
A Pedagogia da Alternância: trabalho de base e pesquisa participante

The Pedagogy of Alternation: groundwork and participatory research

Genival Pereira de Araújo Moura* 

Franklin Plessmann de Carvalho** 

Resumo

Partindo do desafio em consolidar uma base social visando a sustentação da Escola Família Agrícola Regional (EFAR), localizada em Brotas de Macaúbas/BA, e tomando a Pedagogia da Alternância como base de análise, se reflete como o trabalho de base e a pesquisa participante intensificam a potencialidade de transformação social decorrente da ação educativa da própria escola. Queremos demonstrar que os espaços/tempos formativos, escola e comunidade, prescritos na própria Pedagogia da Alternância, são potencializados com a associação da ação educativa como um trabalho de base nos moldes da educação popular. Também queremos demonstrar como a pedagogia da alternância dialoga com a pesquisa participante, aprofundando os conhecimentos sobre as realidades dos educandos. Para tanto, buscamos contextualizar a formação social em Brotas de Macaúbas em meio a conjuntura brasileira.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação do Campo; Escola Família Agrícola.

Abstract

Starting from the challenge of consolidating a social base aiming to support the Escola Família Agrícola Regional (EFAR), located in Brotas de Macaúbas/Bahia/Brazil, and taking the Pedagogy of Alternation as a basis for analysis, it reflects how the basic work and participatory research they intensify the potential for social transformation resulting from the educational action of the school itself. We want to demonstrate that the formative spaces/times, school and community, prescribed in the alternation pedagogy itself, are enhanced with the association of educational action as basic work along the lines of popular education. We also want to demonstrate how the pedagogy of alternation dialogues with participatory research, deepening knowledge about the realities of students. To this end, we seek to contextualize social formation in Brotas de Macaúbas within the Brazilian context.

Keywords: Popular Education; Field Education; Agricultural Family School.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA. E-mail: mouragpa@hotmail.com;

** Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA. E-mail: franklinpcarvalho@ufrb.edu.br

Introdução

A situação colonial vivenciada no Brasil propiciou o encontro de diferentes povos em um ambiente de extrema violência. Desde o início da colonização, formas de resistência foram sendo engendradas, como também as formas da dominação buscaram controlar essas resistências. Essa tensão entre as formas de resistência e as tentativas de controlar e organizar os grupos sociais acabou por configurar em diferentes formas de ação, cada qual com suas contradições. Mais recentemente, já no contexto da ditadura civil-militar implantada em 1964, várias unidades de mobilização¹ passaram a ser visibilizadas por todo o Brasil. Elas basicamente se estruturaram na defesa de modos de vidas, e buscaram objetivamente assegurar o reconhecimento de territórios específicos. São representadas por uma diversidade de movimentos sociais, identificadas como povos e comunidades tradicionais, camponeses, sem terras, sem tetos e uma diversidade movimentos urbanos².

Um período anterior ao golpe de 1964, foi marcado por um intenso trabalho de base que ia sendo realizado por todo Brasil. Já na década de 1950 novos movimentos populares vão se despontando, ao mesmo tempo que campanhas de alfabetização de adultos são estimuladas. Estas campanhas foram incentivadas, por um lado, visando a formação de um novo perfil de trabalhador, que precisaria ser letrado para entrar no mundo da modernização do trabalho. Porém o acesso à leitura propiciou aos trabalhadores novas formas de perceber sua condição social. Neste contexto, desponta um educador pernambucano, Paulo Freire, que aprimora suas experiências com educação de adultos objetivando o direito do povo à educação, articulando a alfabetização com a leitura crítica do mundo. A projeção de Paulo Freire, em âmbito nacional, o impulsionou para trabalhar no ministério da educação em 1963. O golpe de 1964 aborta todo um programa de alfabetização que Paulo Freire estava construindo e o leva ao exílio. Seu trabalho em

¹Tomando esta noção operativa “unidades de mobilização”, do antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, que podem ser interpretadas como potencialmente tendendo a se constituir em forças sociais, que não representam apenas simples respostas a problemas localizados. Suas práticas alteram padrões tradicionais de relação política com os centros de poder e com as instânciasine legitimação, possibilitando a emergência de lideranças que prescindem dos que detém o poder local (AlmeidaLM008, p89).

² Destaco os movimentos ligados aos povos indígenas, às comunidades quilombolas, de fundos e fechos de pasto, quebradeiras de coco babaçu, pescadores, povos dos faxinais, povos ciganos, pomeranos, pantaneiros, geraizeiros, extrativistas, sem terras, sem tetos, atingidos por barragens, atingidos pela base espacial, atingidos pela ação das polícias, camponeses, movimentos ambientalistas, movimentos feministas, movimentos da comunidade negra, dentre outros movimentos.

outros países, com destaque a Bolívia, Chile, Estados Unidos, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o credencia para um trabalho como consultor educacional no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Suíça. As ideias de Freire se articulam com os princípios da formação das comunidades eclesiais de base, que se espalham pelo mundo³.

“Em uma passagem de *Educación Popular – trayectoria y actualidad*, o educador colombiano Alfonso Torres Carrillo acentua a aproximação entre Paulo Freire e uma então nascente frente de “cristãos de esquerda”. Na verdade, ela partiu mais dos próprios “movimentos cristãos”, que cedo acolheram as ideias e propostas pedagógicas de Paulo Freire, e foram as entidades que publicaram em primeiro lugar os seus livros, a começar por *Pedagogia do Oprimido*, e que mais tarde incorporaram Paulo ao seu quadro de profissionais, primeiro entre protestantes, no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra e durante o exílio” (Brandão, 2021, p.37).

A partir da segunda metade da década de 1960, a junção de movimentos sociais com as comunidades eclesiais de base, e uma prática de formação inspirada em Paulo Freire, resultou em algumas iniciativas que vão se preocupar com a formação da classe trabalhadora, dos povos do campo e da cidade. A valorização dos saberes de cada pessoa, da capacidade que cada pessoa tem em formular ideias sobre o mundo, em refletir suas condições de vida, de ser um intelectual, marcou o que foi denominada de educação popular.

Uma das perspectivas da Educação Popular se voltou para o trabalho de base, isto é, com a mobilização e organização das pessoas que adentravam aos movimentos sociais e sindicais, que participavam das comunidades eclesiais de base, que formavam unidades de mobilização para a resistência à expansão dos interesses capitalistas. Uma das inspirações deste trabalho de base pode ser representada pelo trabalho de Ranulfo Peloso (Peloso, 2012).

Outra perspectiva, ressalta a necessidade de um olhar mais aprofundado das realidades sociais através de uma pesquisa participante⁴, isto é, uma pesquisa que tanto leve em conta uma imersão nas realidades, como o saber dos próprios agentes sociais

³ Carlos Rodrigues Brandão apresenta uma perspectiva da incorporação do pensamento de Paulo Freire no campo progressista do cristianismo. Para maior aprofundamento ver o capítulo “Alguns Livros, alguns nomes”, inserido no livro “Paulo Freire, tantos anos depois” (Brandão, 2021, p.35-39).

⁴A investigação social de que trata este artigo tem recebido diversos nomes: “pesquisa participante”, “auto-diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa”, “investigação ação participativa” (Brandão, 2007, p.4). Dela se desdobram várias ferramentas metodológicas, como os diagnósticos rápidos participativos. Com relação a este artigo, estabelecemos uma relação entre os instrumentos metodológicos utilizados como mediação pedagógica para aproximação de estudantes de escolas famílias agrícolas durante a investigação da realidade vivenciada por suas famílias.

como referência na construção de conhecimentos. Essa perspectiva é representada pelos trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão (Brandão, 1981)⁵.

Rapidamente foram sendo construídas cartilhas, manuais, instrumentos e procedimentos pedagógicos, de diferentes correntes teóricas, que buscavam orientar a formação de multiplicadores, de lideranças. Reforçamos que ao mesmo tempo que buscam organizar, também se inserem em uma espécie de controle da base através dos elementos de sua formação.

Simultaneamente no período dos anos 60 e 70 do século XX, se espalha um modelo de escola que foi conhecido como Escola Família Agrícola⁶. Esta escola tem como referência a valorização dos espaços comunitários como espaços educativos complementares aos espaços escolares. Tem como referência a Pedagogia da Alternância, que articula estes dois espaços, o escolar e o comunitário. No Brasil, algumas comunidades eclesiais de base apoiaram a construção das escolas família agrícola. Estas escolas passam a ser referência no trabalho de base das comunidades, intercalando a ação de pastorais sociais de igreja católica, ação comunitária e lutas sociais. E em suas mediações pedagógicas, metodologias participativas foram construídas.

Este artigo visa refletir a resistência dos povos do campo no município de Brotas de Macaúbas/BA e sua relação com as instituições que utilizaram o trabalho de base e as metodologias participativas como referência para a formação social. O nosso foco será a “Escola Família Agrícola Regional (EFAR)”, que tem em sua base social comunidades rurais que foram atendidas pelas comunidades eclesiais de base da igreja católica, e por ONGs, que de diferentes formas, utilizaram metodologias participativas. Queremos

⁵ Carlos Rodrigues Brandão aponta que Paulo Freire o inspirou desde o início de sua carreira acadêmica, ainda no início dos anos de 1960. Primeiramente através dos textos mimeografados que embasavam trabalhos de educação popular e alfabetização de adultos. Mesmo com Paulo Freire no exílio, acompanhou sua produção e pensamento. A partir de 1980, como colegas da UNICAMP, passam a ser companheiros. Brandão considerava Paulo Freire como um pensador “divisor de águas”, responsável não apenas por pedagogias inovadoras, mas uma pedagogia transformadora. Brandão considerava que as pedagogias de Freire tinham como premissa “educar para transformar pessoas que transformem o mundo em que vivem”. Ver relato de Carlos Brandão sobre Paulo Freire produzido pelo SESC Santo André - <https://www.youtube.com/watch?v=kNhmO3AINUE>

⁶ “O Movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935 [...] em um pequeno vilarejo da França” (Gimonet, 1999 p. 40). A partir de 1960, essa experiência educativa se estabelece em outros países da Europa, entre eles, a Itália. Com uma adaptação das Casas Familiares Rurais, cria-se na Itália as Escolas Familiares Rurais. No Brasil, as primeiras escolas dessa natureza surgiram em 1969, no Estado do Espírito Santo, inspiradas na experiência italiana e recebe o nome de Escola Família Agrícola. Em 1975, referenciada na experiência capixaba, foi construída em Brotas de Macaúbas-BA a Escola Comunidade Rural, primeira escola fora do Estado do Espírito Santo a trabalhar como a Pedagogia da Alternância. “Elas recebem diferentes denominações conforme os países [...] mas suas semelhanças são mais fortes que suas diferenças” (Gimonet, 1999 p. 42).

relacionar como o desafio de formar, mobilizar e fortalecer as unidades de mobilização da região, que muitas vezes se mescla com uma ação de organizar ou controlar as formas de mobilização. Queremos analisar como que o trabalho de base e a pesquisa participante foram utilizadas neste contexto de formação, tendo as concepções de Paulo Freire, Ranulfo Peloso e Carlos Rodrigues Brandão como referência.

O contexto

A EFAR foi fundada em 2015, mas é relevante perceber sua relação com a Escola Comunidade Rural, fundada 40 anos antes. O contexto histórico da década de 1970, que marcou a organização social que hoje encontramos em Brotas de Macaúbas, impulsionou a ação das comunidades eclesiais de base e a criação da Escola Comunidade Rural. Em 1970, os municípios da região ainda eram fortemente impactados pelo fenômeno sociopolítico do coronelismo, e foi alvo de forte repressão da ditadura civil-militar no combate há um grupo guerrilheiro, marcando uma atmosfera de medo.

Em 1971, quatro anos antes da criação da Escola Comunidade Rural, Brotas de Macaúbas foi o centro das ações de um grupo que tentava construir um foco guerrilheiro, tendo como base a localidade de Buriti Cristalino, zona rural do município. Esse foco guerrilheiro, que estava relacionado ao “Movimento Revolucionário 8 de Outubro” (MR8), foi comandado por Carlos Lamarca e José Campos Barreto. José, mais conhecido como Zequinha, pertencia a família Barreto, de Buriti Cristalino. Zequinha tinha se deslocado para São Paulo, trabalhou em fábricas do ABC paulista, e teve relação com organizações sociais que buscavam garantir direitos trabalhistas em plena ditadura.

O conhecimento de Zequinha sobre a região, sobre os costumes locais e a formação que recebeu em São Paulo, impulsionou a organização de estratégias para a instalação deste foco guerrilheiro. Foram direcionadas ações nas áreas da educação popular e da cultura, onde buscavam se aproximar das pessoas da região para construir uma percepção local sobre a situação de submissão em que as famílias se encontravam. Até hoje Luís Antônio Santa Bárbara, um dos militantes que foi deslocado para região, é lembrado como o professor que refletia o contexto de vida das famílias do campo em suas aulas e conversas. A importância da educação popular, embora pouco destacada nos vários relatos já realizados sobre esta situação, era a base para a montagem de um foco de insurgência armada no campo. O trabalho de base, portanto, já era uma referência.

O regime ditatorial inicia uma caçada implacável aos integrantes do MR8, descobrindo o paradeiro de Lamarca. A “Operação Pajuçara” foi montada e estabeleceu vigilância em vários municípios no entorno de Brotas de Macaúbas. Durante essa operação, além dos presos que foram torturados no centro da praça de Buriti Cristalino, assassinaram Luís Antônio Santa Barbara; Otoniel Campos Barreto; Carlos Lamarca e José Campos Barreto. Essas ações evidenciaram a face mais cruel da situação colonial, que durante a ditadura civil-militar corroborou com a cultura do medo e potencializou o mandonismo dos grupos locais⁷.

Em meio a esse contexto, em 1975, foi criada em Brotas de Macaúbas uma ação educativa singular, denominada de Escola Comunidade Rural (ECR). A ECR foi uma experiência educativa pioneira do campo, que funcionou até 1994.

Até 1975, o MEPES era de fato a única instituição no Brasil a trabalhar com escolas de alternância. A partir daquele ano, o modelo sai do Espírito Santo e vai para Bahia, tornando-se, assim, em Brotas de Macaúbas, a primeira experiência fora do estado capixaba (Burghgrave, 2011. p.174).

A construção da Escola Comunidade Rural foi resultado do trabalho social da igreja Católica, iniciado na década de 1960, por meio da ação de padres⁸ com ideias mais progressistas e populares, que colaboraram com a construção das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nessa região. A atuação das CEBs se posicionou aliada a pessoas que eram dissonantes a cultura do mandonismo dos grupos locais, herdada do fenômeno sociopolítico do coronelismo. O sentimento de indignação já existia em muitas famílias. Entretanto, a Igreja Católica, através do trabalho pastoral, começou a problematizar questões relacionadas a exploração a qual o povo estava submetido e com isso, potencializar as várias formas de resistência que já se desenhavam localmente. Aqui já podemos identificar que uma instituição colonial, a Igreja Católica, atuava como ponto de articulação da insurgência social. Como que uma instituição colonial passa a apoiar focos de resistência? Há realmente a construção de uma postura contra ou anti colonização? Ou a atuação da igreja apenas atenuaria formas de exploração capitalista que eram consideradas inaceitáveis do ponto de vista de direitos humanos e sociais? Seria uma forma de organizar, e assim controlar as ações de resistência das famílias?

⁷ Como referência para aprofundamento indicamos o livro “Lamarca, o capitão da guerrilha” de Oldack Miranda e Emiliano José (Miranda e José, 1984).

⁸ Referimos especificamente ao Padre Rogério Ataíde Caldas Pinto e ao Padre João Cristiano.

Ainda para melhor perceber o contexto local da década de 1970, no cenário nacional algumas localidades do campo brasileiro eram impactadas por uma série de inovações tecnológicas que foram denominadas de “revolução verde”⁹. No contexto de Brotas de Macaúbas, prevalecia uma agricultura de base familiar, ainda em consolidação, com certa autonomia produtiva, isto é, a posse da terra e o acesso aos recursos naturais em terras de uso comum. As áreas familiares eram vizinhas de terras apropriadas individualmente, onde se identificava a figura do patrão. As famílias mantinham uma relação de dependência como os patrões, e o modo de vida local estava atrelado a uma combinação entre uma relativa autonomia com a dependência ao sistema denominado de “coronelismo”.

Os conhecimentos tradicionais eram a base que orientavam a organização produtiva voltada para o bem-estar da própria família. O acesso à educação escolar, por parte dos trabalhadores, era mínimo, e a maioria eram analfabetos. Ainda nos anos 70, em uma ação da diocese de Barra, no Estado da Bahia, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN). Anos mais tarde, na década de 1990, o Centro de Assessoria do Assuruá passa a atuar. Estas instituições, hoje classificadas como organizações não governamentais (ONGs), vão se utilizar das proposições do trabalho de base, inspiradas pela educação popular, como utilizar metodologias participativas em suas atividades de assessoria às comunidades em situações de conflitos fundiários. No final dos anos 1990, passam também a ter como referência a agroecologia, em uma perspectiva de apoio ao associativismo e ao empreendedorismo rural. Destaque para o uso dos Diagnósticos Rápido Participativo (DRPs) como ferramenta de identificação da organização local e dos desafios que cada grupo de famílias estavam a enfrentar.

O fim das Escola Comunidade Rural em 1994, criou uma lacuna em termos de uma proposta de ensino escolar que pudesse dialogar com as formas de resistência das famílias. Assim, no início da segunda década do século XXI, se iniciou uma articulação que propiciou a construção de uma nova instituição de ensino, a EFAR.

⁹ A “Revolução Verde” é uma denominação de um conjunto de práticas agrícolas que foram organizadas visando a modernização conservadora da agricultura eram implantadas através de “pacotes” tecnológico para agricultura, com justificativa de aumento da produtividade para ajudar a combater a fome da população mundial. Porém este modelo agrícola se converteu em formas de concentração de riqueza, não atuou no combate a fome e ainda que impactou fortemente o meio ambiente.

A Escola Família Agrícola Regional

Essa escola é de caráter comunitário, fundada em 2015, após um processo de mobilização social iniciado em 2009, e gerida por uma instituição mantenedora, a Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região (ADECORBRE). A EFAR oferece, prioritariamente para os jovens do campo, o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, referenciado teórico e metodologicamente na Pedagogia da Alternância. O tempo escola e tempo comunidade, dinâmica própria da Pedagogia da Alternância, confere à escola um caráter inovador na forma da organização do trabalho pedagógico e nas relações entre escola, família e comunidade.

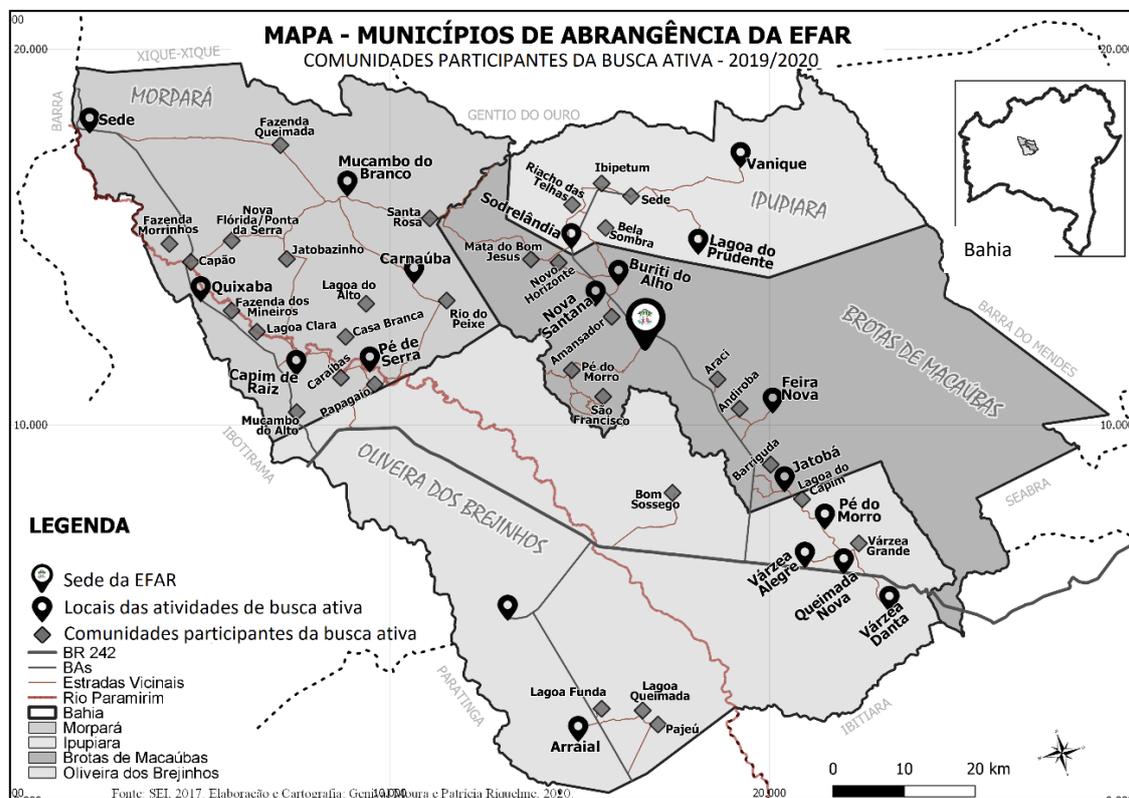
O apoio das famílias é imprescindível para o funcionamento de uma escola família agrícola. No caso da Escola Comunidade Rural, as famílias eram envolvidas pela ação pastoral da igreja católica e assim com uma boa capilaridade de atuação. Já no caso da EFAR, mesmo com o trabalho de mobilização e formação durante os preparativos para fundar a escola, realizado de 2009 a 2015, a instituição não atingiu uma boa capilaridade como nos tempos de Escola Comunidade Rural. A relação da EFAR se concentra nos pais dos estudantes, sem um envolvimento comunitário mais amplo. A relação com as famílias não tem sido efetiva no cotidiano dos trabalhos da escola, que acaba se restringido a apenas algumas pessoas que fazem parte da direção da associação mantenedora da escola.

A relação da EFAR com sua base social poderia ser fortalecida com um trabalho de base mais sistemático. Como referência, existe uma ação denominada de “busca ativa”, mas que está mais relacionada a busca de estudantes para ingressar na turma de 1º ano do o Curso Técnico citado acima. Vamos usar como referência para nossa reflexão ação de busca ativa de estudantes que aconteceu entre o final de 2019, início de 2020, nos municípios de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Ipuíara e Morpará¹⁰ (Mapa 1). Estes municípios são a base de referência de atuação da EFAR, e estão situados nos

¹⁰ Os autores deste texto acompanharam esta experiência de Busca Ativa de forma diferenciada. Genival Moura estava como professor e monitor da escola e vivenciou de perto esta atividade. Já Franklin Carvalho acompanhou à distância, recebendo relatos do próprio Genival e de outros integrantes da EFAR na qual mantêm relações de amizade e trabalho. As reflexões aqui expostas são decorrentes de várias análises que realizamos em conjunto, Genival e Franklin, no âmbito do grupo de estudos em Agroecologia e Nova Cartografia Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

limites das mesorregiões Centro-Sul Baiano e Vale do São Francisco, localizados todos na Bahia.

Mapa 1 - Localidades participantes das atividades coletivas da busca ativa de alternantes nos municípios de abrangência da EFAR, 2019/2020



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2017 e dados do trabalho de campo.
Org.: Genival Moura e Patrícia Riquelme, 2020.

Não existe uma ampla procura, por parte dos jovens em idade escolar, pela EFAR. Esta escola família agrícola foi constituída por uma articulação de lideranças locais que percebiam a necessidade em se ter uma formação alternativa para os filhos das famílias camponesas. Mas não foi uma reivindicação dos jovens, e sim de suas famílias. Nesse contexto, a busca ativa de estudantes tem se tornado, desde sua fundação, uma atividade necessária para motivar os jovens a escolher a EFAR como sua escola para cursar o ensino médio.

Entre os meses de setembro de 2019 a fevereiro de 2020 desenvolveu-se um trabalho de convencimento de jovens que já haviam terminado o ensino fundamental a ingressar na EFAR. Essa era uma ação fundamental para formar uma nova turma. A busca ativa, então, pode ser compreendida como o processo de articulação e realização de atividades em parceria com os agentes sociais locais, comunidades e organizações que compõe a base social da escola.

A busca ativa aconteceu nas localidades rurais dos municípios onde há atuação da EFAR. Assim como nos anos anteriores, a busca ativa de estudantes, nesse período, entre o mês de setembro de um ano até o mês de fevereiro do outro, foi intensa. Foram realizadas vinte e três atividades coletivas, com o intuito de mobilizar a base social da escola, divulgar o trabalho desenvolvido e sensibilizar os jovens em idade escolar para se matricularem. As atividades foram quantificadas da seguinte forma: município de Morpará foram realizadas seis atividades; município de Oliveira dos Brejinhos, sete atividades; município de Brotas de Macaúbas, seis atividades; município de Ipupiara, quatro atividades (Mapa 1).

A quantidade de atividades realizadas em cada município reflete, de certa forma, a capacidade de mobilização dos agentes sociais que vivem nas comunidades. Nesse sentido, podemos ter uma dimensão do interesse que as atividades da escola despertam em comunidades que já possuem estudantes. Isso demonstra que a escola vem se destacando para quem a conhece. Além das vinte localidades que receberam as atividades, que estão em destaque no mapa, a busca ativa envolveu pessoas de outras trinta e duas localidades dos quatro municípios de abrangência da EFAR. As pessoas dessas 32 localidades se deslocaram para participar em um dos locais de realização das atividades coletivas, mais próximo de sua casa.

Ao realizar as atividades de busca ativa, de forma geral, duas estratégias distintas foram engendradas na tentativa de adequar a proposta ao público participante e ao contexto de vida das famílias. Rodas de conversa foi a referência utilizada na maioria dos locais em que os integrantes da EFAR eram os principais facilitadores da atividade. - Mas alguns locais as atividades foram conduzidas pelas pessoas das comunidades. Nas rodas de conversas, se estabelecia mais tempo de interação com as pessoas e maior possibilidade de reflexão sobre as questões relacionadas ao projeto educativo da escola. O público era formado majoritariamente por jovens em idade escolar e lideranças comunitárias. A participação em atividades a convite das próprias organizações ou comunidades, resumia em breves intervenções, com pouca interação com as pessoas. O público dessas atividades era diversificado e em ambos os formatos, roda de conversa ou condução livre, a mensagem principal era a busca por novos estudantes para a escola.

Desde 2015, em todas as atividades de busca ativa de estudantes, a escola centrou forças na sensibilização dos jovens para realizarem a matrícula na escola. O esforço desenvolvido até então, concentrava-se principalmente nos últimos meses do ano, quando

se percebe a urgente necessidade de formar uma nova turma de estudantes para o ano seguinte. Mas, se a escola, em sua ação cotidiana, busca uma interação entre a espaço escolar e comunitário, por que a busca ativa ainda permanece como base para a arregimentar novos estudantes? Estaria faltando um trabalho de base contínuo? Como estão sendo percebidas as unidades de mobilização nestes municípios de abrangência da escola? Estas perguntas passaram a ser feitas ao se deparar com a dificuldade de formar novas turmas.

Ao analisar essa experiência da busca ativa de estudantes, passamos a questionar, que tipo de trabalho de base estava sendo realizado pela escola? As atividades pontuais de mobilizações, com as comunidades e organizações que compõem a base social da escola, deveriam ir além do objetivo bem específico de buscar novos estudantes. Essas atividades têm centrado forças no objetivo de formar uma nova turma de estudante para a escola. E se o que impulsionou a escola foi o trabalho de base que existia desde os anos de 1970, por que ele estaria sendo negligenciado?

“O trabalho de base é a ação política transformadora de militantes da organização popular, em determinado território, que estimula, desperta, organiza e acompanha o povo no enfrentamento de desafios cotidianos e liga essa luta a luta geral contra a opressão” (Peloso, 2012 p. 67).

Para construir uma escola sintonizada com os anseios dos agentes sociais que estão em sua base social, as questões relacionadas ao trabalho de base deveriam assumir posição central na pauta da escola. Uma vez que a EFAR tem como missão fortalecer os modos de vidas das famílias, o trabalho de base, compreendido no “processo de responder necessidades concretas, produzir quadros militantes para dirigir politicamente a luta econômica e política de transformar as estruturas da sociedade capitalista” (Peloso, 2012 p. 68). Em sua ação pedagógica, a EFAR parte da situação concreta das famílias de seus estudantes. Contudo, foi tímida, até o momento, as ações que articulam as situações concretas e emergenciais com o trabalho de base e a luta mais geral de construção de uma sociedade mais justa, por meio da Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância deveria impulsionar o trabalho de base junto aos agentes sociais, grupos e organizações que fundamentam a existência e ação da escola. Aparentemente há uma compreensão mais limitada do que seria a base, se restringindo às famílias de estudantes que já estão na escola. Ao olhar para o contexto em que a escola está inserida e de toda a mobilização para o retorno da experiência de uma escola em alternância, poderíamos ter como a base social dessa escola, uma composição de agentes sociais mais ampla, as das famílias que vivem no campo destes municípios, independe de

terem jovens cursando a escola. Desta forma a base iria muito além de pais de estudantes, estudantes, egressos, mas contaria, de forma mais efetiva, com as lideranças comunitárias, assentados da reforma agrária, sindicalistas, ribeirinhos, povos de comunidades tradicionais de fundo de pasto e suas organizações.

A EFAR e as lutas sociais atuais

Os municípios Brotas de Macaúbas e Oliveira dos Brejinhos possuem 24 comunidades tradicionais de fundo de pasto reconhecidas e certificadas pelo Estado da Bahia. Essas comunidades estão envolvidas em um contexto de disputas pela posse e uso dos recursos naturais existentes nos territórios. A falta de regularização fundiária prejudica o modo de vida das comunidades e desrespeita o direito desses povos a utilizar a terra que tradicionalmente os pertencem. O cenário se agrava em função da ação do Estado com fortes evidências de favorecimento de empresas, em detrimento dos direitos das pessoas que vivem nessas comunidades. O governo do Estado da Bahia tem negligenciado a legislação federal que protege esses povos e seus territórios¹¹. Há uma grande morosidade nos processos de regularização fundiária das terras de comunidades tradicionais na Bahia, resultando em conflitos e violência.

A morosidade do processo de regularização fundiária das comunidades tradicionais e os diversos incentivos que o próprio Estado proporciona, favorecem a instalação de empreendimentos que exploraram os recursos naturais existentes nas terras tradicionalmente ocupadas. Os empreendimentos chegam, iniciam suas atividades sem realizar uma consulta prévia, livre e informada as comunidades. Essa consulta é preconizada pela Convenção 169 da OIT. Soma-se, a esse cenário, o desrespeito à autodeterminação das comunidades e sua identidade coletiva enquanto comunidade tradicional de fundo de pasto.

A aproximação e estreitamentos de laços da EFAR com essas comunidades tradicionais, empreendida desde o início do processo de retomada da escola em 2009, e fortalecida durante as atividades de busca ativa, é fundamental para formar uma base social de apoio mais sólida. Essa relação com as comunidades, o apoio a luta em defesa

¹¹ Nos referimos mais especificamente à Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos indígenas e tribais. Promulgada pelo Decreto Federal nº 5.051 de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2004) e ao Decreto Federal nº 6.040 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (Brasil, 2007).

da terra e dos territórios tradicionais, se alia com a construção da Educação do Campo, vislumbrada na formação de uma escola família agrícola. Nesse sentido, o trabalho de base deveria ser uma ação pedagógica da escola, e assim potencializar a luta política em defesa da terra e do território. A Educação do Campo como ferramenta das lutas comunitárias, convergindo as questões sociais com os interesses pedagógicos da escola. No caso das comunidades tradicionais de fundo de pasto, compreender a importância do território para o fortalecimento do modo de vida das famílias.

A participação política, ativa e consciente, desses agentes sociais do campo na construção da EFAR é fundamental. O trabalho de base, se faz necessário porque, os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, o qual a Escola Família Agrícola Regional se assemelha “são escolas da região, criadas e geridas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar” (Gimonet, 1999 p. 43). A participação política ativa dos agentes sociais locais do campo nos processos de construção da escola e da defesa de pautas comuns é fundamental. Assim, a participação política pode ser compreendida como:

O ato de falar e ouvir, de propor e negociar, de ganhar e perder, de disputar e decidir, de comandar e de obedecer, de responsabilizar-se e de cobrar, estimula a ambição de ser gente e de ter o poder coletivamente. Uma escola onde se aprende a pôr o poder a serviço da maioria, visando a transformações do País (Peloso, 2009 p. 27).

Há diversas formas de preparar e executar o trabalho de base, não existe uma receita pronta. Para isso, é indispensável que a própria escola tome a iniciativa de preparar em linhas gerais o trabalho a ser feito. Nesse processo, deve-se considerar as várias questões que envolvem o território onde o trabalho de base vai ser realizado. A execução desse trabalho deve envolver a variedade de agentes sociais do campo, organizações e comunidades da base social. Podemos considerar, para o contexto pedagógico dessa escola, a utilização de instrumentos, ferramentas de ação didática da Pedagogia da Alternância como suportes para a realização do trabalho de base. As mediações pedagógicas que estes instrumentos possibilitam, propiciam uma reflexão mais aprofundada da realidade. Nesse sentido, a escola, além de alcançar uma relação mais efetiva com a sua base e melhor compreensão das realidades locais pode, também, incentivar a participação ativa dos próprios estudantes no trabalho de base de forma intencional, planejada e reflexiva.

Destacamos algumas mediações pedagógicas que compõem a Pedagogia da Alternância: *Plano de Estudo; Intervenção Externa; e Atividade de Retorno*. O

envolvimento direto dos estudantes e o direcionamento da dinâmica pedagógica da escola para que se perceba a realidade social, seria o ponto de referência para o ensino-aprendizagem.

O *Plano de Estudo* como mediação para o diagnóstico da realidade da base social da escola. Seria a orientação para a pesquisa participativa e que deve estar em sintonia com as questões mais relevantes que perpassam a vida das pessoas que estão nas localidades onde a escola atua. Através das *intervenções externas* se vê a possibilidade da troca de experiências e saberes e ao mesmo tempo estreitar laços com os agentes sociais e organizações que estão na base social da escola e que não estão diretamente ligadas ao cotidiano do trabalho pedagógico, mais no interior da escola. E a *atividade de retorno* é a possibilidade de reflexão da ação, de intervir nas questões levantadas na pesquisa do *Plano de Estudo*. Todas estas mediações pedagógicas teriam a força de uma ação de intervenção social concreta e transformadora da realidade, referenciada nas percepções dos agentes sociais que estão no território onde a escola está inserida.

Nesta perspectiva, o trabalho de base, ao tratar sobre as questões mais específicas da base social da escola, com suporte dos instrumentos pedagógicos, pode dar vigor e ressignificar as ações de mobilização e intervenção na realidade das comunidades. A Pedagogia da Alternância, deve ser transformadora da própria escola família, pois deve provocar a transformação de seus pilares: associação local, formação integral e desenvolvimento local. Como preconiza uma pesquisa participativa inserida numa formação escolar, nos moldes de Carlos Rodrigues Brandão, ela deveria ser centrada nos educandos, em trabalhos com grupos. Deve-se partir da realidade social, da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios educandos e de suas famílias. “A vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas.” (Brandão, 2007, p54). Deve se levar em conta a dimensão histórica, os processos históricos que marcam essas famílias e suas compreensões de mundo. E a mediação pedagógica deve ter como base a relação sujeito-sujeito, pois todos são construtores de conhecimento. “A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária” (ib) . A Pedagogia da Alternância deveria ser potencializadora de uma educação libertadora, com a execução prática de ensinar- aprender numa horizontalidade das interações pedagógicas.

Considerações finais

Este trabalho procurou associar os instrumentos metodológicos da pedagogia da alternância com dos de trabalho de base utilizados pela educação popular. Nossa perspectiva é estimular reflexões que possibilitem a contribuição teórica brasileira relacionada experiências do uso da pesquisa participante. Nossa referência foi a experiência no uso das mediações pedagógicas pelos estudantes da EFAR para compreender suas realidades. Essa atividade deveria ao mesmo tempo provocar uma aproximação da escola na realidade vivenciada por seus educandos e propiciar a formação de jovens mais conscientes de suas realidades. A reflexão sobre uma experiência concreta deve também provocar arranjos metodológicos e teóricos que aprimorem ainda mais os instrumentos metodológicos utilizados. Estamos preocupados com o perigo de uma “abordagem que se autoidentifica como “dialética” empregue, na prática, procedimentos formais e quantitativos próprios a abordagens metodológica de cunho neopositivista” (Brandão, 2007, p.4).

Para que a EFAR cumpra seu papel transformador da realidade, é fundamental, entre outras coisas, estar em sintonia com a sua base. Isso implica que a escola perceba sua Pedagogia da Alternância como ação dialética entre o tempo escola e o tempo comunidade, e esta ação ser objetivada como trabalho de base, e assim ser impulsionadora da transformação da realidade. Ao mesmo tempo esse movimento deveria fazer com que os agentes sociais do campo, as famílias, as lideranças, assumam a construção política e pedagógica dessa escola e que possam compartilhar entre si essas responsabilidades. A Educação do Campo como dinamizadora de uma construção de sociedade mais justa e equitativa, construída coletivamente.

O Trabalho de base deve dar conta de articular as questões mais concretas e específicas dos grupos e organizações locais, articulado com a luta mais ampla de transformação da sociedade. E para fazer esta articulação, as mediações pedagógicas servem como base de uma pesquisa participante que permita um mergulho mais intenso nas realidades. Uma ação de pesquisar a realidade a partir da participação ativa dos agentes sociais de cada localidade, contando com seu saber, sua expertise.

Mas para isso deve-se ir além de uma ação burocrática de execução de tarefas programadas que serão avaliadas com uma nota. Deve-se afastar de qualquer pretensão de implantar procedimentos como se seguisse um guia, um manual, uma receita. Isso vai desde um processo de mobilização, para a adesão de novos estudantes para compor uma

nova turma da escola, como também nas relações que se deve estabelecer entre os tempos escola e comunidade. A necessidade da ação da escola ser tomada como trabalho de base, implica em articular as demandas mais pontuais com questões mais gerais, relacionadas a construção de uma sociedade melhor.

Olhando para o contexto da EFAR, queremos refletir como que, ao disponibilizar ferramentas para ação pedagógica de ensino, se fortalecem as lutas empreendidas pelos agentes sociais em defesa dos territórios das comunidades tradicionais de fundo de pasto? Como fortalecer as relações da escola com comunidades, com grupos e instituições que estão geograficamente situados na área de atuação da escola? Como mobilizar e formar novos agentes sociais na perspectiva de ampliar não apenas sua base social, mas o fortalecimento de um coletivo que busca transformar as injustiças sociais e qualificar seus modos de vida? Como sensibilizar e motivar os agentes sociais para estarem mais inseridos com as decisões da vida escolar, incluindo um acompanhamento mais detido do cotidiano escolar, da aplicação das mediações pedagógicas e da orientação de seus rumos políticos e pedagógicos?

No contexto da EFAR, as respostas a esses questionamentos carecem de uma determinação em romper com esquemas que projetam um *modus operandi* automatizado, e assim provocar uma ação sem a devida reflexividade. Neste caso, que se perceba a necessidade de se afastar de uma postura de pensamento de Escola, como preconizado pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu (2007, p.203-229). E o próprio trabalho de base não pode querer ser uma forma de moldar ou controlar a construção de transformação social. Uma concepção de trabalho de base permanente, alimentado pela pesquisa participante, reconhecendo o saber de cada pessoa. Um trabalho de base permanente que deve ser orientado através da imersão nas realidades, na valorização dos agentes como interpretes de mundo. Uma ação de construção de conhecimentos que possibilite relações sociais emancipadoras, com autonomia, que se afastem de modelos colonizadores. “Aprendemos e, então, compreendemos algo novo, quando nos incorporamos ao círculo vivo da existência” (Brandão, 2021, p155).

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Geoinformações temáticas -Político Administrativo**. 2017. Disponível em: <https://portal.geo.sei.ba.gov.br/portal/apps/sites/#/seigeo/pages/dados-geo-tema-dpa>. Acesso em: 15 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p.203-229.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense; 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2007, p.51-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

BRASIL. Secretária-Geral da Presidência da República. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos indígenas e tribais**. Genebra, 07 jul. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Secretária-Geral da Presidência da República. **Decreto Federal nº 6.040 de fevereiro de 2007**, que institui a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BURGHGRAVE, Thierry de. **Vagabundos, não senhor**. Cidadãos brasileiros e planetários! uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona, GO: União das Escolas Famílias do Brasil - UNEFAB, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de educação e orientação. *In*: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil: **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

MIRANDA, Oldack; JOSÉ, Emiliano. **Lamarca, o Capitão da Guerrilha**. São Paulo: Global Editora, 1984.

PELOSO, Ranulfo (org). **Trabalho de base**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

PELOSO, Ranulfo. Como fazer trabalho de base. *In*: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Setor de Formação. Método de trabalho de base e organização popular. **Caderno de Formação nº 38**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009. Disponível em: <https://osirredentosblog.files.wordpress.com/2018/03/caderno-de-formac3a7c3a3o-mc3a9todo-de-trabalho-de-base-15out09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

Recebido em 21/11/2023.

Aceito para publicação em 16/02/2024.