familiares:

“[...] as mulheres têm que ser empoderada porque nós somos capazes de mudar nossa vida familiar, começando dentro de casa também, somos capazes de buscar o melhor para nossos filhos, capaz de orientar o nosso esposo capaz de nos levantar com mulher, buscar profissionalmente; a gente pode ser tudo que a gente quiser eu sou mãe em primeiro lugar, eu

sou mãe, lógico! sou mulher sou dona de casa, trabalho tudo, tudo ao mesmo tempo é incrível". (Tereza Mesquita, 2009).

As narrativas das egressas Josefa Maria, Roseli Celeste, e Emília Alves, a seguir, discorrem sobre suas capacidades resiliência e aprendizados que lhe permitiu superar desafios e medos e reconhecer seus limites e potenciais.

"[...] então me considero essa pessoa não tenho medo dos desafios; porque não é fácil a gente ter que encarar os medos, por mais que tenha medo; mas por exemplo: hoje estou com muita vergonha de fazer e mas estou aqui encarando uma coisa que eu nunca tinha feito então eu me considero essa pessoa forte determinada." (Josefa Maria, egressa, 2020).

"[...] eu me considero (risos) tem que se considerar sempre. Tem que se olhar no espelho e saber sempre que é capaz, que não existe um horizonte que você pode atravessar ele e conseguir tudo que você almeja. Por que você nunca vai ter algo que não tentar, isso aprendi com minha mãe." (Roseli Celeste, egressa, 2024).

"[...] foi através da EFA, como também do curso em técnico em agropecuária que eu acredito que foi o divisor ali na questão do empoderamento, por que foi ele que me ensinou e me ensina até hoje a não ter medo de fazer absolutamente nada, se eu quero fazer vou lá e faço." (Emília Alves, egressa, 2010).

Essas memórias partilhadas por essas três egressas trazem evidências que a partir das vivências contínuas de formação foram desenvolvidas habilidades para, gradativamente, alterarem os processos e estruturas que reproduzem a condição subalterna da mulher, rompimentos de barreiras simbólicas definidas pela divisão sexual do trabalho e determinadas por valores androgênicos, de maneira que as mesmas tenham autonomia de tomarem suas próprias decisões pessoais e profissionais e terem o direito de ir e vir. (Scheffler, 2014).

O diálogo sobre empoderamento, também permitiu às egressas ressaltarem o significado dessa categoria analítica estando relacionado a autonomia econômica das mulheres. Seus relatos demonstram que o recurso financeiro resultado do trabalho, fica sob seu controle das mesmas, lhe dando condições e poder de decisão sobre seu uso, possibilitando romper com a estrutura de dominação patriarcal. Cada depoimento traz a satisfação das melhorias materiais obtidas, da capacidade de planejar e gerir a vida pessoal, profissional e associativa.

Essa posição nos aponta a relação intrínseca entre empoderamento e autonomia econômica para as egressas. Ficou evidente que a capacidade de prover e controlar seus recursos financeiros tem sido fundamental para que façam suas

escolhas, dando condições e poder de decisão sobre suas vidas, possibilitando também o rompimento com a estrutura de dominação patriarcal. Para Berth (2023), o ato de empoderamento visa o rompimento ativo e contínuo, seja individual ou coletivo de estruturas de poder resultado da construção social articulada e hierarquizada às custas da escassez de grupos situados na base, desconstruindo as hierarquias sociais estabelecidas. Entretanto, o empoderamento

[...] é resultado da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em um empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. (Berth, 2023, p. 54)

Berth (2023) ressalta ainda, que o empoderamento individual não pode estar dissociado da coletividade da razão de ser, tendo em vista que esse processo que é construído gradualmente, contrapondo-se ao sistema dominante, sendo, portanto, e necessário a passagem de uma visão ingênua para uma consciência crítica, resultado do acesso a uma educação libertadora, assim como o fortalecimento econômico que passa pelo acesso a oportunidades de geração de renda.

A conquista da autonomia econômica foi resultado de percursos singulares, espinhosos que foram e estão sendo ressignificados em vista a alcançarem mudanças concretas em suas vidas. Abaixo, fizemos a sistematização dos projetos realizados no PPJ que permitiu a imersão no mundo do trabalho e suas atuais ocupações quando da realização da pesquisa.

Quadro 06 – Ocupações de Trabalho

Egressa	Objeto do PPJ	Atividade Profissional
Anizia Maria	Mandala consorciada com horticultura e codorna	- Coordenadora do Museu dos Povos Indígenas do Piauí - Técnica em Agropecuária
Tereza Mesquita	Carvão Vegetal do Coco Babaçu Loja de Artesanato Indígena	Secretária Municipal de Agricultura - Diretora do Museu dos Povos Indígenas do Piauí - Coordenadora Estadual de Educação Escolar Quilombola – UEEIQ/SEDUC
Josefa Maria	Beneficiamento da mamona para produção de óleo de rícino	Técnica em Agroindústria – produção de óleo rícino
Margarida Alves	Produção de biscoito sequilho com Umbu	Técnica em Agroindústria na EFA Irmã Celina

Nísia Floresta	Beneficiamento do Mel de Abelha	Agente de Campo
Nicinha	Produção de Chip's de Banana	Confeitaria
Dilma Ferreira	Horticultura integrado a criação de galinha poedeira	Técnica em Agropecuária
Emília Alves	Criação de ovinos e caprinos	Monitora Noturna na EFA Irmã Celina
Roseli Celeste	Beneficiamento do caju para produção de cajuína	Técnica em Agroindústria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A chegada das egressas ao mundo do trabalho do campo tem início com a discussão e implementação dos PPJ's. Cada projeto foi planejado considerando as potencialidades locais, habilidades técnicas e econômicas das iniciativas. Essa fase permitiu gradativamente as mulheres reconhecerem suas capacidades, os paradigmas e estereótipos que precisavam ser quebrados no intuito de adentrarem os espaços de trabalho no campo, historicamente, dominados pelos homens, como vimos a partir de dados apresentados nessa pesquisa.

As atividades profissionais assumidas pelas egressas permitem que desenvolvam suas habilidades de gestão, planejamento, acompanhamento e execução de projetos que favoreça a implementação de iniciativas produtivas que possibilite a melhoria e acesso a renda familiar. Por outro lado, a participação das mulheres em espaços de trabalho no campo (direta ou indiretamente), pode também favorecer a redução do êxodo rural e manter as mulheres ativas em suas comunidades.

Dessa maneira, ao participarem ativamente em atividades profissionais no campo, as egressas inserem-se em um ambiente que possibilita o desenvolvimento da autonomia, confiança e habilidades de liderança. Isso as capacita tornarem-se agentes de mudança em suas comunidades e a buscarem posições de destaque no mundo do trabalho.

Esse percurso formativo que as egressas narraram de suas vidas, permite também reconhecer como as memórias individuais e coletivas que marcam suas vidas, constituem-se como premissas para a formação dessas mulheres, como trataremos no capítulo que segue.

6 MEMÓRIAS COMO PARTE DO PROCESSO FORMATIVO DAS MULHERES

Escrever a histórias das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio: Ou antes: será que a mulheres tem uma história?

(PERROT, p. 16, 2019)

Nossa trajetória de discorrer sobre as memórias das egressas nos leva a refletir sobre a indagação feita por Perrot (2019) “Por que as mulheres não pertenceriam à história? Tudo depende do sentido que se dê à palavra “história”. A história é o que acontece. A sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso” (Perrot, p. 16, 2019). A autora questiona a invisibilidade das mulheres nos relatos de vida, nas pesquisas, nos estudos, nos livros, como se as mesmas estivessem submersas no esquecimento. Contudo, ela afirma que a inviabilidade e o silêncio fazem parte da ordem das coisas, sendo, portanto, uma construção social.

As inquietações das mulheres romperam barreiras culturais, patriarcais, coloniais permitindo tecer relatos de histórias e memórias individuais e coletivas que estavam silenciadas, no anonimato. Os processos de desconstrução, desnaturalização e rompimento do silêncio passou pela organização e análise de memórias que se mantém até atualidade.

Memória é vida que, conduzidas por grupos latentes, continuamente estão em movimentação, expansão aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente das alterações contínuas, vulnerável a todos os usos e modificações. É um episódio sempre atual, que possibilita a conexão entre o presente e o passado, nutre-se de lembranças globais, simbólicas, singulares, receptivo a todas as transferências, acontecimentos (Nora, 1993). Considera-se memória como algo dinâmico, inacabado, instável, flexível que modifica lugares e pensamentos.

Para Rios (2013), a memória ao estabelecer uma relação entre presente e passado simbolicamente permite a fixação por um tempo de imagens relacionadas a determinados temas e momentos da nossa vida, possibilitando revivermos por alguns instantes. Assim, o tempo torna-se uma construção social, influenciando em padrões e convenções coletivas que ordenam as experiências de vida dos indivíduos.

As memórias pulsam como organismo vivo em constante transformação podendo ser moldadas pelas interações coletivas. Elas possibilitam uma reflexão impactante sobre como o passado vive e se adapta no presente. Nesse sentido, Nora (1993) explica que “memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetíveis de longas e de repentinas revitalizações.”

A memória como parte integrante de nossas vidas, passa por processos dinâmicos de transformações que podem provocar perdas de memórias vidas em decorrência do fim da “história-memória” (Nora, 1993). Essa metáfora utilizada por Pierre Nora é uma percepção real da ruptura do passado, tornando-se algo distante, demonstrando a ruptura do equilíbrio. Costumes e tradições, por exemplo, como simbologias que possibilitam a perpetuação de memórias parecem está desaparecendo. Nesse contexto de transformações, crises e “aceleração da história” Nora (1993) enfatiza que os lugares de memória ganham relevância e necessidade, tornando-se experiências de vida, pois

[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, por que essas operações não são naturais (Nora, p. 13, 1993).

Para Pierre Nora (1993), compreender que os lugares de memória são locais tangíveis: museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, assim como as festas, monumentos, comemorações, santuários, entre outros; mas que estão relacionados a determinados grupos vivos em uma sociedade. Esses lugares tem três sentidos: material, simbólicos e funcional, simultaneamente, contudo em níveis distintos. Entretanto, esses espaços só se tornam lugares de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica, que traga significados metafóricos para uma comunidade.

Essa reflexão trazida pelo autor, levou Ciavata (2005) a apontar as escolas como lugares de memórias. Para ela, esse sentimento aflora com o passar do tempo e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde densos, haja vista que são

[...] “lugares de memória”, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo” (Ciavata, p.11,2005).

A escola é um espaço que possui uma identidade singular, que agrega uma comunidade viva organizada por professores/as, gestores/as educandos/as, discentes funcionários que mantêm interações entre os mesmos que gradativamente constroem, a partir de um processo dinâmico, lembranças e relações que se estabelecem, e vão influenciando na construção da identidade pessoal de cada indivíduo que integra esse espaço, mas também reflete na identidade coletiva e de pertencimento a essa comunidade.

Diante disso, Ciavata (2005) explica que essas relações estão fortemente enraizadas pela cultura do tempo, do lugar e da história construída e vivenciada pelos indivíduos que integram a comunidade viva.

Assim sendo, podemos indicar que a EFA Irmã Celina é “um lugar de memória”, que a partir da Pedagogia da Alternância tem sido espaço cercado por uma aura simbólica quando produz significados, emoções, lembranças que refletem nos valores, nos anseios de uma coletividade que buscam conectar o passado com o presente.

A Pedagogia da Alternância é uma alquimia vivenciada por adolescentes e a juventude que trazem consigo emoções, anseios, lembranças, experiências e conhecimentos que se mesclam com os pressupostos teóricos metodológicos do processo formativo desenvolvidos nas escolas de alternância, gerando e transformando saberes e vivências que possibilita o estabelecimento de memórias e histórias.

As memórias trazidas pelas egressas demonstram que a Pedagogia da Alternância está relacionada ao processo formativo percorrido na EFA, em suas comunidades e dos espaços de trabalho que estão imersas. São memórias individuais integradas e conduzidas por grupos vivos em um espaço que permite viver e construir lembranças quando da valorização dos saberes e das experiências das comunidades como parte fundamental do processo educativo, possibilitando a composição de narrativas repletas de lições, aprendizados, experiências plurais e interculturais que integram uma trajetória pedagógica singular na educação.

Essas memórias vão adaptando-se e se remodelando constantemente. Foram partilhadas e priorizadas aquelas consideradas relevantes por parte das egressas,

considerando o objeto da pesquisa. No entanto, elas podem ser alteradas, distorcidas, manipuladas ao longo do tempo, por influências locais, por novas informações, podem adormecerem e ressurgirem por influência de fatores do presente, como ocorreu durante esse processo de pesquisa, sendo relatado pelas egressas. Como ressalta Guedes-Pintos (2012, p.02) “o processo de rememoração é exigente e mobiliza esforço e paciência para aquele que rememora”.

Reconstruir as narrativas desse processo educativo demanda reelaborar vivências, propor alternativas e esforços para estruturar concretamente através da história que se tece, as inúmeras experiências das pessoas, (Guedes, 2008). É possível interpretar realidades, memórias e histórias socialmente construídas pelos diversos envolvidos nesse percurso.

Dessa forma, as egressas se desafiaram e ao mesmo tempo se motivaram para rememorar o percurso formativo seja no âmbito da escola como no ambiente de trabalho tendo como ferramenta o Caderno de Memórias, construído a partir de algumas questões que nortearam esse processo de percepção e críticas de suas experiências e narrativas considerando o ambiente social, cultural, político e local no qual estão inseridas.

Esse exercício foi pra algumas prazeroso, pois permitiu reviver memórias, aprendizados e trajetos percorridos que possibilitou a cada uma conquistar espaços, definir projetos pessoais e profissionais. Mas também, para algumas foi uma tarefa um pouco desafiadora quando exigiu organização do tempo para escrever, expressar sentimentos sobre cada uma na condição de mulher, de liderança, de profissional.

Dessa forma, como acompanharemos a seguir, sistematizamos os relatos contidos nos Cadernos de Memórias que foram sendo traçadas observando as pessoas que estavam ou participaram do percurso formativo de cada uma delas, das atividades e momentos marcantes que favoreceram o crescimento pessoal e profissional de cada uma. Importante ressaltar que somente sete egressas participaram dessa etapa da pesquisa, três delas não conseguiram dar o retorno desse dispositivo no período proposto pelo estudo.

6.1 Tecendo aprendizados através das vivências femininas

Os relatos que segue trazem o entrelaçamento dos aprendizados pessoais e profissionais que possibilitaram driblar desafios, superar barreiras, transformar conceitos e visões favorecendo o desabrochar de mulheres, vidas, sonhos e conhecimentos.

6.1.1 Margarida Alves: driblando os desafios e trilhando novos caminhos

As memórias partilhadas e descritas por Margarida Alves (2018) no Caderno de Memórias, trazem suas impressões e sentimentos durante sua trajetória educativa na Pedagogia da Alternância. Os primeiros passos foram marcados por dúvidas e saudades da família tendo em vista a vivência dos tempos escola e tempo comunidade. Os/as educandos/as que vivenciam a rotina da alternância, precisam permanecer na EFA em tempo integral, em sistema de internato. A convivência na casa demanda o cumprimento de algumas atribuições quanto a organização do ambiente de alojamento, refeitório e outros espaços como: lavar a louça, organizar os quartos, cumprimento de horários, entre outras tarefas que incluem responsabilidades, estimulando o desenvolvimento de noções de planejamento, autonomia e trabalho em equipe.

Iniciava ali, uma rotina em que a egressa precisaria ficar distante da família. As duas primeiras quinzenas em que precisou conviver na dinâmica do internato, no início do curso deixaram marcas. Era a primeira vez que ficava distante dos seus familiares e precisou ainda conviver com 37 colegas de sala em uma rotina diária de 08 horas de atividades de estudo.

Ela nunca tinha ficado tanto tempo distante de seus familiares. Entretanto, essa rotina de aprendizagem de alternância favoreceu o fortalecimento dos laços familiares. Em uma passagem acerca dessa fase, ela recorda que por limitações financeiras que impossibilitou de voltar pra casa precisou permanecer um longo período na escola. No entanto, a dor da saudade se transformou em conforto e emoção, pois depois daquele período e ao reencontrar seu pai, relata: “não conseguir segurar as lágrimas de saudade de casa” (Margarida Alves, egressa, 2018).

Essa lembrança da egressa indica que a Memória é processo dinâmico e carregado de emoções, afetos, trazem expressões singulares e subjetivas. Para Guedes-Pinto (2008), relembrar memórias representa mobilizar emoções relevante

na vida das pessoas, fazendo referência a imagens que se tem da vida e a relação com ela e de si mesmo, constituindo-se assim expressões da subjetividade.

As limitações financeiras da família levaram a egressa a desenvolver um projeto de produção de hortaliças. A partir da venda desses produtos, os recursos obtidos ajudaram a custear despesas durante sua permanência no período de internato vivido no tempo escola. Tornou-se ainda atividade prática que permitiu associar os conhecimentos teóricos a sua prática, fazendo desse espaço de produção um campo de experimentação e aprimoramento dos seus conhecimentos empíricos e técnicos.

Essa passagem da vida da egressa demonstra uma realidade difícil que as famílias do campo vivem em relação a baixa renda familiar, que os impede e/ou dificulta de assegurar a manutenção da família. Essa situação é reflexo da precariedade de políticas públicas de incentivo e valorização da agricultura familiar no Brasil, que os impede em investir em suas propriedades, ter acesso a tecnologias que permita adotar práticas mais produtivas e sustentáveis, colocando os mesmos em situação de vulnerabilidade quanto as mudanças climáticas, como secas e enchentes, acesso precário e descontinuo aos serviços de assistência técnica e extensão rural, entre outros problemas que influenciam e dificultam a reprodução social e econômica dessas famílias.

Esse contexto influencia diretamente na permanência dos jovens no campo, trazendo como consequência o êxodo rural e falta de condições para garantir sucessão familiar no campo, que está relacionado ao acesso à terra, a direitos básicos como saúde, educação, cultura, renda e habitação. E ao ter acesso à terra é preciso ter as condições de produzir, com acesso a crédito, tecnologias de produção, acesso a mercados e comercialização viabilizando a juventude a viver dignamente no campo. Segundo Banco Mundial, o percentual de habitantes do país que vivem no campo caiu 33,8% de 2000 a 2022. No mundo, a redução foi de 19,2%.

Construir alternativas para superar esses cenários passa pelo acesso à educação. Assim, a Pedagogia da Alternância vem se constituindo como um modelo de Educação concebido a partir das especificidades e singularidades da juventude, proporcionando-a a formação que possa potencializar a agricultura familiar.

As memórias de Margarida Alves, trazem outro aspecto relevante em sua trajetória que se refere à sua inserção nos movimentos sociais. Aos 20 anos de

idade, foi eleita para assumir a presidência da associação PRODENT, município de Pedro II. Nesse espaço enfrentou preconceito, estereótipos, machismos, desconfiança quanto a sua capacidade em assumir a presidência a associação.

Estudos feitos pela OXFAM (2008) indicam que atitudes e crenças tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade favorecem o preconceito, tanto de homens, como de mulheres, sob as habilidades em participarem da vida pública, incluindo estereótipos sobre as mulheres não possuírem habilidades e não tem capacidade para assumirem lideranças de espaços que demanda tomadas de decisões estratégicas.

A participação da egressa em uma roda de conversa com a presença apenas de homens deixou evidente a posição preconceituosa dos homens. Ao chegar nessa conversa perguntou se poderia se envolver no momento do qual faziam parte. Imediatamente, eles “riram e disseram que isso levaria anos e que eu era muito jovem. Esse momento me fez perceber que precisaria crescer sem esperar apoio” [...] essas palavras não me abalaram, pelo contrário, me motivam a busca ainda mais o conhecimento e buscar crescer sem esperar muito apoio”. (Margarida Alves, egressa, 2018).

Entre os relatos mais comuns de machismo enfrentados por essas mulheres refere-se a rótulos como “mandonas”, “briguentas” ou “difíceis” quando exercem autoridade; enfrentarem resistência dos próprios membros da comunidade, inclusive de outras mulheres; precisarem provar sua competência constantemente; além de serem alvos de piadas, insinuações ou assédio.

Essas narrativas refletem não apenas a resistência à presença feminina em espaços de poder comunitário, mas também, a necessidade urgente de fortalecimento das políticas de igualdade de gênero, empoderamento feminino e combate à violência simbólica nas comunidades.

Relatório Executivo Percepção Social sobre Direitos Humanos e percepção sobre mulheres defensoras de direitos humanos da ONU (2022) apontam que mulheres em posições de liderança comunitária, frequentemente, relatam situações como interrupções constantes em reuniões, deslegitimação de suas propostas, questionamentos sobre sua capacidade técnica e intelectual, além de serem acusadas de “tomar o lugar dos homens”. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho,

pois além de liderar, continuam sendo responsabilizadas pelas tarefas domésticas e familiares.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) também alerta que mulheres defensoras de direitos, especialmente em comunidades rurais, tradicionais e periféricas, sofrem uma violência de gênero agravada. Elas são frequentemente alvo de ameaças, difamações e exclusões em espaços de tomada de decisão, historicamente ocupados por homens.

No entanto, essa situação vivenciada por Margarida Alves a motivou e desafiou a intensificar sua participação em momentos formativos na comunidade, no município e inclusive em eventos nacionais, de forma que aprimorasse e ampliasse seus conhecimentos em vista o fortalecimento da autoestima, sua capacidade de gerenciamento, mediação de conflitos e construção de estratégias voltadas para o desenvolvimento da sua comunidade e sua intervenção profissional.

A pesquisadora Guedes-Pinto (2008) explica que esse processo rememorativo feito pela egressa demonstra que a atividade de narração não é linear, pois permite a pessoa reelaborar suas vivências, propondo caminhos e possibilidades. É, portanto, um processo que desencadeia encontros e reencontros consigo mesmo, lhe permitindo perceber sua autoconfiança, sua autoestima e perspectiva em sua carreira profissional.

Nesse sentido, Margarida Alves foi percorrendo sobre sua trajetória como liderança, identificando os espaços e conquistas. Quando fizemos a entrevista com ela, estava na presidência da Associação do seu Assentamento Nova Terra, era voluntária do Projeto de Reflorestamento na Comunidade Tapera dos Vital, Coordenadora do Projeto voltado para a convivência no semiárido e fortalecimento da agricultura familiar que beneficia 33 famílias com a melhoria do abastecimento de água, a partir do acesso da tecnologia social cisterna calçadão com capacidade para armazenar 52 mil litros de água, onde 14 famílias receberam kits de irrigação para aprimorar os cultivos em seus quintais. Esse relato demonstra seu papel de liderança, protagonismo feminino e sua capacidade de construção de saídas para superação de problemas de sua comunidade, ilustrando os efeitos multifacetado que uma liderança pode estar intervindo em diversas frentes do desenvolvimento local.

Esse olhar sobre sua caminhada formativa, possibilitou reconhecer os ensinamentos adquiridos a partir da Pedagogia da Alternância, como ela ressalta:

“[...] A Pedagogia da Alternância me ensinou que fazemos parte de processos importantes de transformação para um mundo melhor. Essa metodologia contribuiu para a valorização do homem e da mulher do campo e me mostrou a importância de estar inserida em espaços que promovam melhores condições de vida para essas pessoas. Essas experiências fortaleceram minha determinação e me mostraram que, independentemente das barreiras, é possível conquistar espaço e fazer diferença no meio rural” (Margarida Alves, 2018).

As memórias compartilhadas nos trazem as emoções vivenciadas ao encontrar-se com o mundo da Pedagogia da Alternância, quando lhe exigia ficar distante da família, conhecer e adaptar-se a novas rotinas de estudo, de relações e de sobrevivência, sendo desafiada a desde cedo trabalhar para obter recursos financeiros para que tivesse condições de manter sua permanência na EFA.

Imersa no mundo do trabalho e ainda em atividades de organização comunitária em sua comunidade, precisou enfrentar obstáculos relacionados a divisão sexual do trabalho e desigualdades de gênero. Essas situações, lhe permitiu o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores, que tiveram a influência da formação a partir da Pedagogia da Alternância que passaram a nortear sua vida pessoal, de militância comunitária e profissional.

6.1.2 Dilma Ferreira: o desabrochar de uma nova mulher

O percurso formativo de Dilma Ferreira (2024) foi marcado pela curiosidade, a inconformação com a palavra “não”, pelo desabrochar pela leitura que gradativamente foi permitindo que a mesma reconhecesse seus desejos, suas limitações, seus projetos profissionais que desejaria trilhar, e seu papel quanto a organização social e política de sua comunidade.

Precisou conviver com a saudade da família, com o desgaste das constantes viagens entre as cidades de Pedro II e Campo Maior que fazia entre as alternâncias dos tempos comunidade e escola. A cada ciclo de alternância percorria aproximadamente 170 km de distância entre as duas cidades.

As inquietações, os medos, as preocupações sempre estiveram presentes na rotina de Dilma Ferreira como a mesma pondera:

“[...] será se vou conseguir abrir espaço para trabalhar nessa área de agricultura? Como enfrentar essa realidade, no local que moro, pouco tem onde possa trabalhar (se não for pra Campo Maior) que não tenha influência

política? Será se eu desistir de tentar agora eu vou me arrepender? Será se fiz a escolha certa?” (Dilma Ferreira, 2024).

Se sentiu desafiada a construir sua caminhada profissional como Técnica em Agropecuária: “devido justamente ser mulher, pois no local onde moro, pouco se ver uma menina (mulher) jovem trabalhar com o agro. Trabalho esse que só é colocado como sendo para homem” (Dilma Ferreira, egressa, 2024). A pesquisadora Guedes-Pintos (2012) explica que o trabalho de rememoração conduz a pessoa a indagar sobre o vivido, sobre as experiências, as escolhas. E esse diálogo consigo mesmo que desencadeia num olhar de revisão, de criticidade, de surpresa, como ela enfatiza “passando a limpo” o passado.

O trabalho de memória feito com a egressa permitiu que a mesma reconhecesse que o processo de formação, a partir dos princípios e pilares da Pedagogia da Alternância que vivenciou, lhe permitiu refletir sobre ela mesma na condição de filha, de amiga, de mulher, de profissional, sobre sua história de vida em sua comunidade, seu percurso de vida profissional já construído e que deseja construir no futuro. Assim, Guedes-Pintos (2012, p.02) ressalta que ao “reconstruir nossa memória estamos ao mesmo tempo modificando o presente e alterando o futuro, permitindo a ampliação de horizontes de possibilidades pois ela nos mobiliza e gera novas ações, assim como vai colaborando para compreender vários aspectos da vida profissional e pessoal.”

As memórias compartilhadas por Dilma Ferreira (2024), externam a essência de valores construídos, partilhados e profundamente enraizados e vivenciados por ela que foram: a empatia, coletividade, determinação, partilha, respeito as diferenças e a garra para superar desafios e medos. Esse ato de mergulhar, revisitar as memórias lhe possibilitou extrair os aprendizados, ressignificar acontecimentos passados e conecta-se plenamente com o presente, compreendendo várias dimensões da vida pessoal e profissional.

Atualmente, Dilma segue sua jornada acadêmica cursando Engenharia Agrônoma, um testemunho forte da sua compreensão de que lugar de mulher é onde ela deseja. Sua trajetória demonstra sua garra e determinação de superar preconceitos e barreiras, reafirmando o poder da autonomia feminina e a busca incansável de ser protagonista de sua própria história.

6.1.3 Emília Alves: narrativas de sonhos e conhecimentos

Assim como muitos/as jovens que residem na zona rural na década de 2000, chegar ao ensino médio era difícil. Essa modalidade de ensino era ofertada na maioria das vezes na zona urbana, e nem sempre havia a oferta de transporte escolar para os jovens que residiam na zona rural. Para a egressa Emília Alves (2010), a opção foi ir para a Escola Família Agrícola Irmã Celina, pois era um curso profissionalizante que lhe interessava, a escola oferecia hospedagem que facilitaria sua permanência no curso e redução de custos financeiros para seu deslocamento.

Quando chegou na EFA não conhecia a Pedagogia da Alternância, mas à medida que foi entendendo a metodologia, foi tecendo os fios de uma rede de conhecimentos que viria a transformar sua vida. Já iniciando sua trajetória profissional enfrentou preconceito, intimidação, desconfiança quanto a sua capacidade profissional, como ela compartilha:

“[...] nós como mulheres não tínhamos aceitação principalmente por parte da comunidade comparada aos meninos que eram nossos colegas de sala, muitas vezes as pessoas não acreditavam que estávamos naqueles espaços para desenvolvermos as mesmas atividades que os homens estavam desenvolvendo. E muitas vezes estamos limitadas nesses espaços. Mas com o trabalho que eram desenvolvidos no dia a dia, isso foi mudando e passamos a ter nossos espaços e fazer todas as atividades que envolviam a assistência técnica e assessoria - ATER, não só na nossa família e comunidade, mas em outros municípios também” (Emília Alves, 2010).

Essa passagem demonstra uma realidade vivida por muitas mulheres, no que se refere a descrença inicial da capacidade feminina em ocupar e intervir em espaços tradicionalmente dominado por homens. Essa realidade desencadeia na limitação de oportunidades, no impedimento de exercerem habilidades e conhecimentos reforçando os cenários de discriminação e impactando na desigualdade de gênero. Segundo a organização não governamental *#elasnopoder*, as mulheres têm menos acesso às oportunidades de emprego remunerado e proteção social, tendo mais possibilidade de trabalhar em empregos informais, de baixa remuneração e sem proteção social adequada.

Essa experiência, segundo a egressa, a deixou abatida e reflexiva em um primeiro momento, posteriormente, se reergue, se fortalece para realizar seu trabalho, pois entende que fazer o enfrentamento a sociedade colonialista, patriarcal,

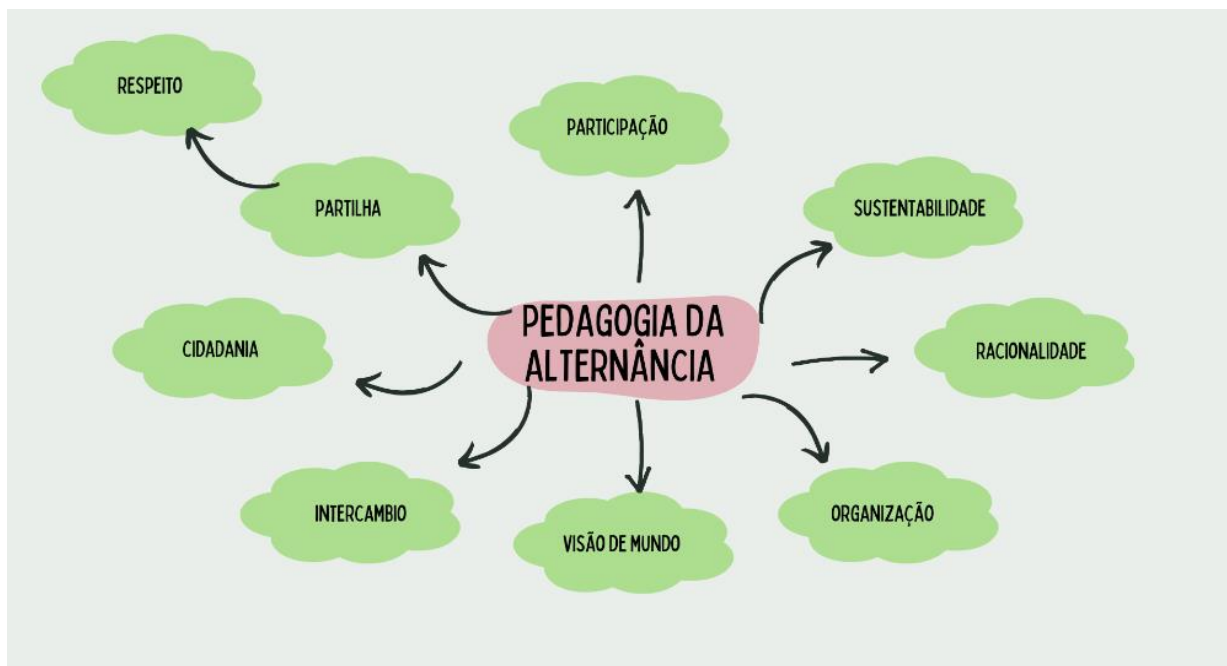
sexista e adversa é preciso manter-se firme e ativa, como ela relata: “ sabemos dos grandes desafios que encontramos, do medos que muitas vezes passamos por estar em um local na condição de mulher, mas é preciso nos fortalecer e nos encorajar para enfrenta-los” (Emília Alves, egressa, 2010).

Essas memórias trazidas pela egressa trazem os reflexos da divisão sexual do trabalho enfrentado por ela na sua rotina profissional, mas demonstram a presença viva, impactante, tendo significado e ressonância no presente. Essas lembranças ativas refletem nas relações sociais continuando presente e relevante na rotina da egressa. Para Schmidt e Mahfoud (1993), a vitalidade com que são enfatizadas essas lembranças vivas, demonstram a vitalidade das relações sociais estabelecidas oriundas do processo coletivo que se está inserido em um determinado contexto social. Emília Alves ressalta que a Pedagogia da Alternância foi muito mais que uma metodologia de ensino, pois constituiu-se como uma ferramenta de emancipação e transformação social:

“[...] a Pedagogia da Alternância é transformação, transformou e continua transformando vidas. Ela encoraja mulheres do campo a buscar objetivos, a perder o medo de estar em qualquer espaço, seja profissional ou pessoal. A Pedagogia da Alternância, ajuda no desenvolvimento da mulher campestre, contribui em todos os aspectos, melhorando a vida de cada uma” (Emília Alves, egressa, 2010).

Esse processo permitiu ainda tecer valores, conceitos que norteiam sua trajetória de vida pessoal, afetiva, familiar e profissional, delineando suas relações sociais, sua concepção de mundo e compromisso com o futuro.

Figura 20 – Valores construídos a partir da Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Caderno de Memória da egressa

O processo de rememoração feito por Emília Alves (2010), lhe permitiu também conectar o presente ao passado reconhecendo como sua trajetória profissional lhe possibilitou desabrochar sonhos, projetos profissionais e acadêmicos. Entre os sonhos, a paixão pelas sementes crioulas que conheceu quando prestava assistência técnica a agricultores/as familiares que trabalhavam com Casas de Sementes Crioulas⁶. Ali teve a oportunidade de reconhecer a importância das sementes para a sobrevivência humana, produção de alimentos saudáveis e promoção da soberania alimentar. Estabeleceu-se ali, vínculos e compromisso político com essa temática, lhe motivando a aprofundar seus conhecimentos em torno dessa questão durante a finalização do Curso de Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza que realizou pela UFPI.

Como Ressalta Rios (2013) as memórias não dizem respeito apenas a experiências passadas, mas refletem em alguma coisa que permaneça viva, instigando, burilando, desafiando e animando ideias e ações dos grupos vivos. Nesse sentido, ao revisitar suas memórias e experiências, Emília Alves foi percebendo como a vivência formativa na EFA lhe proporcionou o desenvolvimento

⁶ Casas de Sementes Crioulas: espaço que possibilita o manejo e armazenamento de sementes diversas por guardiãs e guardiões da agrobiodiversidade, que as catalogam, trocam e restituem tais espaços coletivos de armazenamento com novas sementes.

de valores, entendendo seus significados; reconhecer aspectos que perpassam seu trabalho enquanto fatores limitantes e desafiadores; conectar-se com projetos que lhe permitiram expandir horizontes e fortalecer vínculos com a pedagogia da alternância e com o campo. Em suma, os sonhos e conhecimentos tecidos nesse percurso têm proporcionado a superação de desafios, inspirado e encorajando a ocupar o espaço que deseja em sua trajetória pessoal e profissional.

6.1.4 Anízia Maria: o desabrochar de uma vida

Sua chegada na EFA é motivada pela família e pelos resultados observados de outros jovens de seu território indígena que já haviam estudado na escola. Anízia reside na comunidade rural Nazaré onde vivem a etnia Tabajara, Tapuio-Itamary, município de Lagoa de São Francisco. De acordo com Pereira (2023), esse território que por muitas décadas foi silenciado, rompe essa situação a partir do trabalho de resgate de memórias que se mantiveram vivas através da história oral passando de geração em geração, assim como, pela manutenção de costumes praticados pelos antepassados que viveram no território, processo de reafirmação enquanto indígenas.

Segundo Censo (2022), o município de Lagoa de São Francisco possui uma população de 6.6331 habitantes, desse total 681 se declararam indígenas, o que equivale a um percentual de aproximadamente 10,76% dos moradores. A cultura é uma das grandes marcas desse território indígena, através do artesanato como o traçado da palha de palmeira onde produzem abanos, cestos, esteiras, entre outras peças utilizados principalmente em atividades domésticas e de produção agrícola. Os rituais, as rezas, as práticas de cura também são manifestações com traços marcantes que fortalece a identidade dos Tabajara e Tapuio de Nazaré.

O trabalho de rememoração da comunidade a partir das histórias orais e a participação em eventos regionais e nacionais que discutiam memória e etnicidade estimularam a comunidade a organizar seu próprio museu, que foi denominado Museu Indígena Anízia Maria, também conhecido como Mia Maria, no ano de 2016, homenageando uma das principais matriarcas do território. A pesquisadora Bottesi (2024) explica que a organização do museu a partir da coleta e exposição de materiais, objetivos, mitos e tradições, corresponde a materialização e

institucionalização da memória sendo estratégia de enfrentamento aos desafios impostos pelo mundo contemporâneo.

Figura 21 – Primeira sede do Mia Maria



Fonte: Artigo de Ana Bottesi (2024).

Interessante ressaltar que os caminhos de Anízia Maria e Jurema Sagrada se entrelaçam na vida orgânica do museu. Os primeiros passos para organização do museu têm início com o trabalho de imersão na comunidade feito por Jurema Sagrada através do Plano de Estudo durante o curso de Educação Profissional em Hospedagem na EFA, e tem continuidade através de um projeto de estruturação do museu construído em parceria com a UFPI. O trabalho de museologia iniciado pela etnia Tabajara e Tapuio-Itamary torna-se referência no estado do Piauí, credenciando-os a receberem o primeiro Museu Indígena do Piauí – MUPI.

Essa trajetória de rememoração, pesquisa, mobilização e organização do museu, proporcionaram Anízia Maria assumir a função de coordenadora e Jurema Sagrada diretora do Museu.

Figura 22 - Museu dos Povos Indígenas do Piauí – MUPI



Fonte: Arquivo de Fernando de Sousa Leite, 2025

Quando Anízia decidiu estudar na EFA, lembrou que a presença da juventude do território indígena na EFA era recorrente desde a abertura da primeira turma da escola. A cada ano, os familiares incentivam seus filhos e filhas a experimentar o processo educativo da alternância. Cada educando/a que vive motiva e incentiva os outros a trilharem essa trajetória formativa. Naturalmente, constituiu-se uma rede de familiares e jovens que construíram e compartilharam conhecimentos e aprendizados com a Pedagogia da Alternância e continuam costurando fios dessa rede.

Sua imersão no movimento de idas e vindas dos tempos educativos da alternância também enfrentou dificuldades. Precisou adaptar-se às rotinas de viagem que precisaria fazer entre as duas cidades, um percurso de aproximadamente 20 km, sendo que muitas vezes passou por dificuldades financeiras para assegurar seu deslocamento. Precisou aprender a conviver com muitas pessoas oriundas de diversos lugares. Contudo, gradativamente foi “tendo

um outro olhar para o novo ambiente que estava se tornando a minha segunda casa” (Anizia Maria, egressa, 2014).

Ao escolher o curso profissionalizante de Técnico em Agropecuária, considerou a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento sustentável da comunidade. Ao concluir o curso em 2014, percebeu a bagagem que trouxe consigo em relação a conhecimentos, responsabilidades, visão de mundo. Diante disso, ela pondera:

“[...] a Pedagogia da Alternância não prepara o aluno não somente pra a vida profissional, mas prepara para a vida em si, e prepara para o movimento, mas fazendo ser pensador e com opinião madura.” (Anizia Maria, egressa, 2014).

Essa passagem compartilhada nos permite compreender os pressupostos que integram o processo de formação humana integral preconizada pela Educação Profissional e Tecnológica, como pondera Ramos (2014). O primeiro, refere-se a reconhecer homens e mulheres como seres históricos-sociais que buscam satisfazer necessidades subjetivas e sociais, demandando para isso, a produção de conhecimentos; segundo pressuposto refere-se a reconhecer que o sujeito está imerso em um contexto cercado de um conjunto de relações múltiplas estruturadas e dialéticas.

Nesse sentido, o conhecimento e decorrência da produção do pensamento constituído a partir da realidade, é considerando todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. A construção do processo educativo na perspectiva da formação integral deve desenvolver-se na perspectiva de integrar a Educação geral a Educação Profissional em todos os campos, preparando o educando para o trabalho, tendo como premissa a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando educandos/as com condições de intervir como dirigentes e cidadãos (Ramos, 2014). Assim, as narrativas compartilhadas, indicam que a EFA Irmã Celina desenvolve suas atividades pedagógicas nessa direção, como diz essa memória:

“[...] à Pedagogia da Alternância proporciona o aluno do campo uma nova forma de ver o futuro. A alternância ajuda muito o aluno a desenvolver pensamentos, formar opiniões e conhecer mais a comunidade em que vive, assim como possibilita conhecer mais sobre a família, a produção e potenciais da comunidade” (Anizia Maria, egressa, 2010).

O reconhecimento de sua trajetória, escolhas e experiências através do trabalho de memória, como ressalta Guedes-Pinto (2012), permitiu a egressa relatar e refletir sobre seu cotidiano da escola entre a alternância do tempo no ambiente escolar e do tempo em seu território, caracterizando como se desenvolvia as práticas a partir da integração dos conhecimentos teóricos e conhecimentos empíricos e como reverberava na sua formação pessoal e profissional. Todo esse processo “tornou-me uma mulher melhor e com uma mente evoluída, a ser uma profissional com responsabilidade e maturidade” (Anízia Maria, 2014). Para ela, o processo educativo deixou marcar profundas:

“[...] A Pedagogia da Alternância nos permite uma educação mais contextualizada e significativa, além disso tudo, ela possibilita a integração entre a escola e a comunidade, formação integral, preparação para a vida profissional e cidadã, autonomia e a valorização do saber local. A experiência é muito significativa no qual desenvolve uma educação mais inclusiva, promove o ensino que não é só acadêmico, mas também prático e enraizado na vivência e nos valores comunitários” (Anízia Maria, egressa, 2014).

O ato de rememoração feito por Anízia Maria é um depoimento que indica a relevância da Pedagogia da Alternância na sua formação integral, partindo e valorizando o contexto local, as práticas e a participação comunitária. Ela proporciona a construção de visão de mundo crítica, com sentimento de pertencimento ao seu território e comprometido com o desenvolvimento local.

6.1.5 Roseli Celeste: transformando conceitos

Residindo em área de assentamento da reforma agrária, Assentamento Santo Antônio do Campo Verde, município de Sigefredo Pacheco, Roseli Celeste (2024) concordou com a recomendação de sua mãe para seguir o curso de Técnico em Agropecuária na EFA, tendo em vista que já conhecia o trabalho de excelência da escola, pois seus dois irmãos já tinham estudado na escola e também pode perceber o quanto a escola reconhece o “valor de uma mulher e de um homem do campo” Roseli Celeste (egressa, 2024).

O fato da egressa ser uma assentada da reforma agrária, não a impediu de construir uma imagem preconceituosa do campo. Antes de entrar na EFA, tinha uma visão muito limitada quanto ao espaço da mulher no campo. Ela ressalta que via o campo “como lugar de lutas braçais e simplória e apenas para o homem.” (Roseli Celeste, egressa, 2024). No entanto, à medida em que percorria todas as etapas de

formação da Pedagogia da Alternância foi reconstruído o conceito do campo, enquanto espaço de oportunidades:

“[...] a EFA mudou completamente esse olhar ‘estrito’ da realidade oprimida, com isso, dentro e fora da sala de aula, puder exercer tudo que estava aprendendo, seja nas aulas práticas como teóricas. Meu curso foi uma das melhores escolhas” (Roseli Celeste, egressa, 2024).

Ao afirmar que inicialmente via o espaço do campo como um espaço masculino, Roseli traz uma reflexão profunda sobre a construção social dos papéis de gênero no meio rural. Sua percepção evidencia como, historicamente, o trabalho produtivo, a gestão da terra e as posições de liderança foram associados aos homens, relegando às mulheres funções secundárias, domésticas ou de apoio, como já afirmamos anteriormente.

Essa visão é fruto de um processo de socialização que reforça os estereótipos de gênero, naturalizando a ideia de que o campo, suas práticas e seus saberes pertencem majoritariamente ao universo masculino. No entanto, quando ela reconhece que a pedagogia da alternância mudou seu olhar, fica evidente o poder transformador de uma educação contextualizada, crítica e libertadora.

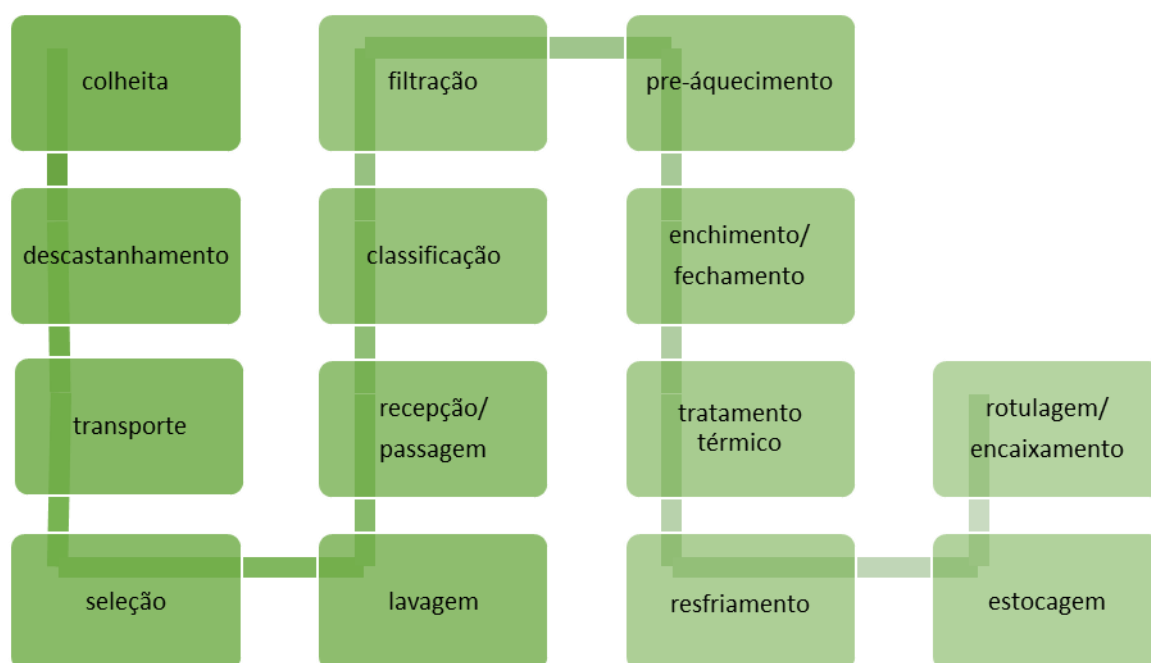
A Pedagogia da Alternância não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas promove uma desconstrução dos paradigmas machistas, presentes nas dinâmicas sociais rurais. Esse processo educativo permite que as mulheres se reconheçam como protagonistas dos espaços produtivos, sociais e políticos, rompendo com as fronteiras simbólicas que historicamente lhes foram impostas.

Essa mudança de olhar revela que o campo não é, por essência, um espaço masculino, mas que essa é uma construção social passível de ser desconstruída. Por meio da Educação, as mulheres passam a ocupar espaços de decisão, a gerir suas propriedades, a liderar movimentos e a reivindicar seus direitos, ressignificando suas identidades e fortalecendo sua atuação nas comunidades, como temos acompanhado nos relatos apresentados aqui. Portanto, quando uma mulher afirma que a pedagogia da alternância transformou sua visão sobre o campo, ela também está afirmando que esse processo educativo foi fundamental para seu empoderamento, para a superação das barreiras impostas pelo machismo estrutural e para a construção de uma nova compreensão sobre seu papel como agricultora, cidadã e agente de transformação social.

Para além dos conhecimentos humanos e críticos acerca do lugar em que vivem e sobrevivem, também é possível descrever os conhecimentos técnicos adquiridos no decorrer da formação das egressas, o que demonstra e relaciona a Pedagogia da Alternância com a formação humana integral e politécnica. Nesse percurso formativo de Roseli, foi possível aprimorar as técnicas de produção da cajuína, uma atividade produtiva desenvolvida por sua família há oito anos.

Assim pode aperfeiçoar, rebuscar e agregar valor à cajuína, lhe permitindo a venda do produto a um preço justo de mercado, melhorando então a renda familiar. Foi interessante o relato da egressa ao delinear as etapas de beneficiamento do pedúnculo do caju para produção da cajuína, demonstrando o aprendizado alcançado:

Figura 23 - Etapas do Processamento da Cajuína



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Caderno de Memória da egressa Roseli, 2025

Ao partilhar dessa memória podemos perceber seu contentamento quanto aos conhecimentos técnicos delineados ao longo do curso de Educação Profissional em Técnico em Agroindústria, que foram colocados em prática durante toda a etapa do beneficiamento da cajuína, uma bebida não alcoólica, feita a partir do suco do caju. Como ressalta Peres (2021), a memória é parte integrante da vida, resultado das experiências vividas e que ficam armazenadas no pensamento, no inconsciente algumas podem ficar marcadas, sendo boas ou ruins, podendo retornarem a

qualquer momento seja motivado por emoções ou pela exigência de realizar alguma tarefa.

Todo o processo de preparação da bebida está associado e imerso nos costumes de hospitalidade dos familiares piauienses, e tem assegurado e melhorado a renda familiar. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), celebrou o registro da cajuína como Patrimônio Cultural Brasileiro da Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí.

Durante a produção toda a família de Roseli Celeste é envolvida e, ao final o número de garrafas produzidas é dividida igualmente entre os familiares. Toda a produção é comercializada em municípios do Território dos Carnaubais.

Figura 24 - Cajuína Barros, produzida pela egressa Roseli Celeste



Fonte: Arquivo Fernando de Sousa Leite, 2025

Foi uma trajetória de desafios, dificuldades e aprendizados. As memórias compartilhadas abordam a importância de a mulher ter acesso a processos de escolarização profissional, na perspectiva de a mesma ocupar com melhores condições técnicas, uma oportunidade de trabalho no campo ou ainda aprimorar atividades que ela já desenvolve em suas propriedades do campo. Entre os aprendizados partilhados destacou-se o reconhecimento das oportunidades de

trabalho que as mulheres podem ter no campo, ou em outras atividades relacionados ao campo, mas, é preciso superar os desafios impostos culturalmente pela divisão sexual do trabalho, pois ela entende “que mulher pode e deve estar onde ela quiser” (Roseli Celeste, egressa, 2024).

Esse percurso rememorativo feito por Roseli Celeste, como afirma Hallbwachs (1990), constitui-se em um processo de reconhecimento e reconstrução das lembranças. Para isso, foi necessário fazer a retomada das relações sociais estabelecidas na EFA oriundas do processo formativo que vivenciou e que se mantém vívido e atual.

Como assentada da reforma agrária, Roseli Celeste nos permite compreender a relevância do acesso a escolarização como possibilidade de transformação pessoal e profissional, através da Pedagogia da Alternância e enaltecendo como gradativamente pode reconstruir seus conceitos sobre o campo e o papel da mulher. O acesso à Educação Profissional lhe permitiu aprimorar a atividade produtiva que a família já desenvolvia, melhorar a renda familiar e lhe oportunizar uma ocupação de trabalho no campo. Ela demonstra ainda, a contribuição da Pedagogia da Alternância na construção da sua identidade e emancipação, reafirmando que a mulher não deve limita-se aos espaços cultural e socialmente estabelecidos pela sociedade, mas ocupar o lugar que almejar.

6.1.6 Josefa Maria: alquimia do saber

Motivada pela família a ingressar em um curso de Educação Profissional, e ouvindo relatos sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem ofertado pela EFA Irmã Celina, Josefa Maria decidiu seguir curso em Educação Profissional em Técnico em Agroindústria. Precisava para isso, adaptar-se a uma rotina que lhe seria cansativa por conta do deslocamento de 87 km de distância entre Sigefredo Pacheco, seu município de origem e Pedro II, onde fica localizado a EFA. Esse trajeto era feito em uma van, custeada pelos familiares dos/as educandos/as, tendo em vista que o Estado não custeia transporte escolar intermunicipal, de acordo com a Lei nº 10.880, de 2004 que estabelece o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE. Essa situação trouxe a família o desafio de assegurar os recursos financeiros para manter o deslocamento da jovem.

A chegada a EFA vem acompanhada da saudade da família. Essa seria a primeira vez que ficaria distante dos familiares, tendo em vista os tempos de alternância que a escola lhe exigia. O novo ambiente, com rotinas de organização, trabalho e manutenção da casa causaram estranheza no primeiro momento, mas depois lhe propiciou aprendizados como ela destaca: “independência, intercambiar conhecimentos, compaixão, partilha, inovação, responsabilidade” (Josefa Maria, egressa, 2020).

A decisão pelo curso, considerou a atividade produtiva desenvolvida na família, principalmente pela mãe e sua avó: beneficiamento da semente da mamona para produção do óleo de rícino. Entendeu que seria uma oportunidade de aprimorar esse produto e lhe assegurar renda. Os conceitos e técnicas lhe permitiram agregar valor ao óleo de rícino, chamado de “Rícino da Adry”, conforme ela partilha:

“[...] hoje vendo meu produto com os conhecimentos que obtive na escola. Pude mudar e aprender a vender, a ter uma renda, buscar novos clientes e adotar algumas técnicas: embalagem, rótulo, frascos e fazer a divulgação” (Josefa Maria, egressa, 2020).

Os vínculos afetivos construídos durante sua trajetória educacional ainda são latentes. Aproximou a egressa do seu irmão, permitindo dividir com ele tarefas durante o processo de beneficiamento do óleo, inclusive a renda obtida com o óleo.

A trajetória formativa de Josefa Maria integra os saberes tradicionais aos conhecimentos técnicos, um dos princípios da Pedagogia da Alternância. Ela nos traz exemplo de uma atividade produtiva que parte da tradição familiar para a inovação empreendedora. Ao criar o “Rícino da Adry”, ela possibilita inovar e agregar valor ao produto, transformando em uma fonte de renda e uma atividade produtiva promissora. Associado a esse contexto, a egressa sublinha o desenvolvimento de habilidades interpessoais e empreendedoras que lhe permite motivar outros jovens da sua cidade a estudarem na EFA, continuar trabalhando com o beneficiamento do óleo de rícino que tem impactado positivamente na renda da família, mas também continuar seu percurso de estudo.

6.1.7 Nicinha: superando barreiras

Nicinha (2024) divide sua rotina entre a cidade e o campo. A vivência no campo despertou sua paixão pelas atividades produtivas, pela cultura do campo, o jeito de viver das pessoas. A partir disso, decidiu ingressar em um curso profissionalizante no qual pudesse apropriar-se de conhecimentos técnicos para atuar, em especial na propriedade da família. Escolheu ir para a EFA Irmã Celina e fazer o curso de Educação Profissional em Técnico de Agropecuária. Sua escolha, considerou também que mulher também pode trabalhar no campo, prestando assistência e orientação técnica, não limitando-se apenas na cozinha. Inquietações quanto as desigualdades de gênero e divisão sexual do trabalho foram presentes em seu cotidiano.

Sua chegada na EFA, não foi fácil. Precisou adaptar-se a rotina de atividades, ao regime de internato com as regras da casa, e a convivência com vários outros/as jovens de vários municípios. A egressa relata que o grande desafio ao chegar na EFA foi a convivência com as demais pessoas, em decorrência dos impactos da pandemia COVID – 19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que demandou a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena.

Precisou enfrentar situações de preconceito sexista, ouvindo frases recorrentes: “mulher não consegue trabalhar no interior, por que é fraca”; “mulher não sabe nada de bicho não”. A partir dessa memória destaca que o preconceito em relação a mulher no campo já está enraizado: “então acaba que um meio de uma escolha de um técnico homem e uma técnica mulher que estudaram na mesma escola e na mesma sala de aula, no mesmo espaço, mesmo que a mulher tenha se esforçado muito mais o produtor tem 90% de chance de querer que o técnico masculino oriente a sua produção, por que é algo já está enraizado” (Nicinha, egressa, 2024).

Dentre os aprendizados que conquistou ressalta: “a Pedagogia da Alternância me proporcionou foi entender e respeitar as outras formas de pensar, outros costumes e sempre procurar estar em harmonia com as pessoas daquele meio, mesmo que elas te irrite muito e outra se você quer respeitar o outro aprenda a respeitar” (Nicinha, egressa, 2024)

O trabalho em equipe, foi outro aspecto compartilhado que lhe proporcionou aprendizados. Os acertos, os erros, a partilha de conhecimentos e experiências, a responsabilidade foram elementos que favoreceram e estimularam a liderança e autonomia entre os educandos/as preparando-os para futuros compromissos. Nicinha prepara-se para outra etapa profissional em sua vida: cursar gastronomia

Assim, as memórias de Nicinha recordam as motivações que instigaram buscar o Curso de Educação Profissional em Técnico em Agropecuária: aprimorar conhecimentos para atuar na propriedade da família. Ao tomar essa decisão também se colou na posição de contribuir com o rompimento de paradigmas, quando ouvia recorrentemente que no campo há espaço apenas para homens. Suas inquietações sobre as desigualdades de gênero e a divisão sexual do trabalho são latentes, e por meio da sua formação profissional tem buscado afirma-se como profissional capaz de atuar na assistência e orientação técnica no campo.

As memórias compartilhadas pelas egressas da EFA Irmã Celina trazem a partilha dos aprendizados alcançados, das dificuldades enfrentadas e desafios a serem superados na condição de mulheres e profissionais. Isso nos permite apontar que a EFA Irmã Celina tem sido uma escola como lugar de memórias, quando ela trabalha na perspectiva de construir um projeto pedagógico autônomo, criativo e orgânico, mas sempre primando e respeitando os pilares da Pedagogia da Alternância. As memórias partilhadas através do Caderno de Memórias expressam os sentimentos e as vivências profundas de contentamento, de orgulho e reconhecimento de uma escola que busca proporcionar a formação integral.

7 VOZES FEMININAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – DOCUMENTÁRIO

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, também podem ser usadas para empoderar e humanizar.
Chimamanda Ngozi Adichie, 2009

A trajetória de construção da pesquisa Contribuição da Pedagogia da Alternância para inserção das Mulheres no Contexto do Trabalho no Campo em sua segunda etapa, volta-se para a construção do Produto Educacional (PE), um recurso pedagógico resultado tangível do processo de pesquisa que objetiva narrar memórias das mulheres retratando as contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de formação integral, na inserção nos espaços de trabalho do campo e no desenvolvimento da comunidade.

O Produto Educacional definido foi o gênero documentário intitulado, *Vozes Femininas na Pedagogia da Alternância*, que objetiva narrar memórias e histórias das mulheres no intuito de retratar as contribuições da Pedagogia da Alternância, no processo de inserção das mulheres nos espaços de trabalho do campo e no desenvolvimento da comunidade.

Para propor o planejamento e produção do documentário foi necessário conhecer inicialmente esse campo da comunicação, seus significados, modos de produção, suas singularidades de acordo com os objetivos propostos, fazendo leituras específicas, conhecendo outras produções audiovisuais feitas por profissionais relacionadas a temáticas da educação e ainda estabelecendo diálogos com profissionais da comunicação com experiência nesse campo. A partir desse percurso, fomos definindo e aprimorando nossa fundamentação teórica.

Assim, de acordo com Ramos (2001), o documentário é uma ferramenta de comunicação que permite narrar imagens, mesclada por asserções quem permitem estabelecer uma relação, análogo a esta, com o cotidiano que designam. Complementando, Câmara (2013) ressalta que o documentário se caracteriza pela realização de gravações externas, sendo parte do elenco constituído por pessoas da comunidade onde serão feitas as imagens, e podendo a comunidade participar da realização das filmagens. Contudo, precede de estudos, análises da comunidade/grupo a ser narrado.

A escolha dessa ferramenta considerou que esse recurso audiovisual “permite um entendimento completo do problema, motivando assim que os conflitos sejam

conhecidos, debatidos e solucionados para que a impulsão do desenvolvimento e cultural da sociedade aconteça” (Villa e Stancki, p. 605, 2017). Além disso, pode se constituir como um instrumento pedagógico de sensibilização e formação a ser utilizado pela EFA e outras instituições para discutir sobre a Pedagogia da Alternância e outras temáticas relacionadas a mulheres do campo.

Podemos compreender que esse recurso audiovisual é um gênero com características particulares e que requer a adoção de procedimentos próprios desse meio, englobando

[...] a escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, produção, pós-produção, etc., por outro, procurar manter uma relação de grande proximidade com a realidade, respeitado um determinado conjunto de convenções: registro *in loco*, não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivos, etc. (De Melo, p. 25, 2002).

Observando esses pré-requisitos buscamos assegurar autenticidade ao produto educacional. Nesse sentido, a captação das imagens foi feita no ambiente de cada egressa, isto é, em seu contexto original (residência e espaço de trabalho), seguindo um roteiro (Apêndice E) elaborado previamente e socializado com as egressas. Foram entrevistadas, em um total de 09 mulheres, sendo que uma das egressas não aceitou participar dessa fase.

Durante o registro *in loco* foram coletadas as imagens, que possibilitaram em alguns momentos reconstituírem fatos relevantes na trajetória das egressas e ainda produzir um banco de imagens. Na etapa de planejamento do documentário optou-se por não adotar a presença de um narrador. Seguiu-se pelo entrelaçamento dos depoimentos das egressas, a partir da seleção e encadeamento dos depoimentos que integram a narrativa, gerando um elo entre as falas isoladas que ao serem dispostas em sequência dão unidade, coerência e sentido à narrativa.

Essa referência organizacional, segundo De Melo (2002) nos documentários compostos por sequencializações de depoimentos dão caráter autoral ao documentário, permitindo reconhecer o posicionamento, o ponto de vista do documentarista a acerca do tema proposto. Isto posto, a fase de produção (filmagens) e a pós-produção (montagem) ao fazer a sucessão e ou sobreposição das imagens e sons caracteriza a visão adotada pelo documentarista, mas também é uma possibilidade de tornar o documentário mais atrativo, assim, a criatividade do

documentarista é a principal característica do documentarista. segundo De Melo (2002, *apud* Penafria, 1999).

Durante a etapa de captação de imagens foram gravadas 04 horas de depoimentos. Após a etapa de edição das imagens e depoimentos a produção final resultou em 45 minutos de imagens e sons, resultado no documentário, um “processo ativo de fabricação de valores significados e conceitos (Melo, 2002, p. 29).

A etapa de produção do documentário, possibilitou também compreender com mais profundidade a rotina, vivências, memórias, histórias e aprendizagens nas mulheres egressas, pois teve-se a oportunidade de penetrar no interior das dinâmicas das participantes, possibilitando o ordenamento dos conhecimentos desordenados e as percepções dispersas, permitindo fazer descobertas de ensinamentos que não estavam nítidos, desafios por elas enfrentados e perspectivas de futuro na condição de mulheres.

7.1 Apresentação e Validação do Documentário

Com a produção do documentário concluída, passou-se para a etapa de apresentação e validação do documentário. Esse momento ocorreu em uma sessão especial de exibição que reuniu os educandos/as dos cursos profissionalizantes em Agroindústria, Agropecuária, Zootecnia e Hospedagem, educadores/as, gestores/as, as mulheres egressas, equipe técnica da 3ª Regional de Educação de Piripiri e outros profissionais de educação da EFA Irmã Celina.

No momento inicial da sessão de exibição do documentário, foi realizada uma apresentação do PROFETP, das motivações e objetivos do estudo, das egressas participantes da pesquisa e resultados. Essas informações foram sistematizadas e apresentadas através de um folder (Apêndice H). Em seguida foi realizado apresentação do documentário.

Concluída a exibição, realizou-se a orientação quando a validação do documentário por meio da aplicação do questionário no Google Forms (Apêndice F), encaminhado aos participantes da sessão. Esse formulário constou de 10 questões fechadas e 01 aberta, analisadas a seguir, a partir da figura abaixo.

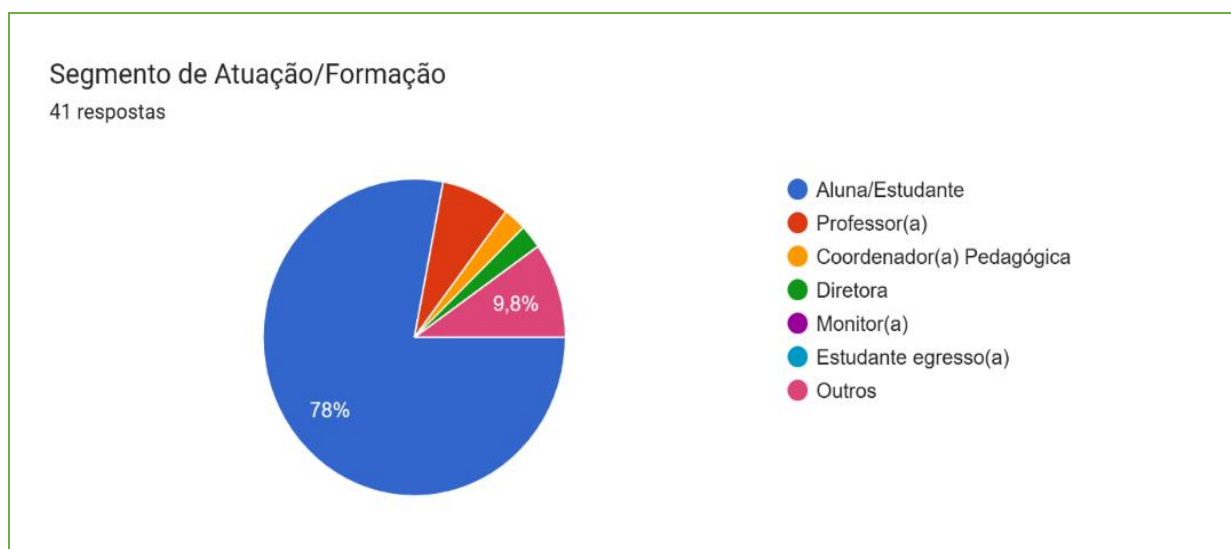
Figura 25 – Sessão de exibição e validação do Documentário



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2025

Participaram aproximadamente 90 pessoas entre educandos/as, professores/as, monitores/as, diretoria, coordenador pedagógicos, equipe técnica da 3ª Gerência Regional de Educação de Piripiri. Do total de pessoas presentes, 42 responderam ao questionário, sendo 82,9% do sexo feminino e 17,1% masculino. Entre os convidados, 78% foram educando/as, 12,2% corresponde a professores/as, diretora, coordenador pedagógico, monitores/as e 9,8% correspondeu a outros convidados/as que mantêm parceria com a EFA.

Figura 26- Segmento dos Participantes da Sessão de Validação do Documentário



Fonte: Questionário de Validação do Documentário, 2025

Quanto às questões avaliativas sobre o documentário perguntou-se inicialmente se a narrativa apresentada consegue contar uma história coerente, agradável e relevante para Pedagogia da Alternância. Em resposta, 85,4% consideram que a narrativa apresentada é excelente, 7,3% classificaram-na como ótima, 4,9% avaliaram como boa e 2,4% como insatisfatório.

A segunda questão tratou do trabalho de edição do vídeo, indagando se o trabalho demonstra que houve um trabalho de edição, isto é, que não se tratou de uma mera colagem aleatória de imagens e depoimentos. Entre os participantes, 4,9% avaliaram que o trabalho realizado foi bom, 19,5% consideram ótimo e 76,6% classificaram como excelente. Portanto, o trabalho de edição do documentário seguiu padrões técnicos em sua produção e finalização.

A trilha sonora adotada foi também elemento de análise, com o objetivo de verificar se a mesma é adequada a temática proposta, aos personagens e depoimentos apresentados. As impressões demonstram uma percepção bastante positiva. Para 73,2% consideraram a trilha sonora excelente, 17,1% a classificaram como ótima, 7,3% a avaliaram como boa e somente 2,4% consideraram a trilha sonora insatisfatória. Esses dados demonstram que a musicalidade escolhida, de forma geral, foi bem sucedida, complementando a proposta do documentário de forma satisfatória para a maioria dos presentes que avaliaram o produto educacional.

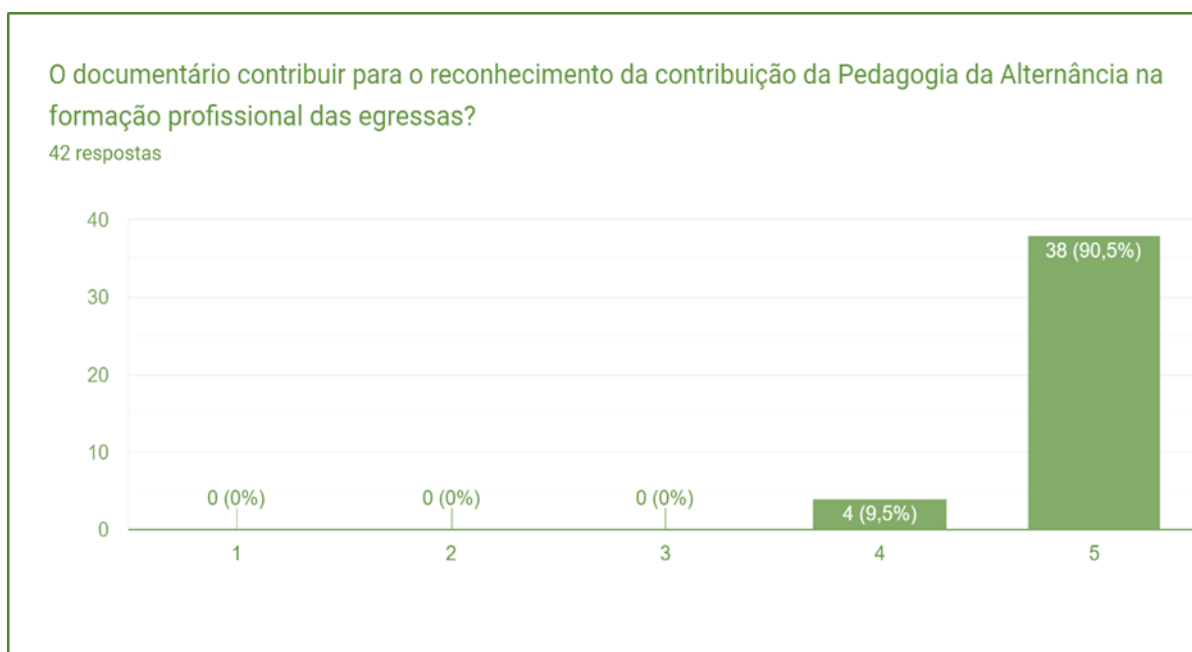
Outra questão abordada tratou do aspecto de inovação. Foi perguntado se o Documentário se destaca por sua forma criativa e inovadora em abordar o tema. Entre os participantes, 78,6% aferiam como excelente a dimensão inovadora, 14,3% consideram ótimo e 7,1% classificaram como bom. Assim, esse item analisado e a ausência de avaliação negativa indica que a abordagem narrada no documentário é inovadora e criativa, sendo um dos pontos fortes do produto educacional.

Quanto o papel educativo do documentário, foi perguntado se o mesmo pode ser utilizado como ferramenta pedagógica pelas escolas que trabalham a partir da Pedagogia da Alternância. A análise feita demonstra que 85,7% classificou seu uso como excelente, enquanto outros 7,1% o consideram ótimo e 4,8% o avaliaram como bom. Isso demonstra um consenso quanto o valor pedagógico e educativo do documentário como instrumento pedagógico no contexto da Pedagogia da Alternância.

O questionário apresentado tratou da abordagem ética considerada pelos responsáveis da produção do documentário durante as entrevistas e filmagens. Para 88,1% dos avaliadores/as consideram como excelente a condução de forma ética durante a produção do vídeo, 4,8% avaliaram com ótimo e 7,1% como bom. Esses dados indicam o reconhecimento da conduta ética da equipe responsável pelo documentário.

A contribuição do documentário para o reconhecimento da Pedagogia da Alternância na formação profissional das egressas, foi outra questão analisada. Em resposta, 90,5% consideram como excelente a forma como o produto educacional evidencia essa formação. Os 9,5% aferiram esse processo formativo como ótimo, conforme a seguir:

Figura 27 - Contribuição da Pedagogia da Alternância na formação profissional das egressas



Fonte: Questionário de Validação do Documentário, 2025

Outro aspecto aferido tratou da abordagem que o documentário se propôs quanto à valorização da cultura do campo, uso de linguagem adequada e compreensível. Nesse item avaliado, apontou que 90,5% consideraram essa abordagem como excelente. Os demais participantes avaliaram como ótima (4,8%), boa (2,4%) e regular (2,4%).

Quando perguntado sobre a contribuição da temática narrada no documentário aponta para o processo de construção da autonomia e empoderamento das mulheres, 90,5% dos avaliadores aferiram como excelente, 4,8% como ótimo, 2,4% regular e 2,4% insatisfatório. Esses dados indicam que o trabalho proposto aponta evidências que demonstram a autonomia e empoderamento vivenciado pelas mulheres egressas.

Concluindo o questionário, foi apresentada uma questão em aberto, onde os avaliadores/as poderiam externar suas impressões acerca do documentário. Essa questão, a identificação era opcional. A seguir, apresentam-se alguns relatos compartilhados:

O documentário foi maravilhoso, eu adorei, foi muito importante mostrar para as pessoas sobre o trabalho no campo em relação às mulheres eu amei o documentário e a temática abordada.

Achei o documentário incrível, porém senti a falta do curso de zootecnia, mostrando as regressas que continuaram com projetos.

Excelente conteúdo! Apresenta muito bem as conquistas alcançadas pelas mulheres da pedagogia da alternância, mesmo com as dificuldades enfrentadas e também a mudança interna das mesmas, em relação a sua forma de pensar. Exalta a capacidade das mulheres! Um ótimo trabalho.

Um produto riquíssimo onde mostra os resultados que a EFASA e a pedagogia da alternância proporcionaram e tenta até hoje esses resultados

O bom é que o documentário foi capaz de incentivar tanto as meninas quanto os meninos, mostrando que o jovem camponês pode e deve ocupar espaço de fala e liderança no seu lugar, construindo com os próprios conhecimentos um futuro para ele. Documentário riquíssimo

O documentário é de grande importância para a nossa escola, pois registra e valoriza a história, as experiências e os resultados alcançados por egressas por meio da Pedagogia da Alternância. Ele nos permite refletir sobre nossa prática, fortalecer a identidade da comunidade escolar e inspirar novas ações. Além disso, torna visível o compromisso de todos com uma educação contextualizada, que respeita a realidade dos educandos e fortalece os laços entre escola, família e comunidade.

Adorei muito, era pra ter mais documentário assim

O processo avaliativo do Documentário Vozes Femininas na Pedagogia da Alternância demonstra que esse produto educacional ao narrar as memórias das egressas, foi possível retratar as contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de inserção das mulheres nos espaços de trabalho do campo e no desenvolvimento da comunidade.

Dessa forma, pode ser instrumento pedagógico referência para professores e professoras, educandos/as, egressos/as, movimentos sociais do campo, entre outros, a ser adotado como produto didático mobilizador e instigador de reflexões e discussões em torno do tema pesquisado, podendo apresentar potencial para dar visibilidade e fortalecer as experiências educativas desenvolvidas a partir da Pedagogia da Alternância, animar e estimular mulheres, em especial, aquelas que vivem no campo, a construir suas trajetórias e narrativas de maneira autônoma, ativa e participativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.
bell hooks

Para iniciar as reflexões finais dessa dissertação, partimos desse trecho de bell hooks que enfatiza sobre os significados da sala de aula, não apenas como espaço de transmissão de conteúdo, mas como um ambiente interativo, dinâmico e onde a liberdade pode ser construída e instigada.

A sala de aula e, amplo esse olhar para a escola, pode ser um espaço de encontro e reencontro com as realidades, desafios e complexidades do mundo permitindo aos educandos/as compreendê-los criticamente. A Educação como prática de liberdade, defendida pela escritora não deve ser uma ferramenta para construção de concepções e comportamentos conservadores, mas, uma possibilidade para desenvolver processos de emancipação individual e coletiva, promovendo o pensamento crítico, fortalecendo subjetividades dos educandos/as na perspectiva que possam ser agentes ativos da sociedade.

Essa reflexão nos leva a analisar a relevância da EFA Irmã Celina e da Pedagogia da Alternância, na vida das egressas pesquisadas e de muitos outros/as jovens que passaram pelo processo de formação humana e profissional. A Pedagogia da Alternância, entre seus pilares propõe uma educação como prática para liberdade, uma educação transformadora, que instigue a criticidade e a participação social. E esse pensamento materializa-se ao ouvir as egressas pesquisadas, como Emília Alves (2010) “a pedagogia da alternância é transformação”.

Nosso objetivo de analisar a contribuição da Pedagogia da Alternância na formação humana das mulheres e sua inserção nos espaços de trabalho do campo iniciou-se com o reconhecimento das trajetórias de chegada das egressas ao universo da Alternância, percorrendo sobre sua caminhada no processo de formação profissional e como as mesmas atualmente estão imersas em suas atividades profissionais. Para tanto, centramos a análise das memórias e narrativas das egressas da EFA que trouxeram vivências, aprendizados, medos,

compreensões quanto os processos formativos em Alternância a partir do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade dos cursos profissionalizante de Educação Profissional em Agroindústria, Educação Profissional em Agropecuária e Educação Profissional em Hospedagem.

Nessa dinâmica do ir e vir do movimento da alternância fomos conhecendo as relações construídas entre o trabalho e a educação coerente com os conceitos de uma Educação comprometida com as populações do campo, possibilitando o reconhecimento e valorização das mulheres, do seu trabalho e da sua participação social no desenvolvimento local.

Partindo do encontro das egressas com a EFA, identificamos a relevância da família como pilar de apoio e estímulos para as mulheres percorrem esse processo educativo. A família para Pedagogia da Alternância é parte intrínseca e insubstituível desse processo tendo em vista que ao longo da caminhada formativa são estimuladas a ser parte da metodologia participando das atividades práticas, intercambiando conhecimentos e experiências, valores culturais essenciais para a formação integral dos/as educandos/as.

Entre os pilares da Pedagogia da Alternância, a família é motivada a integrar a Associação de Pais e Mestres, a fazer parte da gestão da EFA, ser parte da partilha do poder educativo, colaborando para o equilíbrio relacional, de valores, de atitudes, de papéis, mas também de pensar coletivamente em saídas que ajude seus filhos/as a superar dificuldades e desafios ao longo do percurso educativo.

Assim, percebemos que o papel da família na formação integral das egressas foi fundamental quando estabeleceu parcerias ao tornar suas propriedades como espaço de formação, um laboratório vivo onde as mesmas colocaram em prática os conhecimentos adquiridos na EFA, oportunizando a integração teoria-prática-teoria promovendo a *práxis* como parte do contexto educacional, estimulando ainda o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Portanto, a família, segundo Calvó (1999) é co-educadora e para Gioment (2007) co-formadora do processo de ensino aprendizagem dos educandos/as.

Em consonância com essa dimensão, a Pedagogia da Alternância favorece o fortalecimento de vínculos, seja tanto familiar, como também comunitários. O aprofundamento da convivência familiar motivando pela rotina pedagógica instiga o envolvimento dos/as educandos/as nas tarefas e aprendizados com os familiares, criando um ambiente de colaboração, de uma orquestração dos conhecimentos, e

respeito. Essa relação revigorada, são estabelecidas conexões socioafetivas que vão além do parentesco familiar e do ambiente escolar, mas influenciam no fortalecimento da identidade cultural, subjetividades, do sentimento de pertencimento a uma comunidade, a um território, promovendo o respeito e valorização das relações colaborativas e solidárias, o que torna significativo a construção dos laços afetivos e o desenvolvimento integral dos/as educandos/as.

Nesse caminhar da construção de vínculos afetivos, é possível considerar que a família e a Pedagogia da Alternância influenciam na formação do sentimento de pertencimento à terra, a uma comunidade, a uma cultura, de reconhecimento e valorização do campo como lugar de vidas, que é possível morar, trabalhar, estudar com dignidade. É espaço de oportunidades possível de desenvolver competências, projetos, recriar o presente e potencializar o futuro.

Esse olhar proporciona o reencontrar e dar outro sentido de sua existência no campo, o desejo de contribuir no processo de desenvolvimento local, quebrar o paradigma do campo enquanto lugar de atrasos. A construção dessa visão vai estabelecendo e fortalecendo os vínculos com a terra e o sentimento de resistência em permanecer no campo, estimulando as egressas a buscarem oportunidades e mecanismos para permanecerem nesse lugar, possibilitando a redução do êxodo rural.

Outro aspecto a considerar relaciona-se a participação social construída ao longo do processo formativo que permanece latente, extravasando os limites do ambiente escolar e da família. Esse movimento de vivência da alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade possibilitou as egressas conhecerem as realidades da comunidade, do território, de interagir com diversas instituições locais. Permitindo assim, abrir horizontes no que se refere a compreender o contexto político, socioeconômico e ambiental, despertando e motivando para militância política em movimentos comunitários, sociais e sindicais, como as associações comunitárias de suas comunidades, movimento indígena, entre outros.

Essa postura, é reflexo do sentimento desabrochado ao longo do processo formativo da alternância, que diz respeito ao aprendizado e aptidão para coletividade, desencadeando a participação política em movimentos sociais com atuação local, estadual e nacional, habilidades para trabalharem e intervir de forma consciente engajada na busca de soluções para os desafios da comunidade e transformação da realidade local.

Podemos inferir que o processo educativo da Pedagogia da Alternância quando estabelece uma dinâmica de estimular o envolvimento das egressas e da família na gestão da EFA e dos projetos desenvolvidos a partir do PPJ e de outras iniciativas vai contribuindo para o exercício da participação política, envolvimento e participação em lutas sociais e em organizações coletivas, refletindo na formação integral das mulheres.

Diante disso, a Pedagogia da Alternância contribui também para o protagonismo e a formação de lideranças do campo, quando constrói o senso de pertencimento e responsabilidade social pelo campo, enquanto lugar de vida, trabalho e cultura. São desenvolvidas habilidades de liderança, organização e participação em movimentos sociais na busca por políticas públicas que atendam às suas necessidades, como externado pelas egressas Anízia Maria, Jurema, Nicinha, Margarida Alves e Dilma Ferreira.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância, historicamente organiza-se a partir da mobilização dos Movimentos Sociais do Campo. Assim, a participação social das egressas fortalece as lutas políticas por políticas públicas para o campo, entre essas, a política de educação na perspectiva de ofertar um modelo educacional que valorize as populações do campo de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto agentes das transformações necessárias para viver bem no campo.

Esses movimentos lutam pelo acesso a uma escola do campo que lhes assegure um processo educacional que os ajude reconhecer e compreender as questões estruturais e políticas que os limita de ter acesso a políticas públicas como saúde, habitação, a cultura local, crédito, segurança alimentar, produção sustentável norteada pelos princípios da agroecologia, ao direto a terra materializada através da reforma agrária. Demanda-se um modelo educacional que estimule a autonomia, habilidades de liderança e gerenciamento das atividades produtivas, numa perspectiva de que os mesmos se compreendam como cidadão parte e corresponsáveis pelo desenvolvimento local.

Nas narrativas das mulheres foram recorrentes as falas que indicam mudanças alcançadas a partir da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, a rotina do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade associada a implementação dos instrumentais pedagógicos e das iniciativas que fomentam processos organizativos e coletivos, desencadeia o desenvolvimento da autonomia e mobiliza o interesse na

participação social numa perspectiva de enfrentamento ao modelo de desenvolvimento capitalista. Como ressalta Begnami (2019) o movimento de ação-reflexão-ação promovido pela Alternância proporciona uma formação conscientizadora instrumentalizando os educandos/as a compreenderem criticamente a situação do espaço que os rodeiam e possam intervir sobre ele, transformando-o.

As vozes das mulheres egressas externadas nas narrativas demonstram que elas vivenciaram situações de opressão e violência de gênero no ambiente escolar e principalmente nos espaços de trabalho, marcas da sociedade patriarcal, sexista, colonial. Ao adentrarem no ambiente escolar, os primeiros passos foram marcados pela convivência em sala de aula, onde a maioria era composto por homens, tendo em vista que os cursos técnicos escolhidos para se qualificarem, são culturalmente considerados masculinos. Ao longo do percurso educativo, frases como “isso não é coisa de mulher” o “mulher não é não é pro campo”, foram recorrentes entre as egressas, com destaque nas narrativas de Margarida Alves, Nicinha, Tereza Mesquita, Emília Alves e Dilma Ferreira.

Essa situação associada aos dados das pesquisas apresentados acima, reafirmam que no ideário social algumas profissões continuam sendo entendidas como masculinas, demonstrando como as desigualdades de gênero influenciam nas escolhas individuais, profissionais, no mercado de trabalho, nas desigualdades salariais. Essa dimensão de organização das profissões reforça como a divisão sexual do trabalho, torna natural a distinção de atividades profissionais com características e habilidades masculinas e outras femininas. Esses estereótipos tornaram-se grandes desafios para as mulheres e continuaram a ser presenciados e sentidos quando ingressaram o mundo do trabalho.

Para as egressas pesquisadas, ocupar uma posição no mundo do trabalho, demandou o enfrentamento a brincadeiras, piadas, preconceitos, dúvidas e questionamentos quanto a sua capacidade profissional na condição de mulher formada em técnica agrícola, técnica em hospedagem e técnica em agroindústria. Contudo, as falas das mulheres apontam disposição para enfrentar e superar essas situações de subordinação e preconceitos seja no ambiente escolar como profissional, corroborando com Scott (1995) que ressalta, sobre a capacidade de enfrentamento que as mulheres possuem a partir da pequena parcela de poder que elas têm frente a situações de desigualdades entre os gêneros.

Por outro lado, dado o perfil das egressas, jovens que residem em municípios com população abaixo de 50 mil habitantes, conseguir uma oportunidade de trabalho em suas áreas de formação profissional não é tão fácil. As barreiras estão relacionadas a fragilidade de políticas públicas que deem condições das mesmas continuarem desenvolvendo os PPJ's iniciado na EFA, que demanda, acesso a crédito, assistência técnica, tecnologias para produção e beneficiamento, acesso a mecanismos que permitam comercializar a produção a preços justos nos diversos mercados do território. Em outros casos, condições para que as mesmas adentrem o mundo do trabalho para desenvolvem atividades relacionadas ao perfil de cada curso. Essa situação, forçou as egressas a buscarem outras oportunidades de trabalho em outras áreas distintas de suas formações iniciais.

Essa conjuntura reflete na precarização do trabalho feminino e perpetuação da desigualdade salarial, isto é, as mulheres, tendem a ocupar mais empregos informais, com menor proteção social e muitas vezes, precisando conciliar o trabalho remunerado com as responsabilidades domésticas. E em outras situações, enfrentam as divergências salarial entre homens e mulheres, mesmo com qualificação e experiência igual à dos homens.

Diante de todos os desafios e limites enfrentados pelas egressas elas apontam que a capacidade de resiliência, enfrentamento as adversidades e resistência que adquiriram é resultado da formação vivenciada na EFA que proporcionou um processo de conscientização, associado ao movimento de reflexão e de ação, desencadeado na práxis centrada na libertação e transformação social das estruturas de opressão, injustiça e a condição subalterna da mulher da sociedade patriarcal, sexista, colonialista.

A proposta político pedagógica da Pedagogia da Alternância ao proporcionar a formação integral e profissional das egressas, qualifica para inserir-se nos espaços de trabalho do campo. À medida que vão conquistado oportunidades de trabalho e participando ativa e politicamente de movimentos sociais e comunitário, desenvolvem habilidades de lideranças, organização comunitária, apropriando-as de conhecimentos relacionados a políticas públicas para o campo, direitos das mulheres, entre outros temas.

Dessa forma, constitui-se um ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia individual e econômica, fator essencial para enfrentamento das situações de violência de gênero e reivindicação por políticas de equidade de gênero,

resultando assim, no empoderamento das mulheres e construindo pontes para superação de barreiras e estabelecimento de novas possibilidades para si e suas comunidades.

Assim, considerando o contexto acima, pode-se inferir que a Pedagogia da Alternância, enquanto experiência educacional, constitui-se não apenas como uma proposta metodológica de ensino, mas sobretudo uma ferramenta para a transformação social das mulheres, ofertando oportunidades de formação integral e profissional, delineando passos para construção gradual da autonomia econômica e empoderamento.

Relevante ressaltar que a pesquisa não se voltou a reconhecer e refletir sobre a rotina pedagógica da EFA Irmã Celina, a aplicação de seus instrumentais pedagógicos, sua proposta curricular, como a escola vem abordando as questões relacionadas diretamente as mulheres tratadas nessa pesquisa como relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho.

Confrontar as vivências das egressas com a proposta pedagógica da escola pode nos trazer outros parâmetros analíticos, novas abordagens para futuras pesquisas que poderão apresentar limites, lacunas que precisem ser observados, aprimorados ou realinhados pela EFA na perspectiva de fortalecer sua proposta pedagógica que prima por uma educação liberadora, respeitando e valorizando a realidade dos educandos/as que buscam a escola para qualificarem-se e conseguirem uma oportunidade no mundo do trabalho.

Diante disso, a preocupação com a formação humana e com o movimento da história envolve a vida em todas as suas dimensões. Instiga a construção de valores a partir do inconformismo, da indignação diante dos contextos de injustiça social e política, mas, proporciona o afloramento da criatividade, da esperança que é possível viver bem no campo. E ao possibilitar o reconhecimento de modos de vida que nascem e crescem da terra, torna-se uma alternativa, um repertório de enfrentamento aos modos de produção de subjetividades captados e sequestrados pela sociedade capitalista, patriarcal, sexista e colonialista.

Nesse processo de imersão no mundo da Pedagogia da Alternância, de conhecer as mulheres egressas, suas realidades, dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, na chegada ao mundo do trabalho, na militância nos movimentos comunitários e sociais, suas conquistas e sonhos almejados, destaco a

riqueza dessa trajetória que vivenciei durante a pesquisa de campo, a análise e sistematização das entrevistas narrativas, bem como, a produção do documentário.

Essa caminhada nos permitiu delinear aprendizados, retroalimentar a utopia que é possível construirmos um processo educativo emancipatório centrado no desenvolvimento íntegro do ser humano. É possível, assegurar as mulheres do campo, novos horizontes educativos e profissionais que lhes permita tomarem-se mulheres autônomas e empoderadas, materializando o sentimento externado algumas vezes pelas egressas: a mulher deve e pode estar onde ela quiser.

Para finalizar essa dissertação, parto da memória trazida pela egressa Anízia Maria:

“[...] a Pedagogia da Alternância é uma metodologia que nos permite uma educação contextualizada e significativa, além disso, ela possibilita integração entre escola e comunidade, a formação integral, preparando para a vida profissional e cidadã, autonomia e a valorização do saber local. A experiência é muito significativa e na qual desenvolve uma educação inclusiva, promove o ensino que não é só acadêmico, mas também prático e enraizado na vivência e nos valores comunitários” (Anízia Maria, egressa, 2014).

Esse semear transformação, autonomia, criatividade, empoderamento e capacidade de resistir e persistir frente as adversidades provocadas pela violência de gênero intrínsecas na sociedade capitalista que vivemos é o que se espera brotar nas jovens mulheres que vivem no campo, sejam elas agricultoras familiares, assentadas da reforma, indígenas, quilombolas, dentre outras. E que possam vivenciar e experienciar a Pedagogia da Alternância, que tem apenas um começo, pois suas contribuições são infindáveis.

Como diria o quilombola Nego Bispo “*sa/ve, sa/ve*” a todas as Anízias, Dilmás, Emílias, Josefas, Juremas, Margaridas Alves, Nicinhas, Nísias, Roseli e Terezas, mulheres que construíram, fizeram e fazem história na luta por sua autonomia, empoderamento e protagonismo. Salve, salve!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (2011). **Memoriais de formação**: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação. Porto Alegre*, 165-172.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Ricardo Pereira; PIATTI, Célia. Projeto profissional do jovem da escola família agrícola: a relação trabalho e educação na emancipação do jovem. **Trabalho & Educação**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 93-106, 2022.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social?—uma discussão conceitual. **Revista debates**, v. 6, n. 1, p. 173-173, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2020

BEGNAMI, João Batista et al. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte; MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. I. Piúma, Espírito Santo, Brasil: **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. MEPES, 2018.

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). **Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Feminismos Plurais, 2023.

BOTTESI, Anna; DA SILVA NASCIMENTO, Elayne; GOMES, Helane Karoline Tavares. De Museu Indígena Anízia Maria a Museu dos Povos Indígenas do Piauí: processos museológicos colaborativos, contra-narrativas e protagonismo político dos Tabajara e Tapuio—Itamaraty/PI. **Práticas da História. Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past**, n. 19, p. 69-103, 2024.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho produção técnica**. Brasília, DF (2019).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos ou animais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 98, 2016.

_____. Resolução nº 580 de 22 de março de 2018. Regulamentar o disposto no item XIII. 4 da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece que as especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o Sistema Único de Saúde (SUS) serão contempladas em Resolução específica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.**

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm

acessado em 27/05/2025

CALDART, Roseli Salete. "Educação do campo." **Dicionário da educação do Campo 2**. 257-265. 2012.

CÂMARA, Antônio da Silva, and Rodrigo Oliveira Lessa. **Cinema documentário brasileiro em perspectiva**. Edufba, p. 125-153.2013.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. O gênero memorial acadêmico no Brasil: concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. **XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Natal: UFRN, v. 4, 2012.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância** –alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Poligráfica Editora,1999.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância– Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999.

CATALAGO NACIONAL DE CURSOS TECNICOS (CNTC) – Ministério da Educação, 2025.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia** [em linha]. mar. 2000

CHAGAS, Narcizo de Souza et al. **Guia memorialístico da FUNACI**: três décadas de trajetórias e contribuições na educação profissional e tecnológica no Piauí (1989 a 2019). 2022.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COSTA, T. P., Freitas, H. R., & Marinho, C. M. (2018). **Diretrizes políticas e pedagógicas da educação profissional contextualizada em alternância da rede das escolas famílias agrícolas integradas do semiárido – REFAISA**. Juazeiro, BA: REFAISA.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Situação dos Direitos Humanos no Brasil**. Washington, D.C.: OEA, 2021. Disponível em: [https://www.oas.org/pt/CIDH/jsForm/?File=/pt/cidh/relatorios/pais.asp]. Acesso em: [10 de maio de 2025].

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO (CIP) Brasil. **Ministério das Mulheres Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Ministério das Mulheres Abril, 2024, 468 pg

DA SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?**. Editora UFV, Universidade Federal de Viçosa, 2012.

DA SILVA, Maria de Fátima; DE MELO FIORI, Ana Paula Santos. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 163-178, 2021.

DA COSTA BONATO, Nailda Marinho. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. Tese de Doutorado em Educação. – (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2003.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Mulheres no mercado de trabalho: desafios e desigualdades constantes**. São Paulo, 2024. Disponível em <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.pdf> Acessado em 14/06/2025

DE Lima Araujo, R. M., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, 52(38), 61–80.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2016.

DE MELO, Cristina Teixeira Vieira. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, 2002.

DE MOURA, Jónata Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. **A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras**. 2017.

DUTRA, VIVIAN MACHADO. **De Nilo Peçanha a Aurelino Leal: conflitos inter-oligárquicos em torno da Escola Profissional Feminina de Niterói (Primeira República)**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ESCOLA FAMILIA AGRICOLA IRMÃ ANGELA – **Projeto Político Pedagógico**, Pedro II, 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**; tradução coletiva Sycorax – 2.ed – São Paulo: Editora Elefante, 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Dicionário da educação do campo. **Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular**, p. 267-273, 2012.

FROSSARD, Antônio Carlos. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância: contextualização, questões teóricas e práticas**. 2.ed. Nova Friburgo, RJ: Frib Book, 2024.

GASKELL, G (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P.90-113.

GISLOTI, Laura Jane, et al. "Perfil e percepções de futuras educadoras do campo a partir do ingresso em Universidade Pública." **Educação e Pesquisa** 47 2021.

GIMONET, Jean-Claude. Alternância e relações humanas. **(Sem título)**, 1984.

GIMONET, Jean-Claude; DEMOL, J.; PILON, J. A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo?": A experiência das Casas Familiares Rurais. **Alternance, developpement personnel et local**, p. 51-66, 1998.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Memórias de leitura e formação de professores. **Campinas: Mercado de Letras**, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memorial de formação—registro de um percurso. **Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas**, 2012.

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância**; organização de Elenice Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnaami, Thierry de Burghgrave; tradução de Antônio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave; Fortaleza: Edições UFC, 2020.

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

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **"Para sistematizar experiências."** Brasília: MMA 2): 1-128. 2006.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. **Cadernos Pagu**, p. e216117, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Malha municipal digital do Brasil**: situação em 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [<ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/>](ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/). Acesso em: 10 mar. 2025.

JOVCHELOVITCH, S BAUER, MW. **Entrevista Narrativa**. In BAUER, M.W.;

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 2023

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**, São Paulo: Ed. Contexto, 2022 v. 2, p. 443-481,

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 93-106, 2008.

MARIA DE LOURDES, N. Scheffler. Gênero, autonomia econômica e empoderamento: o real e o aparente. Sistematização de processos de investigação-ação e/ou de intervenção social. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MIANO, M. A., & Lara Corro, E. S. (2018). Temas, geografias e debates no campo da pedagogia da alternância. **CPU-e – Revista de Pesquisa Educacional**, 27, 60–89.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "por uma Educação do Campo", 2024.

MOURA, Dante Henrique et al. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, v. 10, p. 7-28, 1993.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Edufes, 2014

NOVELLI, Giseli. **Ensino Profissionalizante na cidade de São Paulo**: um estudo sobre o currículo da “Escola Profissional Feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930. PUCSP

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; SILVEIRA, Clara Maria Holanda. Relações de gênero: uma construção cultural que persiste ao longo da história. **O público e o privado**, v. 10, n. 19 jan. jun, p. 101-121, 2012.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Violência contra a mulher: estruturas patriarcais, relações de gênero e a (re) significação do conceito de vida privada. **O Público e o Privado**, v. 4, n. 8 jul. dez, p. 163-176, 2006.

OLIVEIRA, C. S., & AMARAL, I. T. (2022). **Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância**: tutoria e a visita familiar no contexto das escolas famílias agrícolas. *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: diferentes concepções e projetos em disputa* (pp. 71-91). 1. Ed. – Curitiba: Editorial Casa, 2022.

ONU Mulheres; IPSOS. **Relatório Executivo: Percepção Social sobre Direitos Humanos e sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos**. Brasília, DF: ONU Mulheres, 2022. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/12/pesquisa-onu_mulheres-ipsos-2022] Acesso em: [10 de maio de 2025].

PASSEGGI, M. da C., Souza, E. C. D., & Vicentini, P. P. (2011). **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27, 369-386.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O memorial: um gênero autobiográfico, de auto-avaliação e de reflexão crítica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória(auto)biográfica**: formação, percursos e narrativas. Natal: EDUFRN, 2008. p. 119-140.

PASSEGGI, M. da C., **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 2016, 41.1: 67-86.

PASSEGGI, M. da C., DA COSTA, Patrícia Lúcia Galvão. Memorial escolar: a escola como lugar de memórias e de educação da memória. **Linguagens, Educação e Sociedade**, 2024, 28.57: 1-30.

PASSEGGI, M. da C.; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017, 2.

PEREIRA DA COSTA, Tiago; RIBEIRO FREITAS, Hélder; MORAES MARINHO, Cristiane. Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada: atuação dos egressos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 1, 2019.

PEREIRA, Antônio Alves. **O ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré**, São Luís, 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Contexto, 2019.

PERES, Maria Zanezi, S. Maurice Halbwachs e a memória coletiva e individual. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 71-78, 26 dez. 2021.

PIAUÍ. Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí. **Mapas Temáticos do Piauí 2022: territórios de desenvolvimento**. Teresina: SEPLAN, 2022. 54 p. 1. Regionalização – Piauí 2. Desenvolvimento – Piauí 3. Aspectos socioeconômicos 4. Administração pública I. Título

PRODANOV, Cleber Cristiano, and Ernani Cesar De Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RAMOS, Fernão Pessoa e Catani, Afrânio, **Estudos de Cinema SOCINE 2000**, Porto Alegre, Editora Sulina, pp 192/207. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, 2018.

REZENDE, Maria Valéria. **Uma Concepção Metodológica Dialética – Revista Movimentos Sociais e Educação Popular no Nordeste.**, EQUIP, 2023.

RIBEIRO, Diana da Silva, et al. "Pedagogia da Alternância como proposta emancipadora na educação do campo." **Research, Society and Development** 11.3): e5011326096-e5011326096. 2022.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013.

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

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia Usp**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99**, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2018.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. Ministério de Minas e Energia. **Mapas estaduais de geodiversidade**: sedes municipais do Piauí. Rio de Janeiro: CPRM. 2006. Documento cartográfico em arquivo vetorial. Disponível em: <http://geobank.sa.cprm.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Cícero da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. e21918, p. 01-24, 2020.

SILVA, L. H. (2006). Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. **Revista da Formação por Alternância**, 1(2).

SILVA, Brisana Índio do Brasil de Macêdo; MACEDO, João Paulo. “Povos indígenas no Piauí: se escondeu para resistir e apareceu para existir!”: trajetória dos grupos indígenas da etnia Tabajara no Piauí. **Interações (Campo Grande)**, v. 23, n. 1, p. 51-65, 2022.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos avançados**, v. 30, p. 123-139, 2016.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho dominação e resistência – 2 ed. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam; tradução: karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre. Penso, 2011.

UNEFAB. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil . **Histórico das Escolas Família Agrícola**. 2005.

VERGUTZ, Cristina Luísa Bencke. **A História das Mulheres e a Pedagogia da Alternância**: a experiências da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul In, 2019

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios:** experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC. 2021.

VIZOLLI, Idemar, Helena Quirino Porto Aires, and Mylena Gonçalves Barreto. "A Pedagogia da Alternância presente nos projetos político-pedagógicos das escolas famílias agrícolas do Tocantins." **Educação e Pesquisa** 44. 2018.

VILLA, Mirian de Fátima, STANCKI, Rodolfo. Como um vídeo-documentário jornalístico pode ter dimensões educacionais. **Anais do EVINCI** – UniBrasil, Curitiba, v.3, n.2, p. 597-607, out. 2017

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa **“HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INSERÇÃO DAS MULHERES NOS ESPAÇOS DE TRABALHO NO CAMPO”**, desenvolvida pela mestrandia Meirian Noronha de Castro do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba, tendo como supervisão e orientação a Prof.^a Dr^a Francisca Raquel da Costa, docente do citado Programa.

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar a trajetória do processo formativo das mulheres egressas da Pedagogia da Alternância e da Educação Profissional e Tecnológica e as contribuições para inserção nos espaços de trabalho no campo.

O convite a sua participação dar-se pelo fato de você integrar o Núcleo Gestor da Escola Família Agrícola Santa Ângela e/ou ser aluna egressa dessa Escola. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Ao final do estudo, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPI.

A sua contribuição consistirá em participar de entrevista orientada por uma questão geradora e/ou questionário estruturado com previsão de realização em torno de 40 minutos; o segundo momento será realização de entrevista gravada em vídeo e áudio em vista a produção de um vídeo documentário educativo. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às estas a pesquisadora e sua orientadora. A pesquisadora agendará antecipadamente local, data e horário para realização das entrevistas.

É importante ressaltar que qualquer informação que possa identificá-lo será omitida na fase de divulgação dos resultados da pesquisa. Em qualquer etapa da pesquisa, ou posteriormente você poderá solicitar informações seja sobre sua participação ou quanto a pesquisa, devendo estabelecer contato com a pesquisadora participante ou a professora orientadora:

- Pesquisadora Responsável: Prof^a Dr^a Francisca Raquel da Costa:
- Pesquisadora Participante: Meirian Noronha de Castro

Local de rubrica: _____

2/3

Você poderá ainda estabelecer contato, em caso de dúvida, com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPI, no endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123 –

Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina – Piauí, Tel (086) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Quanto aos benefícios (direto e indireto) relacionado a sua colaboração nesta pesquisa são: o desenvolvimento e divulgação do produto educacional, que poderá ser utilizado no seu cotidiano profissional; a publicação de artigos e construção de debates acerca do tema e ressignificação das práticas pedagógicas dos processos formativos com mulheres.

Essa pesquisa possui o risco de causar constrangimento, ansiedade e cansaço ao participante ao responder a entrevista por ter que abordar vivências e memórias, provocando desconforto emocional. Caso ocorra, a entrevista poderá ser suspensa e retomada em outro momento, a fim de garantir a integridade física e intelectual do participante. O participante poderá ser encaminhado para acompanhamento pela Equipe Multiprofissional da 3ª Gerência de Educação. Esse é um serviço disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação às escolas que integram a Rede Estadual de Ensino. Como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante. Para minimizar este risco, serão omitidos nomes ou qualquer informação particular que poderia identificar o participante. Sua participação na pesquisa não implica em nenhuma despesa e também não dará direito a nenhuma remuneração.

Sua participação possibilitará também a produção de um documentário educativo, Produto Educacional que objetiva narrar memórias e histórias das mulheres que retrate as contribuições da Pedagogia da Alternância no processo de inserção das mulheres nos espaços de trabalho do campo. Espera-se ao final da pesquisa sistematizar evidências que apontem as contribuições do processo de formação integral proporcionado pela Pedagogia da Alternância no que se refere a inserção das mulheres nos espaços de trabalho no campo e sua permanência em sua comunidade.

Os resultados da pesquisa serão divulgados es palestras (em caso de convite), relatórios individuais, artigos científicos, dissertação e ainda, no caso do documentário será hospedado no youtube. Garantimos o seu acesso aos resultados da pesquisa.

Local de rubrica: _____

3/3

Você será informado através de seus contatos (telefone, e-mail) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderes mudar seu consentimento de em participar da pesquisa.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas vias, sendo que uma via deve ficar com o participante e outra com a pesquisadora. O mesmo deve ter todas as páginas rubricadas pelo participante e pesquisador.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação no estudo, além do direito assistência integral, tem o direito a indenização, conforme itens III.e.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12. A pesquisa é isenta de custos e você tem o direito de ressarcimento em caso de despesas pela participação.

Piripiri, 01 de outubro de 2024.

Pesquisadora Responsável

CPF:

Pesquisadora Participante

CPF:

Aceito que minha entrevista seja:

- () gravada, apenas em áudio
() Registrada em bloco de notas específicos

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar

Assinatura por extenso do participante

RG:

CPF:

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM PARA ELABORAÇÃO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM PARA ELABORAÇÃO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO EDUCACIONAL

Pelo _____ presente _____ documento,
eu _____

_____ RG: _____ CPF: _____

_____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**História e Memória da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INSERÇÃO DAS MULHERES NOS ESPAÇOS DE TRABALHO NO CAMPO**”, sob responsabilidade da pesquisadora Francisca Raquel da Costa e da pesquisadora participante Meirian Noronha de Castro, CPF: 577.831.793-04 RG: 1.322.332-SSP/PI, vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Piauí – Campus Parnaíba. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise pela pesquisadora e para elaboração de um vídeo-documentário educacional cuja proposta é compartilhar as vivências e trajetórias de vida das mulheres egressas da Pedagogia da Alternância narrando as contribuições desse processo formativo em vista sua permanência no campo e inserção dos espaços de trabalho. Tenho ciência de que somente poderá haver divulgação da minha imagem e som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de ensino e pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Piripiri _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante(a) entrevista(o)

APÊNDICE C - ENTREVISTA NARRATIVA

Conte-me sobre sua trajetória formativa na Escola Família Agrícola Irmã Celina quais as motivações que a levaram a buscar um curso profissionalizante a partir da pedagogia da alternância. Relate ainda sobre as contribuições que esse processo educativo proporcionou à sua vida, na sua formação profissional e para sua inserção nos espaços de trabalho no campo. E por fim, relate como a pedagogia da alternância influenciou na sua autonomia política, econômica e empoderamento na condição de mulher.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA NO CADERNO DE MEMÓRIAS

Cara mulher egressa,

O memorial Memórias e Histórias da Pedagogia da Alternância é parte da pesquisa ***Contribuição da Pedagogia da Alternância para a Inserção das Mulheres no Contexto do Trabalho no Campo***. Constitui-se em uma ferramenta de registro da trajetória pessoal e formação acadêmica-profissional. É um rememorar histórias de sua vida.

Narrar memórias e histórias de vida é sempre prazeroso, animador, mas, ao mesmo tempo desafiador, pois exige olhar para o passado e tentar recuperar os diversos caminhos percorridos, sem perder de vista o presente e o futuro

Assim, te convido a rememorar e descrever sobre sua trajetória de formação vivenciada na EFA Irmã Celina e sua caminhada profissional seja na continuidade da implementação de seu PPJ ou nas oportunidades de trabalho que tem estado após concluir seu curso profissional.

Nesse memorial, você pode trazer suas memórias e histórias marcantes, as experiências que lhe proporcionaram aprendizados, alegrias, tristezas, limites e desafios. Para lhe ajudar, colocamos um roteiro de perguntas para você discorrer em torno das mesmas.

1. Como você se apresenta?
2. O que a motivou a fazer um curso de educação profissional na Escola Família Agrícola Irmã Celina?
3. Como foi sua vivência durante o curso na EFA? (aprendizados, dificuldades, limites, etc) na condição de mulher?
4. Pode me falar um pouco das contribuições que a Pedagogia da Alternância lhe proporcionou em seu processo de formação humana e profissional?
5. Relate as dificuldades e desafios que percebe, na condição de mulher, para inserir-se e ocupar uma posição no contexto do trabalho no campo.
6. Nessa última questão, você pode ficar à vontade para relatar algumas questões que acha relevante para a pesquisa: sugestões, críticas, etc.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO – VOZES FEMININAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Etapa 1 – Construção detalhada do roteiro de gravação considerando a temática proposta no quadro a seguir.

Etapa 2 – Identificação dos participantes do documentário na etapa de gravação

Etapa 3 – Gravação dos depoimentos a partir do roteiro a seguir.

	Temática a ser abordada	Observação
Primeira parte	Apresentação da egressa: nome, curso, município, etc.	Orientar que a apresentação seja feita de modo que possibilite que o público, que ainda não a conhece, entenda seu percurso formativo e profissional.
Segunda parte Desenvolvimento	Motivação para estudarem em uma escola que trabalha com a pedagogia da alternância	Fazer imagens da rotina profissional da egressa
	Motivações para a escolha do curso profissionalizante	Orientar a egressa a responder as questões sempre fazendo referência a pergunta geradora.
	Abordar sobre a vivência educativa na EFA	
	Discorrer sobre a influência/contribuição da Pedagogia da Alternância na rotina profissional	
Terceira parte	Questionar sobre processo de autonomia e empoderamento na condição de mulher, após vivenciar a Pedagogia da Alternância	- Solicitar à egressa que aborde sobre sua formação pessoal, destacando: o antes da formação na Pedagogia da Alternância e como se ver após esse processo formativo (fala para finalizar).

APÊNDICE F – TERMO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo de validação do Produto Educacional, o documentário Vozes Femininas na Pedagogia da Alternância será exibido em sessão na Escola com a presença dos profissionais que integram o Núcleo Gestor da Escola, as mulheres egressas e outros convidados. Após a exibição será realizado Roda de Conversa para realizar a validação do Documentário, tendo como referência o roteiro a seguir:

CrITÉRIOS	01	02	03	04	05
Narrativa: o vídeo consegue contar uma história coerente, agradável e relevante para a Pedagogia da Alternância?					
Inovação: o documentário é inovador e criativo na forma como aborda o tema?					
Edição: o vídeo demonstra que houve um trabalho de edição, isto é não foi um trabalho de mera colagem aleatória de imagens e depoimentos.					
Papel educativo: o documentário pode ser utilizado como ferramenta pedagógica pelas escolas do movimento de alternância?					
Trilha sonora: é adequada a temática proposta, aos personagens e depoimentos apresentados?					
Ética: mantém compromisso ético na abordagem com as pessoas durante as entrevistas e filmagens.					
O tema contribui para o processo de autonomia e empoderamento das mulheres?					
O documentário trata o tema de maneira coerente, valorizando a cultura do campo, com linguagem compreensível e adequada					

AVALIAR: 01 - INSATISFATÓRIO 02 - REGULAR 03 - BOM 04 - ÓTIMO 05 – EXCELENTE

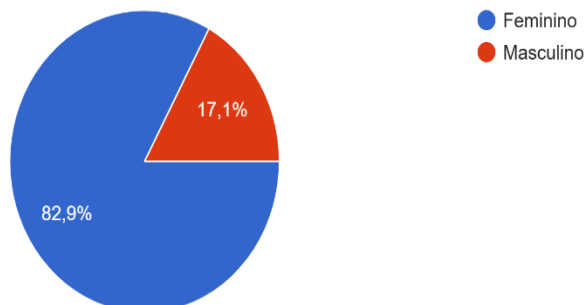
APÊNDICE G – FOLDER DE APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO VOZES FEMININAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



APÊNDICE H – FOMULÁRIO GOOGLE FORMS – GRÁFICOS

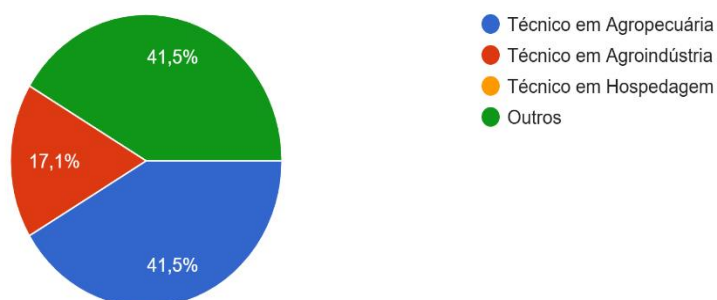
Sexo

41 respostas



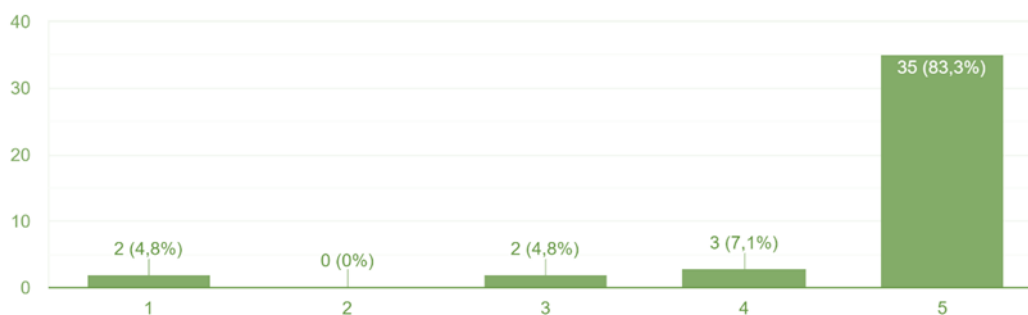
Curso ao qual é vinculado (a)

41 respostas



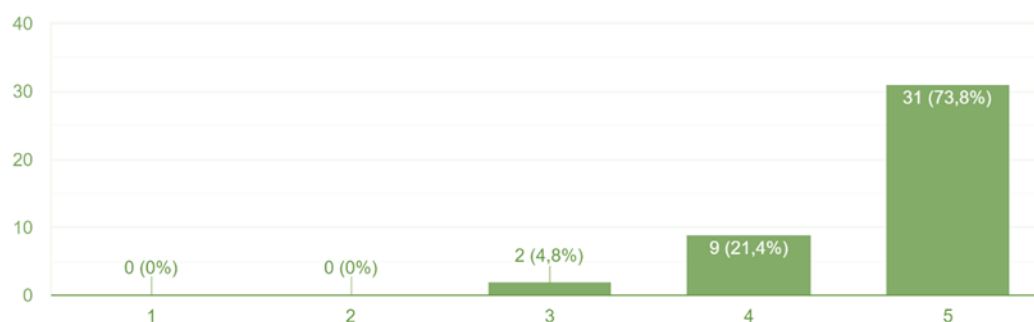
Sobre a Narrativa: o vídeo consegue contar uma história coerente, agradável e relevante para Pedagogia da Alternância?

42 respostas



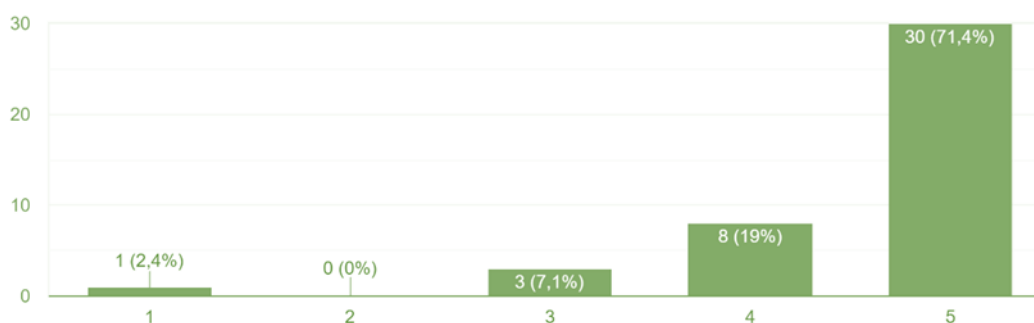
Edição: o vídeo demonstra que houve um trabalho de edição, isto é não foi um trabalho de mera colagem aleatória de imagens e depoimentos.

42 respostas



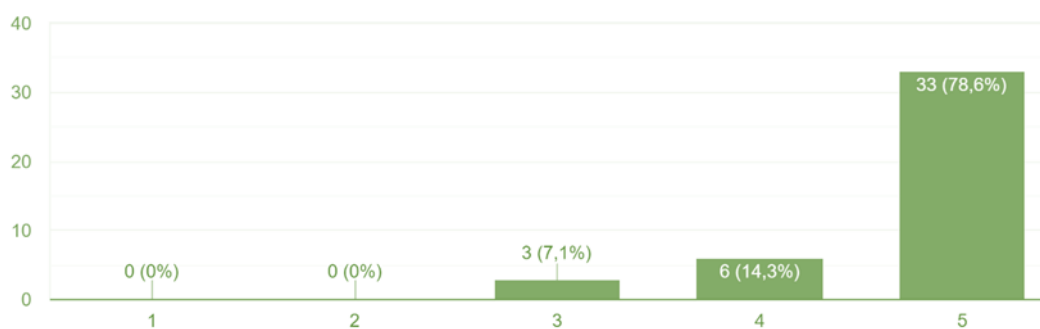
Trilha sonora: é adequada a temática proposta, aos personagens e depoimentos apresentados?

42 respostas



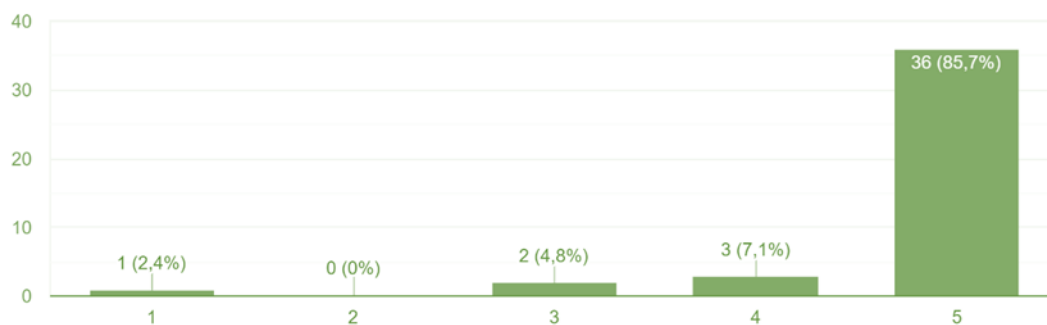
Quanto à Inovação: o documentário é inovador e criativo na forma como aborda o tema?

42 respostas



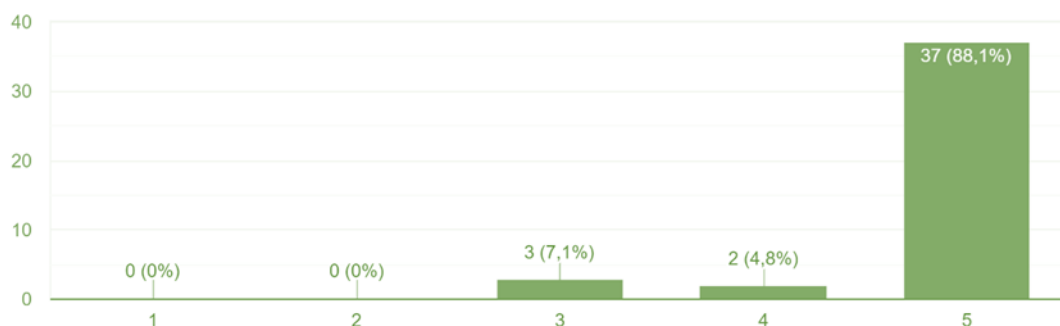
Quanto ao papel educativo: o documentário pode ser utilizado como ferramenta pedagógica pelas escolas que trabalham a partir da Pedagogia da Alternância?

42 respostas



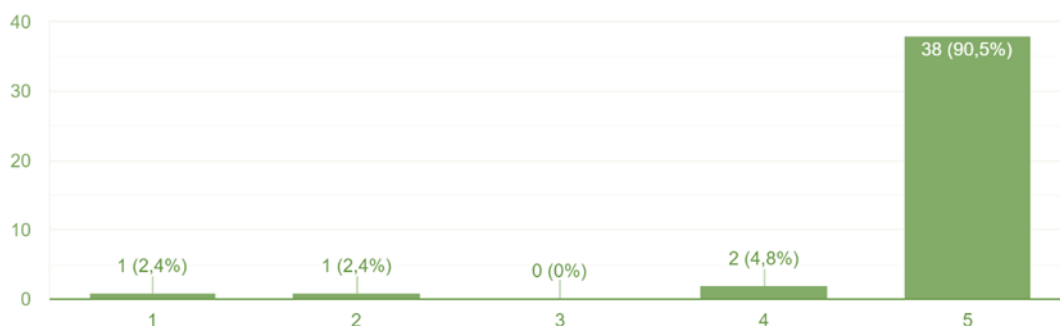
Ética: o documentário mantém compromisso ético na abordagem com as pessoas durante as entrevistas e filmagens?

42 respostas



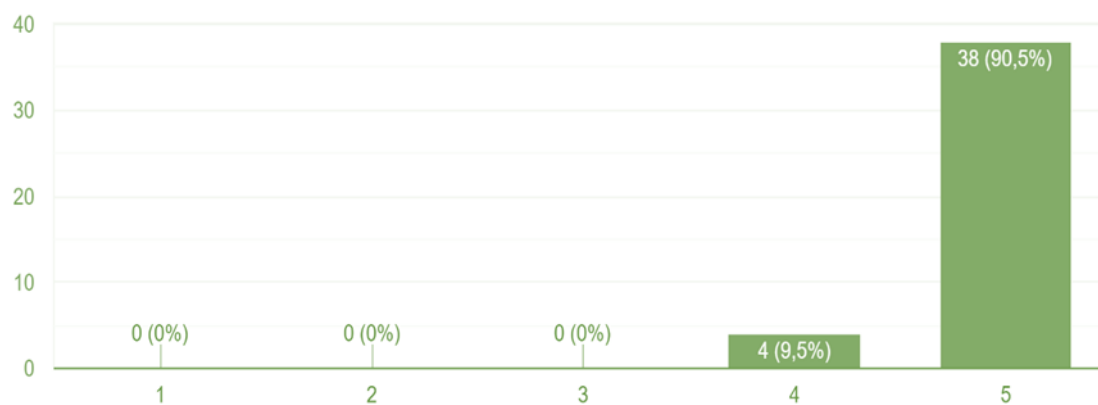
O tema contribui para o processo de construção da autonomia e empoderamento das mulheres?

42 respostas



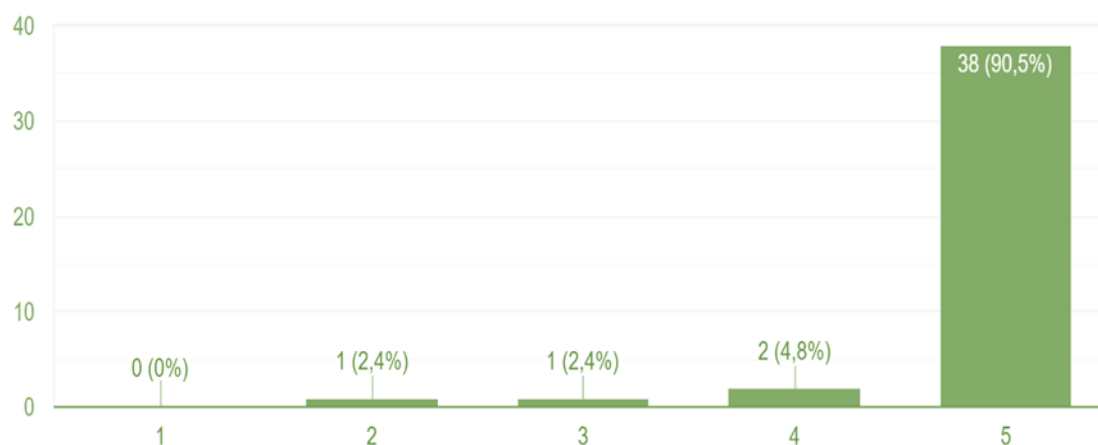
O documentário contribuir para o reconhecimento da contribuição da Pedagogia da Alternância na formação profissional das egressas?

42 respostas



O documentário trata o tema de maneira coerente, valorizando a cultura do campo, com linguagem compreensível e adequada?

42 respostas



Algum comentário adicional sobre o documentário e/ou a temática abordada?

15 respostas

O documentário foi maravilhoso, eu adorei foi muito importante mostrar para as pessoas sobre o trabalho no campo em relação às mulheres eu amei o documentário e a temática abordada.

Um trabalho excelente

achei o documentário incrível, porém senti a falta do curso de zootecnia, mostrando as regressas que continuaram com projetos.

O documentário foi ótimo

Excelente conteúdo! Apresenta muito bem as conquistas alcançadas pelas mulheres da pedagogia da alternância, mesmo com as dificuldades enfrentadas e também a mudança interna das mesmas, em relação a sua forma de pensar. Exalta a capacidade das mulheres! Um ótimo trabalho.

Não

Parabéns!!!

Algum comentário adicional sobre o documentário e/ou a temática abordada?

15 respostas

Ótimo!

O bom é que o documentário foi capaz de incentivar tanto as meninas quanto os meninos, mostrando que o jovem camponês pode e deve ocupar espaço de fala e liderança no seu lugar, construindo com os próprios conhecimentos um futuro para ele. Documentário riquíssimo 😊

O documentário é de grande importância para a nossa escola, pois registra e valoriza a história, as experiências e os resultados alcançados por egressas por meio da Pedagogia da Alternância. Ele nos permite refletir sobre nossa prática, fortalecer a identidade da comunidade escolar e inspirar novas ações. Além disso, torna visível o compromisso de todos com uma educação contextualizada, que respeita a realidade dos educandos e fortalece os laços entre escola, família e comunidade.

Adorei muito,era pra ter mais documentário assim

Todos os relatos, todo o trabalho feito de forma incrível até chegar ao dia de apresentação... Sei que foi feito com muita dedicação e muito empenho. Buscando de forma clara e realista a vivência das mulheres que têm melhorado o dia a dia na comunidade onde elas moram/atuem. E tantos outros trabalhos que elas têm desenvolvido que tem mostrado o que elas aprenderam e as especializações que elas têm buscado.

ANEXO A - ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDO DA ESCOLA IRMÃ CELINA



Escola Família Agrícola Santa Angela
CNPJ: 16.912.084/0001-02
Rua Cássio Pereira, 771 - CEP: 64255-000
Santa Santa Angela - Povoado - PE Fone 3271-2028

Plano de Estudo para 1º ANO AGROINDÚSTRIA - 2016 8º tema: "Processamento de produtos da criação de porcos".

Chapéu: A criação de porcos devemos cultivar para a economia e a alimentação da nossa comunidade melhorar. (Samuel Vitor, Amanda, Nayane e Ann Caroline).

Mística: Jaine e Anderson Figueiredo
Dinâmica: Nayane, Carol Andriel e *Alana*
Síntese Coletiva: Dail e Iago

QUESTIONAMENTOS

1. Como é feito o abate dos suínos em sua comunidade?
2. Existe algum tipo de beneficiamento da carne de suínos em sua comunidade?
3. Como é a higienização e limpeza do local de abate dos suínos em sua comunidade?
4. O que é feito com as vísceras, carcaças e gorduras dos suínos na sua comunidade?
5. Como é feita a comercialização dos suínos em seu município?
6. Como é a forma de criação e a alimentação dos suínos destinados ao abate em sua comunidade?
7. Quais os pratos típicos feitos com a carne de suínos na sua família?

Boa Pesquisa!