MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO

Reconhecimento de Utilidade Pública pelo Decreto Federal n.º 94083 de 10 de março de 1987. Processo nº MJ – 31093/71

R. Costa Pereira, 129 – Telefone (28) 3536-1151 – Cx. Postal 35 – Cep: 29230-000 – Anchieta – ES – Brasil

MEPES 50 ANOS A SERVIÇO DA PROMOÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SEMINARIO INTERNACIONAL

Tema: Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável

15 a 19 de outubro de 2018

Outubro - 2018 PIÚMA - ESPÍRITO SANTO - BRASIL

Joel Duarte Benísio e Igor Lourencini Vetorazzi

Organizadores

MEPES 50 ANOS A SERVIÇO DA PROMOÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Anais do SEMINARIO INTERNACIONAL TEMA: REDES DE COOPERAÇÃO EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

OUTUBRO - 2018 PIÚMA – ESPÍRITO SANTO - BRASIL Organização: Joel Duarte Benísio; Igor Lourencini Vetorazzi

Formatação/Revisão: Igor Lourencini Vetorazzi; Joel Duarte Benísio.

Capa/Contracapa:

Diagramação/Editoração:

Conselho Editorial: Joel Duarte Benísio

COMISSÕES E COORDENAÇÕES DO EVENTO

Presidente

Amélia Siller - MEPES

Coordenação Geral

Idalgizo José Monequi - Superintendente Geral - MEPES Joel Duarte Benísio - Gerencia Pedagógica - MEPES

Comissão Política e Pedagógica

- Amélia Siller Presidente MEPES
- Idalgizo José Monequi Superintendente Geral MEPES
- Joel Duarte Benisio Gerencia Pedagógica MEPES
- José Valdemar Pin Setor de Projetos MEPES

Comissão Científica

- Joel Duarte Benisio Gerencia Pedagógica MEPES
- Janinha Gerke de Jesus UFES

Comissão de Apoio

- Rosi Mery Farias Santana Setor Pessoal MEPES
- Deisy Mery Farias Santana Pin Setor Financeiro MEPES
- Lilian Fernandes Medeiros Equipe Técnica Pedagógica MEPES
- Elisabete Nunes Machado Equipe Técnica Pedagógica MEPES
- Igor Lourencini Vetorazzi Setor de Projetos MEPES

Comissão de Sistematização

- Joel Duarte Benísio Gerencia Pedagógica MEPES
- Igor Lourencini Vetorazzi Setor de Projetos MEPES

Seminário Internacional Rede de Cooperação Emancipatórias na Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável. **Anais do Seminário Internacional Rede de Cooperação Emancipatórias na Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável -** 2018. Piúma-ES-Brasil: MEPES 50 ANOS — A SERVIÇO DA PROMOÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO / Organizado por Joel Duarte Benísio (org.). Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo — MEPES, 2018.

1. MEPES 2. Pedagogia da Alternância 3. Escolas Família Agrícola I. BENÍSIO, Joel Duarte e Vetorazzi, Igor Lourenci (orgs). II. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. III. Título

Como citar essa obra:

SOBRENOME, Nome do Autor. "Titulo do Artigo/Resumo". In: BENÍSIO, Joel Duarte; Vetorazzi, Igor Lourencini. **Anais do Seminário Internacional Rede de Cooperação Emancipatórias na Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável.** Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.MEPES, 2018.

Possíveis erros e incongruências são de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. INTRODUÇÃO	9
3. PROGRAMAÇÃO	11
4. CONFERÊNCIA DE ABERTURA	13
6. EIXOS TEMÁTICOS – DOCUMENTO BASE / SÍNTESE	18
6.1 EIXO TEMÁTICO I – FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO ASSOCIATIVA	20
6.1.1 DOCUMENTO BASE	20
6.1.2 - SÍNTESE/PROPOSICÕES	26
6.2 - EIXO TEMÁTICO II - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	28
6.2.1 DOCUMENTO BASE	28
FORMAÇAO DOCENTE DO CAMPO: UMA DISCUSSAO ENTRE GENERALIZAÇAO ESPECIALIZAÇAO	28
6.2.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES	37
6.3- EIXO TEMÁTICO III - FORMAÇÃO INTEGRAL	40
6.3.1 - DOCUMENTO BASE	40
FILOSOFIA DA PRÁXIS E ENSINO INTEGRADO: PARA ALÉM DA QUEST CURRICULAR	
6.3.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES	52
6.4 – EIXO TEMÁTICO IV – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AGROECOLOGIA	54
6.4.1 DOCUMENTO BASE	54
AGROECOLOGIA: UMA ESTRATÉGIA DE SOBERANIA ALIMENTAR DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	E 54
6.4.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES	60
6.5 - EIXO TEMÁTICO V – EDUCAÇÃO E SAÚDE	64
6.5.1 DOCUMENTO BASE	64
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	
6.5.2 SÍNTESE/ PROPOSICÕES	69
6.6 - EIXO TEMÁTICO VI – FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS	
6.6.1 DOCUMENTO BASE	70
O FINANCIAMENTO DOS CEFFAS NO BRASIL: DIREITOS CONQUISTADOS E AUTONO! NA GESTÃO OU DISPERSÃO E DESCOMPASSO POLÍTICO - IDEOLÓGICO?	MIA 70
6.6.2 SÍNTESE/ PROPOSICÕES	75
6.7 - EIXO TEMÁTICO VII – MEMÓRIAS E IMAGENS 50 ANOS MEPES	78
6.7.1 DOCUMENTO BASE	78
MEMÓRIAS E IMAGENS 50 ANOS MEPES	
6.7.2 SÍNTESE/PROPOSIÇÕES	83
7. VISITAS AS UNIDADES E PARCEIROS DO MEPES	
8. ATIVIDADES CULTURAIS	88

9. ATO POLÍTICO	91
9.1 ABERTURA OFICIAL	91
9.2 ENCERRAMENTO OFICIAL	94
10. CARTA DE PIÚMA	95
11 REFERÊNCIAS	97
ANEXO	98
I. QUADRO UNIDADES MEPES	98
II. REUNIÃO DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA AIMFR	101
III. ASSEMBLEIA EXTRAORDINÁRIA DA UNEFAB	109
IV. MÚSICAS – MEPES 50 ANOS	112
V. LISTA DE PARTICIPANTES/ENTIDADES	115

1. APRESENTAÇÃO

Em 2018 o MEPES completou 50 anos de atuação, na área da educação, saúde e ação comunitária, contribuindo na educação dos sujeitos, cuidando da saúde da população com o foco na educação em saúde e apoiando o desenvolvendo sustentavelmente das comunidades. Com isso podemos dizer que o MEPES contribuiu e continua contribuindo na formação consciente e crítica dos jovens tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e fraterna por meio do desenvolvimento sustentável e solidário. O trabalho do MEPES ao longo de seus 50 anos se orientou por princípios e valores que defendemos na promoção integral da pessoa humana onde todo o seu trabalho é desenvolvido de forma participativa, com o envolvimento a apropriação das famílias e comunidades em suas ações em parceria com as organizações sociais, poder público Municipal, Estadual e Federal, iniciativa privada, trabalhos voluntários e colaboradores.

Em consonância a este momento de celebração dos 50 anos – MEPES foi realizado o Seminário Internacional, com o Tema: Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável, cujo objetivo é compreender os processos de integração e parcerias para o articulação e fortalecimento de redes de cooperação solidária, como estratégias emancipatórias das políticas de formação e desenvolvimento.

O Seminário internacional, teve inserido em seu bojo, dois importantes eventos, a Assembleia da Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural - AIMFR e a Assembleia da União Nacional das Escolas Família Agricola do Brasil – UNEFAB, que contribuíram com o debate envolvendo os temas da formação com a Pedagogia da Alternância.

Estiveram presentes instituições (redes) que atuam na educação com a Pedagogia da Alternância de vários Estados do Brasil como: Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Maranhão, Rondônia, Pará, Amapá, Rondônia, Piauí e a nível internacional, países de Angola, Moçambique, Camarões, Espanha, Portugal, Itália, Honduras, Guatemala, Peru, Canadá, Uruguai, Argentina, da representação das Unidades do MEPES, representadas pelas 18 Escolas Famílias Agrícolas-EFAs dos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Cachoeiro, Mimoso, Castelo, Ibitirama, Santa Maria de Jetibá, Marilândia, Rio Bananal, Jaguaré, São Gabriel da Palha, São Mateus, Nova Venécia, Boa Esperança, Pinheiros, Montanha, pelas 04 creches e hospital no Município de Anchieta e pelo Centro de Formação e Reflexão de Piúma e representantes de várias instituições

O evento contou com uma intensa programação, que iniciou no dia 15 de outubro com a assembleia da AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Na terça feira, dia 16, iniciou o Seminário Internacional, alusivo aos 50 anos do MEPES seguida por uma conferência sobre 'Parcerias e Redes de Cooperação Solidária, Estratégias Emancipatórias de Formação e Desenvolvimento na Atual Conjuntura."

Também aconteceram apresentações de experiências das instituições, rodadas de conversa, visitas às unidades do MEPES em vista da produção de um documento final com os resultados dos debates e propostas para o fortalecimento das parcerias e redes de cooperação, visando a sustentabilidade das ações de formação integral e o desenvolvimento sustentável que

foi apresentado nas conclusões do seminário. Nesse contexto, ocorreu a rodada de conversa entre MEPES/AES-CCC/FUNACI, instituições inspiradas e presentes em Pe. Humberto Pietrogrande, fecundas na parceira e no ntercâmbioa, a assembleia extraordinária da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil- UNEFAB e o encontro redes do Brasil com AIMFR.

Durante a programação ocorreu também momentos de interação cultural entre os participantes e com a população local, no Centro Cultural de Anchieta; celebração de Ação de Graças, no Santuário Nacional de São José de Anchieta e, durante o seminário as místicas, os cantos, a poesia, o qual tivemos a participação e engajamento, do educador popular Farinhada, companheiro de fé e caminhada

Para o MEPES, a realização deste evento, com a participação de 15 países, vários estados do Brasil e um grande número de instituições representou um grande desafio, mas também o reconhecimento do trabalho de meio século a serviço da promoção integral e desenvolvimento sustentável.

Foi uma grande oportunidade para o MEPES compartilhar os seus resultados com os amigos, colaboradores, entidades parceiras, fortalecendo os laços de amizade, de cooperação e solidariedade entre as redes e com instituições parceiras para continuar cumprindo a sua árdua missão, visando a promoção integral e desenvolvimento sustentável.

2. INTRODUÇÃO

Marcado com amplo debate à luz de aprofundamentos teóricos e práticos sobre o MEPES, sua atuação em 50 anos, na promoção das pessoas, na formação integral e no desenvolvimenjto do meio, culminou a partir do documento base, das questoes norteadores acerca dos desafios, contribuições e proposições e, as sínteses dos eixos temáticos, com a carta de Piúma.

O Seminário Internacional *Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável*, contou com os seguintes participantes:

- Representantes de Instituições Internacionais que atuam na Educação com a pedagogia da Alternância e que integram a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural-AIMFR;
- b) Representantes da AES-CCC- Associação dos amigos do Espírito Santo Itália;
- c) Representantes da Fundação Antônio Civiero-FUNACI Piauí;
- d) Representantes das Unidades operacionais do MEPES (EFAs, EFTUR, Hospital, Creches, CFR, Núcleo de Apoio);
- e) Representantes as Associações Regionais de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil;
- f) Representantes da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil UNEFAB;
- g) Representantes das Associações regionais de EFAs do Brasil filiadas à AIMFR;
- h) Representantes das Universidades e Institutos Federais;
- i) Representantes das Escolas Familia Agrícola do MEPES/ES;
- j) Representantes das entidades parceiras do MEPES, das instituições públicas, terceiro setor e da iniciativa privada.

Tendo os objetivos gerais e específicos, a saber:

OBJETIVO GERAL: Compreender e identificar a nível local, regional e mundial, processos meios de integração e parcerias para o fortalecimento de redes de cooperação solidária, como estratégias emancipatórias de formação e desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aprofundar e fortalecer as propostas de formação integral com o sistema da Pedagogia da Alternância em vista dos desafios de um mundo em continua transformação.
- b) Favorecer e ampliar o Intercâmbio de experiências e vivências da solidariedade e voluntariado entre as organizações dos vários países.
- c) Propiciar a troca de experiências sobre a gestão Associativa nos projetos de Educação Integral e desenvolvimento das Comunidades campesinas
- d) Refletir sobre os valores e princípios que orientam e motivam os ideais das organizações de contribuir na construção de um mundo mais justo, fraterno e

sustentável.

- e) Refletir sobre Papel histórico do MEPES na Formação dos Jovens e desenvolvimento do Campo e sua importância na Expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil.
- f) Partilhar os frutos do trabalho de 50 anos do MEPES entre as organizações parceiras que ajudaram a construir a sua história.

Os resultados esperados foram:

- 1. Contar com a participação de 120 pessoas, compreendendo o MEPES e Outras organizações similares do Brasil;
- 2. Contar com a participação de 30 participantes de organizações internacionais, de 25 países;
- 3. Maior aproximação e fortalecimento dos laços de amizade e de cooperação entre as organizações que unem pelos mesmos ideais;
- 4. Criar novas perspectivas para a sustentabilidade das organizações;
- 5. Fortalecimento das parecerias do MEPES com as famílias, organizações sociais, iniciativa privada e poder público.

Assim, objetivando atender a temática central *Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável* e os objetivos dela decorrentes, o MEPES organizou o Documento-Base constituído pelos eixos temáticos:

Temática I - Famílias e participação associativa

Temática II - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

Temática III - Formação Integral

Temática IV - Desenvolvimento sustentável

Temática V - Práticas de Saúde Integrativa

Temática VI - Financiamento e Políticas Públicas

Temática VII – Memórias e Imagens 50 Anos MEPES

Com o intuito de através do documento-base e as reflexões, responder:

- Contribuições da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo na gestão associativa, formação integral e/ou no desenvolvimento do meio? De que forma?
- Desafios da temática em sua contribuição com a gestão associativa, formação integral e/ou desenvolvimento do meio?
- Proposições da temática acerca das estratégias emancipatórias para ampliar a contribuição na formação integral e desenvolvimento do meio?

3. PROGRAMAÇÃO

SEMINARIO INTERNACIONAL

Tema: Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável

15 a 19 de outubro de 2018

15 de outubro (segunda-feira):

Manhã: Reunião do Conselho da AIMFR;

Tarde: Acolhida dos participantes / credenciamento;

Noite: Acolhida dos participantes / credenciamento;

16 de outubro (terça-feira):

09: 00 h – Mística e abertura do Seminário;

09:45 h - Conferência de Abertura: Parcerias e Redes de Cooperação Solidária, estratégias emancipatórias de formação e desenvolvimento na atual conjuntura;

14:00 h – Apresentação das Entidades participantes;

16:15 h - Eixos Temáticos – "Por Redes de Parcerias e Cooperação"

Temáticas: I - Famílias e participação associativa;

II - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo;

III - Formação Integral;

IV - Desenvolvimento sustentável, Economia Solidária e Agroecologia;

V – Educação e Saúde;

VI - Financiamento e Políticas Públicas;

VII – Memórias e Imagens 50 Anos MEPES;

20:00 h - Noite Cultural e interação com a comunidade local;

17 de outubro (quarta-feira):

08:00 h - Mística;

08:15 h - Eixos Temáticos – "Por Redes de Parcerias e Cooperação"

Temáticas:

I - Famílias e participação associativa;

II - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo;

III - Formação Integral;

IV - Desenvolvimento sustentável, Economia Solidária e Agroecologia;

V - Práticas de Saúde Integrativa;

- VI Financiamento e Políticas Públicas;
- VII Memórias e Imagens 50 Anos MEPES;
- 13:30 h as 19:00 h Visitas às Unidades e parceiros do MEPES EFAs de Olivânia, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Campinho;

18 de outubro (quinta-feira):

- 08:00 h Mística;
- 08:15 h Eixos Temáticos "Por Redes de Parcerias e Cooperação" conclusões e síntese

Temáticas:

- I Famílias e participação associativa;
- II Pedagogia da Alternância e Educação do Campo;
- III Formação Integral;
- IV Desenvolvimento sustentável, Economia Solidária e Agroecologia;
- V Práticas de Saúde Integrativa;
- VI Financiamento e Políticas Públicas;
- VII Memórias e Imagens 50 Anos MEPES;
- 14:00 h Roda de Conversa: Pedagogia da Alternância, Juventude e Agroecologia;
- 15:15 h Roda de Conversa: Pedagogia da Alternância e Freire;
- 14:00 as 16:30 h -
- Encontro redes do Brasil com AIMFR;
- Reunião MEPES/AES-CCC/FUNACI;
- Assembleia da UNEFAB;
- 17:30 h Visita ao Museu do Santuário Nacional de São José de Anchieta;
- 18:00 h Celebração de Ação de Graças 50 anos MEPES Santuário Nacional de São José de Anchieta;
- 19:00 h Noite cultural e interação com a comunidade local;

19 de outubro (sexta-feira):

- 08:00 h Mística;
- 08:15 h Eixos Temáticos Colocação em Comum conclusões e encaminhamentos;
- 10:00 h Ato Político leitura do documento síntese Carta de Piúma;
- 11:30 h Mística de encerramento;

4. CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Conferência de Abertura: Parcerias e Redes de Cooperação Solidária, estratégias emancipatórias de formação e desenvolvimento na atual conjuntura

Maurício Abdalla

ASPECTOS HISTÓRICOS

- Alem de ser a primeira forma de organização econômica do ser humano, a cooperação atravessa toda a história dos sistemas econômicos, como projeto ou como prática.
- Fez parte de inúmeras utopias libertárias. Na tradição religiosa judaica, foi pregada por Isaías (65, 17-25) e por Jesus, como demonstram as comunidades dos primeiros cristãos.
- A elaboração teórica das cooperativas como programa de sociedade surge no século XIX, acompanhando a efervescência revolucionária na França.
- Principais teóricos: Charles Fourier (1772-1837), Saint-Simon (1760-1825), Louis Blanc (1811-1882), Philippe Buchez (1796–1865), Robert Owen (1771-1858), chamados por Engels de "Socialistas utópicos".
- A existência do cooperativismo, após a revolução de 1848 em Paris, tornou-se uma realidade dentro mesmo do capitalismo e conviveu com o sistema.
- A organização de cooperativas sempre surgiu como reação dos trabalhadores à opressão do capital, por isso vinculava-se às propostas socialistas antes de Marx.
- A repressão do Estado e da burguesia seguiu sempre duas linhas: violência ("bruta" ou legal) e cooptação para a lógica capitalista.
- Pensadores liberais veem a necessidade das cooperativas serem espaços de formação de pequenos capitalistas ou de empresas capitalistas de propriedade coletiva.
- As várias experiências fracassadas foram resultado da ausência de apoio do Estado, sempre voltado para a grande indústria capitalista, e pela ausência de transformações nas concepções econômicas dominantes.

REFLEXÃO

- A exploração e a divisão de classes é algo recente em termos de história humana.
- Desde que rompemos com a nossa essência concreta, a humanidade entrou em um lento processo de deterioração, com escravidão, guerras, impérios, etc.

- O sistema capitalista eleva ao máximo o princípio da competição e submete todas as relações a uma relação de troca competitiva, onde alguém tem que ser o vencedor e outro o vencido.
- Ao se substituir totalmente a base cooperativa das relações humanas pelo princípio da competição, as relações que se criam na sociedade também se modificam

RELAÇÕES QUE SE CRIAM SOBRE O EIXO DA COOPERAÇÃO

- Ética da solidariedade o bem de um é o bem de todos e o bem de todos é o bem de cada um.
- Partilha do poder democracia real, onde todos participam das decisões da sociedade.
- Propriedade coletiva nada pertence a ninguém individualmente.
- Equilíbrio com a natureza a harmonia do grupo estende-se à relação com o ambiente do qual depende a coletividade.

RELAÇÕES QUE SE CRIAM SOBRE O EIXO DA COMPETIÇÃO

- Ética da luta pela sobrevivência individualismo, salve-se quem puder, cada um por si, etc. Os problemas de cada um não dizem respeito à coletividade.
- Poder concentrado inviabilidade da democracia real, alheamento do povo da política. Disputa do poder pelo poder, etc.
- Propriedade privada Acúmulo de terras e bens sem a necessidade de função. Leis e repressão para garantir a posse individual sobre o direito coletivo.
- Desequilíbrio ecológico A competição com a natureza oferece 100% de vantagem para quem a explora e fornece o material que será trocado no mercado. A sociedade desequilibrada não consegue estar em equilíbrio com o ambiente em que vive.

COOPERAÇÃO E REALIDADE MUNDIAL

- Economia oikos nomos vs. crematística
- A economia na globalização está profundamente interligada a todos os aspectos planetários.
- Vivemos em uma civilização em crise generalizada, que é também uma crise da economia global.
- A crise civilizacional aparece como crise da natureza e das relações humanas de produção e sociabilidade.

A COOPERAÇÃO COMO ALTERNATIVA CIVILIZATÓRIA

- A emancipação deve ser concebida como uma transição civilizacional.
- As redes de cooperação devem constituir-se como uma força social capaz de pôr em marcha essa transição.
- Necessidade de aglutinar pensamento e ação entre as diversas formas de cooperativismo existente
- Debater o papel político das cooperativas, inclusive somando forças para pressionar mudanças legais e na gestão do Estado.
- Definir claramente a concepção de cooperação a ser defendida.

ASPECTOS SUBJETIVOS

- A existência concreta da cooperação depende da criação de uma racionalidade cooperativa.
- "Não vemos o mundo como ele é, mas, sim, como nós somos"
- Diante do fracasso de algumas experiências de cooperativas na Inglaterra, de cunho socialista-cristão, na década de 50 do séc. XIX, Charles Kingsley escreveu em 1856:
- "A associação, não tenho dúvidas, será a próxima modalidade de desenvolvimento industrial da produção, mas requer um movimento educacional antecipado por duas gerações, tanto no campo moral, como no do ensino, a fim de preparar os trabalhadores". (Citado por Arthur Birnie, em História econômica da Europa).
- Compreender a cooperação como um projeto emancipatório, de transformação social profunda.
- Uma racionalidade cooperativa surge de uma práxis cooperativa (prática-consciente e consciência-praticada)
- Uma nova racionalidade se impõe sobre os escombros de outra. Como enfrentar a racionalidade competitiva dominante?
- O papel da educação doméstica e escolar
- Gestão e participação nas experiências cooperativas.
- Importância da crítica à ciência, sem rejeição à ciência.

5. APRESENTAÇÃO DAS ENTIDADES PARTICIPANTES

O seminário rede de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável teve em seu bojo, em seu primeiro dia (16/10/2018), das 14:00 às 16:30 h, as **APRESENTAÇÕES INSTITUCIONAIS**, para compartilhar e intercambiar as experiências, a partir das seguintes Instituições e/ou Redes.

As instituições e as redes representativas de cada país tiveram um tempo de 07 (sete) a 10 (dez) minutos minutos para apresentação, com formato em Power Point, a partir das seguintes informações:

- Nome completo
- Data de fundação e processo histórico
- Quadro atual: Nº de escolas, de alunos atuais
- Nº de antigos alunos, famílias atingidas
- Tipos e níveis de formações
- Conquistas
- Desafios atuais
- Sonhos e propostas

A seguir, lista das entidades e os respectivo links das apresentações, a saber: https://www.mepes.org.br/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/

ENTIDADES / REDES
I- MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
II- AES – Associação Amigos do Espírito Santo
III- FUNACI – Fundação Padre Antonio Dante Civiero
IV- UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
V- ARGENTINA
VI- CANADÁ
VII- GUATEMALA
VIII- HONDURAS
IX- PERU

X- URUGUAI
XI- CAMARÕES
XII- MOÇAMBIQUE
XIII- ESPANHA
XIV- ITÁLIA
XV- PORTUGAL
XVI- FUNDAÇÃO ONDJYLA

6. EIXOS TEMÁTICOS – DOCUMENTO BASE / SÍNTESE

O seminário rede de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável terá em seu bojo, o desenvolvimento de Eixos Temáticos – Grupos de Trabalho - "Por Redes de Parcerias e Cooperação", a saber:

Temática I - Famílias e participação associativa

Temática II - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

Temática III - Formação Integral

Temática IV - Desenvolvimento sustentável

Temática V – EducaçãoSaúde

Temática VI - Financiamento e Políticas Públicas

Temática VII – Memórias e Imagens 50 Anos MEPES

A partir da Síntese dos Eixos Temáticos far-se-á a Elaboração do Documento Final, tendo as seguintes orientações:

- A realização dos Eixos Temáticos será feita através de metodologia participativa dirigidas a grupos de interesse, organizados por 15 (quinze) a 20 (vinte) participantes, orientado no momento da inscrição e coordenado (a) por um (a) especialista na temática e relator (a) constituído em cada grupo de trabalho;

Os (as) coordenadores (as) convidados e/ou sugeridos por eixos temáticos:

Eixos Temáticos	Coordenadores (as)
Temática I - Famílias e participação associativa	AIMFR – Pedro Puig
Temática II - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	UFES – Janinha Gerke de Jesus
Temática III - Formação Integral	UFES – Marcelo Lima
Temática IV - Desenvolvimento sustentável	EFASC/ AGEFA- Antonio Carlos Gomes
Temática V - Práticas de Saúde Integrativa	SESA – Luiz Claudio
Temática VI - Financiamento e Políticas Públicas	AMEFA - Idalino Firmino dos Santos
Temática VII – Memórias e Imagens 50 Anos MEPES	UFES – Gerda Margit Schutz Foerste

- Em cada Eixo Temático ocorrerá uma reflexão da práxis acerca da temática, tendo como referência texto-base a ser elaborado pelos coordenadores (as) de cada Eixo Temático para o aprofundamento, visando garantir aos participantes a oportunidade de diálogo sobre suas

práticas buscando fomentar a socialização de saberes, experiências e produção de conhecimentos, com apresentação das conclusões e encaminhamentos na colocação em comum dos resultados das discussões dos eixos temáticos na plenária final do evento;

- Para a elaboração do texto-base, de modo geral, o coordenador (a) de cada Eixo Temático, deverá situar o texto-base, com a abordagem da respectiva temática, levando em conta os objetivos gerais e específicos e, relacionando-a ao Tema: "Por Redes de Parcerias e Cooperação", no sentido de inferir reflexões e propostas que estabeleçam estratégias de emancipação para formação integral e desenvolvimento do meio, em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação;
- Nas temáticas (I a IV), estabelecidas a partir dos 04 (quatro) pilares das EFAs, os (as) coordenadores (as) deverão também situar o texto-base, em diálogo com temas que tenham aproximação/relação com a temática do eixo, tais como: juventude, campo, agroecologia, economia solidária, movimentos sociais e sindicais, agricultura familiar/camponesa, trabalho como princípio educativo, soberania alimentar, questão agrária, gestão associativa, parceiros na formação, dentre outros; relacionado e respondos as questões:
- * Contribuições da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo na gestão associativa, formação integral e/ou no desenvolvimento do meio? De que forma?
- * Desafios da temática em sua contribuição com a gestão associativa, formação integral e/ou desenvolvimento do meio?
- * Proposições da temática acerca das estratégias emancipatórias para ampliar a contribuição na formação integral e desenvolvimento do meio?

O documento base de cada Eixo Temático, com as sínteses/proposições foram disponibilizados no link: https://www.mepes.org.br/seminario-internacional-eixos-temáticos

6.1 EIXO TEMÁTICO I – FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO ASSOCIATIVA

6.1.1 DOCUMENTO BASE

LA EDUCACIÓN ES TAMBIÉN UN CLAMOR POR LA INFANCIA, POR LA JUVENTUD QUE TENEMOS QUE INTEGRAR EN NUESTRAS SOCIEDADES EN EL LUGAR QUE LES CORRESPONDE, EN EL SISTEMA EDUCATIVO INDUDABLEMENTE PERO TAMBIÉN EN LA FAMILIA, EN LA COMUNIDAD DE BASE, EN LA NACIÓN.

Jacques Delors

Familia y educación

En la actual Declaración Universal de Derechos Humanos, (ONU, 1948) en el articulo 26 se promulga:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Los países firmantes incluyen este principio entre los básicos que ninguna nación, estado, territorio puede negar o manipular. Pertenece a la naturaleza humana que el hombre sea un ser intrínsecamente social y dependiente, dependencia que se muestra de modo más patente en los años de la infancia; pertenece al ser hombre que todos debamos recibir una educación, crecer en sociedad, adquirir una cultura y unos conocimientos. Todo hijo tiene derecho a la educación, necesaria para poder desarrollar sus capacidades; y a este derecho de los hijos corresponde el derecho-deber de los padres a educarlos.

En la etimología de la palabra "educación". El término educare significa primordialmente acción y efecto de alimentar o nutrir la prole. Alimento que, evidentemente, no es sólo material, sino que abarca también el cultivo de las facultades espirituales de los hijos: intelectuales y morales, que incluyen virtudes y normas de urbanidad.

Por eso, el derecho a la educación está fundamentado en la naturaleza humana y hunde sus raíces en realidades que son semejantes para todas las personas y, en último término, fundamentan la sociedad misma; por eso, los derechos a educar y ser educados no dependen

de que estén recogidos o no en una norma positiva, ni son una concesión de la sociedad o del Estado. Son derechos primarios, en el sentido más fuerte que cupiera dar al término. Los atentados contra el derecho de los padres constituyen, en definitiva, un atentado contra el derecho del hijo, que en justicia debe ser reconocido y promovido por la sociedad.

La escuela ha de ser vista en este contexto: como una institución destinada a colaborar con los padres en su labor educadora. Cobrar conciencia de esta realidad se hace más acuciante cuando consideramos que, en la actualidad, son numerosos los motivos que pueden llevar a los padres —a veces sin ser enteramente conscientes— a no comprender la amplitud de la maravillosa labor que les corresponde, renunciando en la práctica a su papel de educadores integrales.

En algunos casos la educación se ha reducido a «la transmisión de determinadas habilidades o capacidades de hacer, mientras se busca satisfacer el deseo de felicidad de las nuevas generaciones colmándolas de objetos de consumo y de gratificaciones efímeras», y de este modo los jóvenes quedan «abandonados ante los grandes interrogantes que surgen inevitablemente en su interior», a merced de una sociedad y una cultura que ha hecho del relativismo su propio credo. En donde se prioriza "el tener" sobre "el ser", donde el individualismo, el hedonismo, el egoísmo se propagan como preponderantes sobre la solidaridad, la cooperación, el bien común.

Los estados, las naciones, deben salvaguardar la libertad de las familias, de modo que éstas puedan elegir con rectitud la escuela o los centros que juzguen más convenientes para la educación de sus hijos. Ciertamente, en su papel de tutelar el bien común, el Estado posee unos derechos y unos deberes sobre la educación. Pero tal intervención no puede chocar con la legítima pretensión de los padres de educar a sus propios hijos en consonancia con los bienes que ellos sostienen y viven, y que consideran enriquecedores para su descendencia. El poder público —aunque sea por una cuestión de justicia distributiva— debe ofrecer los medios y las condiciones favorables para que los padres puedan «escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos». De ahí la importancia de que quienes trabajan en ambientes políticos o relacionados con la opinión pública busquen que tal derecho quede salvaguardado, y en la medida de lo posible se promueva.

La libertad de enseñanza es poder elegir, y por consiguiente no puede haber libertad de enseñanza si no hay diferentes modelos educativos entre los que elegir en igualdad de condiciones. Las familias tienen el derecho de poder elegir la educación que prefieren para sus hijos, sin verse penalizadas por el modelo que escojan para sí. Si no hay pluralidad de centros y proyectos pedagógicos, no hay libertad de enseñanza y no se puede ejercer plenamente el derecho a la educación. Aunque pueden y deben acudir a otros colaboradores, los padres son siempre los principales responsables de la educación de sus hijos, como se señala en este artículo.

Las EFA y la familia.

En los estatutos vigentes de la AIMFR (AIMFR, 2010) en el articulo 1º declara qué:

Está constituida por las organizaciones de Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) que se adhieran y las que se adherirán a los presentes Estatutos, bajo el nombre de «ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE MOVIMIENTOS FAMILIARES DE FORMACIÓN RURAL» (AIMFR), como un organismo de carácter educativo y familiar, extendido a todos los países del Mundo sin discriminación alguna por motivos de origen étnico, nacionalidad, creencias, sexo, ideologías ni situación económica.

Y el articulo 4º manifiesta que:

Los CEFFA¹, son Centros de educación y de formación profesional y general integral, para jóvenes del medio rural, cualquiera que sea su origen y su formación anterior, que se caracterizan por los principios fundamentales siguientes:

- a) La **alternancia educativa** que permite una formación asociada: profesional y general;
- b) La participación de las familias constituidas en asociaciones de base, en la formación, la gestión y el funcionamiento ordinario de cada Centro y, por extensión, en todo el medio rural;
- c) La educación y formación integral de las personas que favorezca la promoción personal y colectiva;
- d) La promoción y desarrollo del medio en el que se integran, así como la de una animación social y cultural que promueve la formación permanente;

Este movimiento educativo al que pertenecemos tiene como finalidades la formación integral de la juventud inicialmente del campo, del medio rural, pero no exclusivamente, ya las acciones de los CEFFA llegan igualmente a adultos y familias. Su ámbito de actuación se expande a zonas periurbanas y urbanas según las necesidades y realidades locales. Igualmente, el concepto de ruralidad no se limita a los productores agrarios, sino a todas las personas que trabajan en el medio con la diversidad de profesiones. Dentro del respeto y la defensa del medio ambiente. Con una visión humanista, del mundo en colaboración con los movimientos sociales que respeten y promuevan la familia, la agricultura familiar, la libertad de las personas, el derecho a la gestión y cogestión de los centros educativos entre las autoridades publicas las familias, las comunidades, la sociedad civil.

Ahora se trata de presentar lo que en la AIMFR entendemos por familia, su esencia, su trascendencia, su significado en la sociedad y en particular en nuestras asociaciones locales, nacionales y en la internacional, y destacar su posicionamiento en algunos campos, para qué asumiendo un mismo lenguaje, garanticemos la unidad de nuestras ideas. Vamos a colocar algunas frases para que nos sirvan como pautas de reflexión en este encuentro:

La importancia y necesidad de la familia, en donde todo el mundo es acogido y nadie es excluido. Y no hay necesidad de juzgar a nadie, pero sí de ayudar a todos.

_

¹ MFR, CFR, EFA, NUFED, CEFER, CEFEDH, EFR, CEPT, CRFA, ICEFAT, FFS...

- En la familia se siente la presencia de todos: padres, madres, abuelos, nietos, tíos, primos, y de todos los que viven
- La familia es el espacio en el que nos alegramos con los que están alegres y lloramos con los que sufren.
- ➤ Cada familia debe ser un faro que irradie la alegría del amor por el mundo, manifestándolo a través de pequeños gestos de bondad en la rutina cotidiana y en los momentos más sencillos del día.
- La familia es el espacio donde se abre la mente y el corazón para escucharse, entenderse y perdonarse mutuamente
- ➤ En las familias necesitamos aprender y usar tres palabras: <perdón>, <por favor> y <perdoas>. Sin el ámbito de perdonar, la familia se enferma y se desmorona gradualmente. Perdonar significa dar algo de sí mismo.
- Las redes sociales no son necesariamente un problema para las familias, sino que pueden ayudar a construir una <red> de amistades, solidaridad y apoyo mutuo.
- ➤ El amor y la fe en la familia pueden ser fuentes de fortaleza y paz, incluso en medio de la violencia y la destrucción causada por la guerra y la persecución
- A partir de la familia y gracias a la solidaridad manifestada por muchas otras familias, la vida se puede reconstruir y renace la esperanza.
- ➤ En toda sociedad, las familias generan paz, porque enseñan el amor, la aceptación y el perdón, que son los mejores antídotos contra el odio, los prejuicios y la venganza que envenenan la vida de las personas y de las comunidades
- La clave de la vida familiar es la sinceridad
- ➤ La familia abre sus corazones al que necesita amor, especialmente al que está solo, abandonado, débil y, en cuanto vulnerable, frecuentemente marginado por la cultura del descarte, que suprime lo que no es necesario, descarta a los niños porque molestan, a los ancianos porque no sirven.
- La familia es un tesoro vivo de memoria, con los hijos que a su vez se convierten en padres y luego en abuelos. De ellos recibimos la identidad, los valores y la fe.
- Es un gran error no preguntarles a los ancianos sobre sus experiencias o pensar que hablar con ellos es una perdida de tiempo.
- La familia ha sido siempre una fuente de fuerza y de solidaridad entre los pueblos
- ➤ Es importante acercar a las personas, para que crezcan en la unidad y aprendan qué significa para el mundo entero vivir en paz como una gran familia
- Compartir la vida en el matrimonio es algo hermoso, Hay un dicho español que dice: <dolor compartido es medio dolor; alegría compartida es doble alegría>
- Es muy importante escuchar a los ancianos, a los abuelos
- Las familias son las guardianas de la memoria colectiva
- Estamos inmersos en la cultura de lo provisional, que rechaza algo que dure realmente toda la vida. Es preciso vivir contracorriente
- ➤ Es difícil estar al día en el mundo de hoy, pues todo lo que nos rodea cambia, las personas van y vienen en nuestras vidas, las promesas se hacen, pero con frecuencia no se cumplen o se rompen. Es la destrucción de la familia

- ➤ Es fácil caer prisioneros de la cultura de lo efímero, y esta cultura ataca las raíces mismas de nuestro proceso de maduración personal, de nuestro crecimiento en la esperanza y en el amor.
- > ¿Cómo podemos experimentar, en esta cultura de lo efímero, lo que es verdaderamente duradero? La familia es para toda la vida, porque el amor es así.
- ➤ El primer y más importante lugar para transmitir los valores es el hogar. En él lo hijos aprenden el significado de la fidelidad, de la honestidad y del sacrificio.
- Los hijos deben aprender qué es una fiesta en familia.
- En la familia debe nacer la revolución contra la "tormenta" del egoísmo, de los intereses personales
- En la familia, con el ejemplo de los mayores, los hijos deben convertirse en una generación más solícita, amable y rica en valores
- El ideal es convertir la sociedad en una familia de familias
- La familia testimonia el papel único que tiene en la educación de sus miembros y en el desarrollo de un sano y próspero tejido social.
- ➤ La familia contiene el rico patrimonio de valores éticos y espirituales, que cada generación tiene la tarea de custodiar y proteger
- La familia es el aglutinante de la sociedad; su bien no puede ser dado por supuesto, sino que debe ser promovido con todos los medios oportunos
- La familia es donde cada uno de nosotros ha dado los primeros pasos en la vida. Allí hemos aprendido a convivir en armonía. A controlar nuestros instintos egoístas, a reconciliar las diferencias y sobre todo a discernir y buscar aquellos valores que dan un auténtico sentido y plenitud a la vida.
- Es preciso recobrar, en cada ámbito de la vida política y social, el sentido de ser una verdadera familia de pueblos. Y de no perder nunca la esperanza y el ánimo de perseverar en el imperativo moral de ser constructores de paz, reconciliadores y protectores los unos de los otros.
- ➤ Sin un fundamento en valores, el ideal de una familia global de naciones corre el riesgo de convertirse solo en un lugar común vacío.

LA PARTICIPACION ASOCIATIVA.

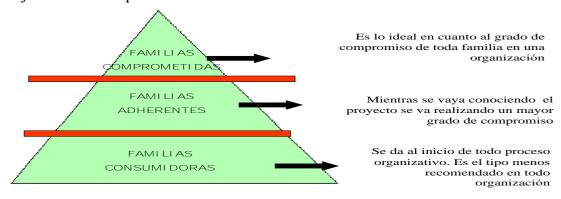
Las familias y los miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera, ahí tenemos una de las especificidades del sistema de alternancia de los CEFFA. A su vez, su participación en la vida escolar también se concreta en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas., a la gestión compartida de los recursos públicos o asociativos que se obtenga, a la priorización de los proyectos y actividades del Centro Educativo. Han de ser interlocutores con las autoridades educativas y políticas, las instituciones y empresas, el mundo social y económico; ya que les incumbe mas que a nadie la perspectiva de futuro de sus hijos en el logro del derecho de una educación de calidad, el empleo de los jóvenes y el desarrollo de los territorios.

A través de su participación representativa en los órganos de toma de decisión (comités,

consejos directivos...), así como su participación directa en la vida organizativa del centro, los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.

En definitiva, **ser autores y actores del proceso educativo y de transformación social** que las personas, las comunidades, los territorios necesitan. Esa (co)responsabilidad, significa un esfuerzo conjunto y la participación de todos los agentes implicados: familias, docentes, asociaciones, administración publica... Según Ana Mª Vega, "no se trata de cambiar los papeles y las responsabilidades que corresponden a cada uno de los miembros de la comunidad educativa", porque cada uno tiene el suyo y todos son complementarios. (Vega, 2012).

La importancia del papel de la educación en la inclusión social de los jóvenes hace esencial el rol de la familia. El articulo en la revista Latinoamérica de Educación Inclusiva titulado "La Participación Familiar es un Requisito para una Escuela Inclusiva" (María Isabel Calvo Álvarez, Miguel Ángel Verdugo Alonso, Antonio Manuel Amor González, 2017) documenta bien este aspecto. Porque los niveles de participación y compromiso son diversos, los procesos históricos muestran grados de implicación que se podrían ver reflejados en este esquema:



Esquema 1: Elaboración propia.

Bibliografía

AIMFR, A. (21 de septiembre de 2010). Estatutos de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural. Lima, PERU: AIMFR.

María Isabel Calvo Álvarez, Miguel Ángel Verdugo Alonso, Antonio Manuel Amor González. (2 de noviembre de 2017). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.

ONU, O. d. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris: Asamblea General de las Naciones Unidas.

Vega, A. M. (1 de enero de 2012). www.educaweb.com. Obtenido de https://www.educaweb.com/noticia/2012/01/05/nace-observatorio-europeo-participacion-padres-educacion-5168/

6.1.2 - SÍNTESE/PROPOSICÕES

LA PARTICIPACION ASOCIATIVA.

Necesitamos invertir la pirámide, lo que exige un proceso y un nivel de compromiso de los actores principales: familias y docentes.

- El derecho asociativo de las familias en la educación y su participación, en la gestión de los centros educativos: programas, profesores...y la cogestión junto con las autoridades para el bien de los jóvenes.
- ➤ El desarrollo de los territorios gracias a la colaboración de las familias con la comunidad, las empresas, las autoridades... todo el entorno social, económico, político...

Necesitamos definir y poner en marcha los mecanismos que favorezcan la participación no sólo de las familias sino de todos los agentes implicados en el proceso de educación y desarrollo, proponemos algunos indicadores que puedan contribuir para lograr esta meta:

- ➤ Profesores y familias creen que el cambio es posible. Diálogo y comunicación entre familia, escuela y comunidad.
- ➤ Colaboración, compromiso y responsabilidad en el proceso. Formación. Habilidades y conocimientos específicos.
- > Todos aportan en el proceso ("todos somos expertos") y todos tienen experiencias que pueden compartir. Empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Conocer el papel de cada uno: reconocemos que cada uno es diferente y cambia con el paso del tiempo.
- Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.
- ➤ Cada uno es un recurso: las escuelas se convierten en centros de recursos para la comunidad y los miembros de la comunidad son agentes de cambio.
- Detección e implicación activa de las familias en el proceso.
- > Crear redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como apoyo a la familia

Cualquier propuesta tendrá en cuenta la diversidad familiar, la opinión, disponibilidad e interés, planificando siempre que sea posible las mismas con la familia (oportunidad de proponer, tomar decisiones, valorar las propuestas del centro...). Además, serán acciones a corto, medio y largo plazo que permitirán distintos niveles de implicación:

- Entrevistas, reuniones informativas, reuniones formativas con los padres en grupo-clase en grupos pequeños, según: intereses, necesidades para conocerse, compartir experiencias, conocimientos, evaluación...
- Actividades Complementarias, para implicar a la familia en la organización y planificación, para promover experiencias de intercambio en contextos no formales como recurso de apoyo para aquellas familias que lo necesiten.

- Páginas web, como herramientas de información, noticias y agenda para que se produzca un intercambio de información rápida y eficaz; y blogs como espacios de comunicación abierta y fluida, siempre que las circunstancias familiares, sociales y económicas lo permitan.
- ➤ Proyectos de formación. Los padres aprenden para favorecer el desarrollo de su hijo. La familia es un lugar privilegiado para la educación junto con la comunidad y el barrio, por lo que los padres tienen que participar en ellos.
- ➤ Programas, proyectos sobre actitudes del profesor, familia y equipo directivo, a través de los que se adquieren valores y actitudes para la convivencia, la colaboración, el trabajo en equipo y el desarrollo individual y colectivo.
- ➤ Proyectos de formación del profesorado para que adquieran las competencias que le preparen para trabajar con la familia y los agentes de la comunidad.

6.2 - EIXO TEMÁTICO II - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

6.2.1 DOCUMENTO BASE

FORMAÇAO DOCENTE DO CAMPO: UMA DISCUSSAO ENTRE GENERALIZAÇAO E ESPECIALIZAÇAO

Janinha Gerke de Jesus Universidade Federal do Espirito Santo janegerke@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é parte dos estudos de doutorado em educação que investiga sentidos da formação para o processo de profissionalização docente no campo e tem como principal objetivo discutir a questão da Formação Docente do Campo a partir da perspectiva da especificidade em contraposição a generalização. Afirmamos inicialmente que essa não é uma discussão recente, mas presentifica-se ao longo da história da educação brasileira como uma necessidade de firmar identidade e ter reconhecido seu modo de vida e produção nos processos educativos. Na sequência apresentamos os principais pressupostos que sustentam a defesa pela especificidade formativa de docentes do campo, fundamentada, sobretudo, em Arroyo (2007, 2012) e Rocha (2009, 2010). Por fim, tecemos algumas aproximações acerca da necessidade de pensarmos em projetos formativos que garantam as especificidades sócio-culturais das populações campesinas em diálogo com contextos diversos da atuação docente, buscando assim romper com paradigmas que imprimam dicotomias entre cidade e campo.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação do Campo; Especificidade.

Formação Docente do Campo: uma história nem tão recente...

A discussão acerca da Formação Docente do Campo não é algo inaugurado nos últimos anos, mas se faz presente ao longo da história da Educação Brasileira, desde o Ruralismo Pedagógico da década de 30, perpassando pelas ações governamentais das Missões Rurais da década de 50 e 60; pelo Movimento de Educação de Base; a criação das Escolas Normais Rurais e posteriormente os cursos de magistério rural, como também a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até as conquistas mais recentes que regulamentam atuação nas Escolas do Campo, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. O que por sua vez, ganhou maior força com a instituição de políticas públicas igualmente específicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Ou seja, há um interessante percurso produzido neste sentido, obviamente com diferentes perspectivas que colocam nessa trajetória interesses diversos na defesa por uma formação específica de docentes para o meio rural ou para o campo, ora constituindo-se como políticas compensatórias de fixação do homem no campo e ora como políticas que podemos aqui denominar de contra- hegemônicas enquanto proposições dos movimentos sociais organizados do campo.

Destacamos desde já, que no limite deste texto, não temos aqui o propósito de discutir cada uma dessas ações e seus respectivos objetivos, nem tampouco nos debruçarmos em análises acerca de seus interesses e a serviço de qual projeto estavam. Nosso objetivo, neste momento, é pensar a Formação Docente do Campo, a partir do discurso pela defesa da sua especificidade em contraposição a uma formação generalizada. Muitos são os questionamentos em torno dessa defesa: Por que lutar por uma formação especifica de professores do campo? Uma formação especifica não reduziria a capacidade de diálogo com outras experiências? Não contribuiria para a formação de guetos dentro da própria educação?

Questões como essas perpassam as discussões atuais nos processos formativos, nos movimentos sociais e nas pesquisas acadêmicas.

Ao nos propormos a pensar a especificidade na formação docente do campo, buscamos em nossa historia alguns marcos que foram propulsores nessa defesa, entre eles: a Criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) na década de 60 e a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais em São Mateus, que por sua vez, deu origem ao setor de educação do MST, na década de 80. Entendemos que esses marcos se configuram como propulsores de uma formação especifica de professores porque suas práxis passaram a demandar continuidade dos processos formativos ao encontro de suas discussões e necessidades materiais.

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma entidade filantrópica, pioneira na Pedagogia da Alternância no Brasil criada em 1969, em Anchieta/ES, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, lideranças comunitárias e políticas. Sua criação se deu sob o principal objetivo de "Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como, fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo". Objetivo este que emerge a partir das necessidades colocadas neste contexto que expulsava homens, mulheres e jovens de sua terra `a procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Nessa perspectiva, o MEPES nasce com três importantes frentes de trabalho: A educação, saúde e ação comunitária.

Nesses 44 anos de atuação do MEPES, sua principal ação está voltada para a Educação do Campo, por meio do trabalho da Pedagogia da Alternância praticada por alunos, monitores, pais e parceiros da formação nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Construídas sobre, entre outros, pressupostos Frereanos, em sua práxis as EFAs buscam empreender um projeto de formação dos jovens para a transformação de suas realidades, com vistas não mais ao objetivo inicial de educar e fixar o homem a terra, mas com o compromisso de uma educação que caminha no sentido da formação integral para a vida, para o mundo do trabalho (FRIGOTO, 2006).

Neste sentido, a preocupação com a formação docente especifica se fez presente desde o início do surgimento do MEPES, não somente por se tratar de um trabalho com uma pedagogia diferenciada, mas, sobretudo, pela identificação da ausência de uma discussão

nos processos formativos dos docentes de suas escolas sobre as especificidades culturais, econômicas, geográficas e sociais do campo. Era preciso garantir uma formação que trouxesse essas questões.

Em meio a esse debate, outro marco significativo no estado do Espírito Santo foi o fato do estado ter sediado o primeiro encontro nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais que, por sua vez, criou o setor de Educação do MST em 1987, afirmando a necessidade de empreender junto à luta pela terra uma educação pautada nos princípios e na dinâmica do movimento, como também a garantia de uma formação especifica para os seus educadores. Toda essa discussão contribuiu para a formação da primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga/Rio Grande do Sul, em 1990 e posteriormente para a criação do primeiro Curso de Pedagogia da Terra, em Minas Gerais em 1998, esta também como uma possibilidade de formação especifica em Nível Superior para educadores do MST e de outros movimentos ligados à Educação do Campo, como as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais.

[...] as primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações se consubstanciaram na realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus/ES, que contou com representantes de sete estados, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados. O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos Sem Terra. Neste encontro, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos a assentamentos conquistados através de sua luta. Nascia, então, o Setor de Educação do MST, que marca o início da articulação nacional do movimento na área educacional (PEZZIN, 2007, p. 69).

Não obstante, a Universidade Federal do Espírito Santo também foi palco das reivindicações pela formação especifica para os Educadores do Campo, o que resultou na oferta de duas turmas de Pedagogia da Terra, a primeira no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra/Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo – MST/CIDAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – INCRA/PRONERA e a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (ZEN, 2006), atendendo assim a uma significativa demanda docente do campo, esta de diferentes movimentos e instituições que trabalham em escolas da alternância, quilombolas, multisseriadas e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST).

[...] foi no início o MST e depois outras organizações presentes no meio rural (Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Escolas Família Agrícolas - EFAs, Sindicatos de Trabalhadores Rurais - STRs...) que pleitearam e conseguiram, com muita mobilização e luta, o reconhecimento e a implantação/efetivação de um curso que lhes desse a formação necessária às peculiaridades e necessidades do campo, tanto instrumentalizando-os em seus afazeres cotidianos em sala de aula, como na produção imaterial a que se vêm sujeitos uma vez que devem produzir intelectualmente, utilizando-se enormemente da criatividade,

Desta forma, é possível vislumbrar que a defesa por uma formação docente especificamente do campo não é um debate recente, nem tampouco caminha descolado da história da educação brasileira e de seus projetos políticos. Trata-se de um legado importante, que ao que nos parece, tem no contexto atual maior visibilidade em função das importantes conquistas que se materializam a partir da luta e organização, que conseguiu garantir na agenda das políticas publicas pleitos significativos e que hoje se configuram como conquistas dos movimentos organizados e se realizam no âmbito da graduação, especialização e aperfeiçoamento.

Por que defender a Especificidade na Formação Docente do Campo?

Em pesquisa recente realizada por nós acerca da produção acadêmica brasileira sobre a formação docente do campo, encontramos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2002 a 2011, 57 trabalhos que tratam dessa questão, um número pequeno num universo de 3.381 pesquisas subtraídas do filtro Assunto Formação de Professores do Campo, o que denúncia desde já a invisibilidade das práticas educativas do campo, bem como de seus processos formativos docentes. Dentre os trabalhos encontrados, a defesa pela especificidade na formação docente do campo aparece em 78% dos mesmos, advogando, sobretudo, a favor dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Isso nos revela, entre outros, que a discussão sobre a necessidade de uma formação especifica para docentes-educadores do campo é pauta das agendas dos movimentos sociais e instituições que trabalham com Educação do Campo, universidade, secretarias estaduais e municipais de educação, pois esta vem se constituindo como uma importante conquista nos últimos anos, sobretudo, no que se refere às demandas apresentadas e às políticas que chegam com proposições ao atendimento a essa necessidade, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012.

A defesa pela especificidade formativa nos desafia a mergulhar na possibilidade do entendimento desse pleito. Entendemos, a priori, que ao defendermos uma formação a partir da idéia da especificidade somos motivados a sustentá-la em pressupostos que possam contribuir para a construção de processos formativos que garantam essa especificidade em contraposição a uma perspectiva generalista de formação, no entanto, esta, simultaneamente dialógica com outras realidades, não caindo assim nas armadilhas do dualismo que segrega e distância docentes do campo e da cidade. Mas como não incorrer nessa armadilha? Que discursos e práticas produzir para garantir a especificidade cultural, social e econômica do campo na formação de seus docentes sem estabelecer uma segregação dos saberes do campo e da cidade? Ou de especificar por demais a formação docente restringindo a sua atuação a um contexto? A luta pela especificidade é possível, mas em processos distintos de formação? Uma coisa é pensar a Formação Inicial... outra a Formação Continuada? Seria garantir uma formação especifica acerca da Educação do Campo ou seria garantir a especificidade do campo na formação do professor?

Tais indagações nos inquietam e nos levam a dialogar com autores que vem defendendo a necessidade da formação especifica do campo como uma política afirmativa de direitos (ARROYO, 2007, 2012; MOLINA, 2010; ROCHA, 2009, 2010). A defesa é

por uma formação que supere uma visão generalizada da docência, que se contrapõe à perspectiva do ruralismo pedagógico da década de 1940 e vá ao encontro das diversidades dos coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Um dos principais pressupostos colocados é de que a Educação do Campo é um projeto de educação escolar que se articula com projetos sociais e econômicos do campo, transformando-se em instrumento de luta para a conquista dos direitos dos cidadãos.

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida (ROCHA, 2009, p. 40).

A escola do campo como acima afirmado demanda uma formação de seus docentes em convergência com o seu papel social e político. Essa perspectiva ganha força com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96 e com a resolução CNE/CEB nº 01 DE 03 DE ABRIL DE 2002, art. 12, § único, que recomenda aos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes do campo. Recomenda, ainda, em seu artigo 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

Nesse sentido, as normativas que aqui trazemos nascem das demandas dos movimentos e se configuram como possibilidades de legitimar o pleito pela especificidade, colaborando com o amparo legal para o respaldo necessário na elaboração de politicas, programas e projetos de formação de professores do campo.

Não obstante, outro pressuposto colocado é de que regulamentar a formação do docente-educador por meio de uma única diretriz é fechar-se à diversidade e permitir apenas as adaptações curriculares possíveis de serem realizadas. Ou seja, é comum vivenciarmos os discursos e as práticas que promovem as adaptações, tanto no âmbito da formação docente do professor do campo, quanto ao seu fazer na escola. A ideia que perpassa é de que o campo é uma extensão, um arremedo da cidade e de que a ele bastam as adaptações do que foi bem sucedido no urbano para que o sucesso se faça presente.

Nossa luta, portanto, é pelo reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais, legitimando-os como componentes imprescindíveis na formação dos docentes-educadores.

...os movimentos sociais, ao defenderem a especificidade da formação docente, não defendem uma função genérica nem um currículo único com devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo (ARROYO, 2012, p. 360).

Ao recorrermos à história da Educação do Campo no Brasil, nos deparamos com um processo tardio de escolarização, essa como adaptação do urbano no rural, sob condições precárias de acesso e de funcionamento. O que por sua vez ainda se faz presente nos dados estatístico atuais, que denunciam a ausência de condições de trabalho, índices altos de evasão e repetência, professores leigos, entre outros. Segundo dados do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012), somente 11% dos professores do campo têm formação em nível superior.

Diante dessa realidade, a defesa pela formação se justifica, segundo Arroyo (2012) não somente para a correção histórica da desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação de suas escolas e profissionais, mas passa a ser defendida como uma proposta em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica dos povos do campo.

Para além desse pressuposto, a formação de docentes-educadores do campo pauta-se no entendimento de que a especificidade garante aprendizagem da docência a partir dos saberes da terra, das práticas da militância, do valor do trabalho, repolitizando desta forma os currículos e incorporando junto aos mesmos novas temporalidades formativas, que se dão para além do espaço da universidade em tempo escola e tempo comunidade.

O discurso pela especificidade na formação docente justifica-se também na necessidade do reconhecimento da pluralidade, o que inicialmente nos parece contraditório. Como pensar em pluralidade se a defesa é pela especificidade? No entanto, firmar posição favorável a formação docente do campo é se contrapor a uma formação generalista que não reconhece a pluralidade de contextos do trabalho docente. Ou seja, o campo brasileiro é diverso e rico em práticas pedagógicas, sejam as escolas do Movimento dos Sem Terra (MST), das Escolas Famílias Agrícolas, por meio da Pedagogia da Alternância, Casas Familiares Rurais, escolas multisseriadas... enfim, uma pluralidade de espaços e tempos que tem suas práticas ocultadas nos cursos de Pedagogia, que por sua vez carrega uma perspectiva generalista urbana de formação, ou seja, com as atuais diretrizes o egresso do curso de pedagogia torna-se habilitado a ser gestor escolar, pedagogo, professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

É, portanto, contra essa perspectiva generalista de formação que o movimento da Educação do Campo se coloca. Defende a pluralidade de contextos, o diálogo necessário entre eles e

a simultânea garantia das aprendizagens de suas especificidades para uma atuação em convergência com as demandas das plurais realidades.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm nos revelado ainda duas questões importantes que pouco se fazem presentes na perspectiva generalista de formação de professores: o protagonismo discente e o trabalho como princípio formativo. Docentes quando ocupam os espaços da universidade, tornando-se discentes, carregam junto de si toda a sua história de vida e identidade, imprimem no fazer cotidiano das aulas a mística, a militância e colocam-se como sujeitos de produção de saberes, num diálogo entre academia e a vida, fazendo com que se aprenda a partir desta última não para o mercado do trabalho, mas para o mundo do trabalho (FRIGOTO, 2006). Desta forma, a organicidade do curso, as tarefas que são assumidas refletem um compromisso dos sujeitos com uma formação docente que extrapola a idéia de formar para o emprego, idéia esta fortemente defendida pelo capital. A formação para o mundo do trabalho incorporada nas práticas formativas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, diferentemente, situa o conhecimento no mundo material da produção humana (NETO, 2009).

Neste sentido, mais uma vez Arroyo (2007) nos chama a atenção para o contexto atual e afirma a necessidade do estado assumir o seu papel na garantia dos direitos dos povos. Para ele, a educação que se busca construir no campo nada tem a ver com o atendimento das demandas do mercado, mas se coloca como direito não apenas aos saberes, a formação profissional, mas a permanência na terra. Desta forma, na defesa por políticas públicas que garantam o direito a educação do campo, o autor afirma que a igualdade dos direitos humanos independe de toda diversidade, inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. Dentre as políticas que devem ser empreendidas na garantia do direito à educação do campo, a formação docente é imprescindível.

Defender a Especificidade sem cair no Isolamento

Toda a discussão acerca da defesa pela especificidade formativa nos leva a um inquietante desafio que é, como afirmado no início deste texto, pensar numa formação docente que garanta a materialidade dos pressupostos afirmados, mas que simultaneamente não caia no isolamento de suas práticas e saberes.

Entendemos que a luta é legítima, que ainda temos um importante percurso na correção do tratamento dispensado à Educação do Campo, que condicionou as escolas e a formação docente a índices de significativa precariedade, daí a relevância de políticas afirmativas que possam contribuir nesse sentido, colocando assim em cena práticas historicamente ocultadas e políticas especificas a essa população.

Por outro lado, essa luta não pode se constituir numa armadilha que condicione as escolas do campo e seus docentes à lógica que outrora estabeleceu uma segregação entre a cidade e o campo, condicionando este último o lugar de arremedo, pois assim, estaríamos apenas trocando de lugar. Defender a especificidade, reconhecer a riqueza campesina não pode

contribuir para hierarquizar contextos e práticas, como também não poderá servir para rotular o que é ou o que deixa de ser uma boa educação.

Desta forma, à luz de Linhares (2010) entendemos que é tempo de pensar o próprio pensamento... nossas possibilidades... limites.. e potências de nossas posições. Buscar na perspectiva da integração a superação entre o bem e o mal, professor e aluno, campo e cidade... engendrando desta forma, a superação de dualismos que segregam e afastam experiências que podem ser extremamente enriquecedoras, se compartilhadas.

Se situarmos a Formação Docente do Campo no âmbito dos Movimentos Instituintes cunhado por Linhares (2010) entendemos que importantes pistas podem contribuir para a construção de projetos que possam presentificar a inclusão da vida, a diversidade de saberes, a dignificação permanente do humano em sua pluralidade, e a paridade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2010). Contra qualquer tipo de dualidade, aprendemos com Linhares (2010) que movimentos instituintes produzidos nessa lógica não caminham descolados de movimentos instituídos, há um convívio, um entrelaçar entre ambos, o que por sua vez, é real e potente.

Neste cenário, portanto, descortina-se a possibilidade da recriação de novos caminhos a partir da escuta das diferentes vozes. Trata-se da construção de projetos formativos que imprimam o que campo e cidade acumularam historicamente de experiências, buscando um lugar comum, que compreende a diferença como possibilidade e não limitação.

Desta forma, destacamos que grandes são as conquistas da Educação do Campo, sobretudo, em relação à formação de seus docentes. Estas, no entanto, não se deram de forma pacífica, mas traduzem a prática reflexiva e propositiva de um coletivo. É acreditando nessa práxis coletiva que entendemos que os sujeitos campesinos poderão produzir seus projetos formativos, tomando como fio norteador o diálogo aberto à diferença, onde a defesa pela especificidade se configura como uma possibilidade de contemplar a pluralidade que é a Educação Brasileira. É nesse diálogo interdependente de campo e cidade que transporemos as perspectivas que teimam em primar pelas adaptações, seja no campo do currículo dos cursos de formação docente, seja na organização das escolas e, no tratamento aos alunos.

Portanto, as indagações colocadas por nós, podem subsidiar essa discussão coletiva, pois, no respeito à dinâmica dos movimentos não temos a pretensão de apresentar soluções, mas suscitar interrogações que podem contribuir com as necessárias problematizações acerca dessa questão.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. (ORGs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394-96

______, M. E. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, abril de 2002.

______, M. E. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. (Complementares). Brasília, abril de 2008.

FRIGOTO, Gaudencio. (ORG.) Educação Profissional e Tecnologica: Memorias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia, 2006.

LINHARES, Célia. **Desafios contemporâneos da Educação Docente – tempo de recomeçar: Movimentos Instituintes na escola e na formação docente.** In DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, Mônica. **Desafios e perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na UnB.** In Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), 15 anais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa.** In ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). Educação do Campo — Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEZZIN, Josimara. **Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais.** Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. SALOMÃO, Mufarrej Hage. (ORGs). **Escola de Direito. Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. M. I. A. MARTINS, Aracy Alves. (ORGs). Educação do Campo. Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÁNCHES, Sánches Dámian. **Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES.** Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

ZEN, Eliézer Toretta. Pedagogia da Terra: **A Formação do Professor Sem Terra.** Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

6.2.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES

- Contribuição da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo na gestão associativa, formação integral e/ou no desenvolvimento do meio? De que forma?
 - A Pedagogia da Alternância é a possibilidade que se coloca como contributo do desenvolvimento sustentável e da formação integral;
 - A PA e a Educação do Campo são distintas e complementares;
 - A PA sustenta-se na Gestão Associativa:
 - Escolas de Alternância que possibilitem a visão do estudante;
 - Formação crítica e reflexiva sobretudo nesse tempo histórico;
- Desafios da temática em sua contribuição com a gestão associativa, formação integral e/ou desenvolvimento do meio?
- * Sentimento de pertença das famílias ao trabalho dos CEFFAS;
- * A família integrada nos processos formativos e gestionários dos CEFFAS;
- * Valorização da Pertença dos que militam na Alternância;
- * Que parceiros e que parcerias? Quem são? O que fazem? O que defendem? Como colaboram com o CEFFA?
- * Manutenção da Alternância e a formação pelo trabalho para o Mundo do Trabalho, frente ao cenário atual;
- * Educação do Campo enquanto direito e dever do estado;
- * Valorização das culturas, diversidade e saberes locais;
- * A Educação do Campo num campo em transformação. Que contextos? Que diversidades? Como o CEFFA se coloca frente a essa nova realidade e como se produz? Mantém?
- * A formação profissional diversificada sustentável como possibilidade de desenvolvimento sustentável do meio;
- * Reconhecimento das potencialidades locais;
- * Associação e cooperação para o desenvolvimento sustentável-sociedade sustentável;
- Proposições da temática acerca das estratégias emancipatórias para ampliar a contribuição na formação integral e desenvolvimento do meio?

- * Dar continuidade aos trabalhos da PA, na reflexão contínua e propositiva rumo a garantia do Direito da Educação do Campo no campo;
- * Fortalecer as boas práticas e intercambiar experiências;
- * Potencializar as boas práticas;
- * Minimizar os desafios na coletividade e transformá-los em forças produtivas da PA e da EC;
- * A luta coletiva como enfrentamento das dificuldades;
- * A superação da perspectiva do financiamento como doação para o repasse do recurso como direito a educação pública;
- * Refletir continuamente sobre a PA e seus entrelaçamentos com o Movimento da Educação do Campo;
- * Luta continua por políticas públicas para o reconhecimento da PA e sua mantença;
- * Formação Integral que vincula organicamente a Formação Profissional, para o mundo do trabalho, aliada a militância política, social e ambiental (monitor-educador-professor-estudante-família);
- * Uma Educação do Campo, materializada pela via da Pedagogia da Alternância;
- * Formação das equipes pedagógicas nas novas concepções de campo e demais temas relacionados aos desafios contemporâneos e as novas produções humanas;
- * Não romantizar o Processo Formativo da Alternância.
- * A profissionalização docente e o combate a precarização;
- * O protagonismo dos sujeitos da Alternância;
- * O Fortalecimento dos espaços dialógicos e gestionários coletivos dos CEFFAS como formativos de lideranças comunitárias;
- * As novas apropriações da Alternância se produzem nos enredamentos dos novos desafios, sem perder de vista os sujeitos campesinos, a produção de alimento, a vida e o trabalho no campo;
- * O CEFFA comprometido com o Movimento da Educação do Campo não abre mão de um outro projeto de sociedade;
- * Em 50 anos esse foi o horizonte perseguido e continua pela via da busca por outro * modelo de produção, que se contrapõe ao agronegócio, ao capitalismo exploratório...

- * O campo é de disputa e há do outro lado uma luta também pela mantença de seu modelo econômico;
- * A Pedagogia da Alternância não se esvazia com o movimento da história, mas se reinventa em meio aos desafios;
- * Ter consciência que a PA se produz nas contradições da vida e que a clareza de seus princípios, pilares, mediações contribui na reinvenção frente aos novos desafios.

6.3- EIXO TEMÁTICO III - FORMAÇÃO INTEGRAL

6.3.1 - DOCUMENTO BASE

FILOSOFIA DA ²PRÁXIS E ENSINO INTEGRADO: PARA ALÉM DA QUESTÃO CURRICULAR

The Praxis Philosophy and integrated education: an ethical and political question

RODRIGUES, Doriedson do Socorro³ ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima ⁴

RESUMO

Focamos neste artigo as práticas pedagógicas em educação profissional e problematizamos o suposto subjacente às políticas oficiais brasileiras de que o ensino integrado pode ser construído somente com processos de formação docente e com estratégias curriculares. A partir de uma pesquisa bibliográfica, apoiados na Filosofia da Práxis, sustentamos que a efetivação de estratégias de ensino integradoras do pensar e do fazer depende principalmente da existência de projetos políticos de transformação social, revelados em um posicionamento docente e no compromisso institucional com uma práxis pedagógica revolucionária.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino integrado; Filosofia da Práxis.

ABSTRACT

In this article we focused the pedagogical practices on professional education and problematized the underlying presumption to the Brazilian official politics that the integrated education can only be constructed with processes of teaching formation and curricular strategies. From a bibliographical research, supported in the dialectic materialism, we support that the efetivation of integrators education strategies of thinking and making mainly depends on the existence of political projects of social transformation, disclosed in a teaching positioning and in institutional commitment with revolutionary pedagogical praxis.

Keywords: Professional education; Integrated education; Praxis Philosophy.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 2002).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em pesquisa realizada recentemente, perguntávamos se teria havido mudança qualitativa nas práticas pedagógicas nas instituições paraenses de educação profissional em função das

² Artigo resultante das ações de pesquisa integradas no Projeto "Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional", financiado pelo CNPq.

³ Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA. Doutorando em Educação pela UFPA. Email: doriedson@ufpa.br.

⁴ Professor da Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFPA. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela UFMG. E-mail: rlima@ufpa.br.

políticas educacionais dos anos 1990, que se orientavam pela lógica das competências, ou das políticas mais recentes que indicam a adoção do projeto de ensino integrado.

Buscávamos realizar uma avaliação mais aprofundada das possíveis mudanças qualitativas nas ações empreendidas pelas instituições, de modo a reconhecer a sua didática compreendida a partir das categorias: objetivos de ensino, conteúdos de ensino e métodos de ensino e de avaliação.

Observamos na realidade paraense que, em diferentes instituições, prevalece "certo" tradicionalismo pedagógico. Verificamos, também, que prevalece o mercado e as competências como referências centrais, mesmo que outros referenciais também se façam presentes, e que o debate acerca do ensino integrado ainda é recente e restrito a poucas instituições.

De um modo geral, os procedimentos metodológicos e as estratégias de organização curricular e de avaliação assemelhavam-se muito nas diferentes experiências, mesmo naquelas em que existia a tentativa de efetivação de um ensino integrado. Não nos pareceu, portanto, ser este o fator decisivo e distintivo das práticas educativas.

Do ponto de vista das finalidades, entretanto, ficaram claras as distinções. Foram várias as referências apontadas na pesquisa, algumas antagônicas entre si, e estas parecem relacionar-se com o projeto político que abraçam as instituições e os seus profissionais, com a compreensão e a postura de cada sujeito e com a trajetória teórico-prática vivenciada em cada instituição pesquisada.

Isso nos faz considerar que mesmo questões técnicas da didática são definidas, explicadas e entendidas em função dos projetos político-filosóficos nos quais elas se assentam e com os quais se articulam, ficando claro que a dimensão pedagógica fica subordinada à dimensão política com a qual se associa.

Isso significa, ainda, que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas.

Esta é a tese que desenvolvemos neste artigo, sustentada em dados de pesquisa realizada e orientada pelas formulações pedagógicas de bases marxistas. Problematizamos as diferentes formulações que se fazem em torno do projeto de ensino integrado que remetem a possibilidade de sua concretização à capacidade de renovação pedagógica ou curricular a ser empreendida pelas diferentes instituições de ensino.

O PROJETO DE ENSINO INTEGRADO

A ideia do trabalho como princípio educativo tem inspirado diferentes projetos de educação destinada aos trabalhadores que buscam caracterizar-se em função de seu compromisso com a utopia de uma sociedade futura dos trabalhadores, socialista, opondo-se a concepções pedagógicas de cunho liberal que buscam, em essência, condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao seu desempenho profissional e à consequente reprodução do capital. Estas reduzem a imersão dos trabalhadores no interior das relações político-sociais que permeiam o mundo do trabalho, da ciência, da cultura, do desporto, restringindo a possibilidade de que esses sujeitos se tornem indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual, político e profissional.

Sob a lógica liberal amparam-se projetos de educação que dividem a sociedade em *homo sapiens*, de um lado, e *homo faber*, de outro. Ou seja, propostas capazes de orientar processos educativos formadores de pessoas com habilidades intelectuais que lhes permita dominar outros sujeitos e, ao mesmo tempo, formadoras de outro grupo de pessoas com grande capacidade de fazer, objetos de domínio dos primeiros, inviabilizando propostas educativas que objetivem o homem plenamente desenvolvido, omnilateral.

Foi nessa perspectiva dualista que se instaurou na educação brasileira, ao longo de sua história, por exemplo, a cisão entre ensino médio, de um lado, e profissionalizante, de outro, permitindose desenvolver o discurso liberalmeritocrático de que nas mãos dos trabalhadores encontravase a liberdade de escolha pela sua formação: uma *mais condensada*, técnica (com o saberfazer como tônica nos processos de didatização em sala de aula), objetivando, em tese, o imediato exercício no trabalho remunerado; outra *mais propedêutica*, voltada para o ingresso no curso superior.

Escamoteava-se, assim, o fato de que as contradições pelas quais vivem os homens não resultam de suas práticas individuais de escolhas, mas da divisão social do trabalho que promove a dicotomia homem-sociedade. É a divisão do trabalho que divorcia o homem de suas condições de existência e o impede da efetiva prática da liberdade, que se efetiva também na possibilidade real de escolhas. Por isso o projeto de emancipação humana requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital, pois somente numa sociedade de iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana.

Em oposição ao projeto liberal de educação, tem-se postulado outra concepção de educação, a partir da perspectiva da classe trabalhadora, que toma a ideia de *omnilateralidade* como referência básica para a formação humana. Orienta-se pelo suposto de que os diferentes sujeitos têm direito de acesso aos amplos domínios do conhecimento humano resultantes do trabalho que, nesse contexto, assume caráter educativo. Com essa perspectiva foram construídas algumas propostas de organização do ensino médio no Brasil, na década de 2000, em particular as experiências (abortadas ou não) de estados como Paraná (PARANÁ, 2008; FERREIRA; GARCIA, 2005; ANGELI, 2010; CÊA, 2007), Espírito Santo (FERREIRA; GARCIA, 2005), Mato Grosso (KUENZER, 2007) e PARÁ (PARÁ/SEDUC, 2008), pautadas no projeto de Ensino Médio Integrado, visando enfrentar a estrutura dualista de educação consignada aos trabalhadores. O excerto abaixo revela uma leitura comum desses projetos de ensino médio:

[...] fez-se a opção de construir uma educação que possibilitasse aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais, que se baseasse na integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto, um dos princípios que rege o Ensino Médio Integrado enquanto concepção de ensino (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 77).

Assim, o Ensino Médio, especificado pelo adjetivo **integrado**, deveria articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Muito mais que um jogo de palavras, tratar-se-ia de um posicionamento político que tomava a educação pela categoria dialética da totalidade, cuja prática e teoria se constituiriam numa unidade que permitiria aos homens o domínio "teórico-prático do processo produtivo [...] para além do adestramento e da formação de trabalhadores polivalentes, mas de trabalhadores politécnicos" (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 79). Compreendia-se então o Ensino Médio enquanto práxis, "atitude humana transformadora da natureza e da sociedade" (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

Enquanto projeto político e pedagógico, compreendemos que a efetiva materialização dessa integração requer não apenas um redimensionamento curricular e a "formação docente" adequada para tal, como tem se resumido a propor o Ministério da Educação. Sustentamos que o projeto do ensino médio integrado pressupõe, também, um coerente projeto de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos possuam espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação, compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar. Pressupõe, ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos diferentes profissionais da educação e da comunidade com a sua construção.

Também tem sido arrolado o imperativo de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos e saberes propedêuticos enquanto unidades de ensino. Do mesmo modo, é importante, mas não suficiente, o investimento em processos efetivos de valorização e qualificação docente, que implique um compromisso com a melhoria das condições materiais e imateriais de realização do trabalho docente. Destacamos neste texto que práticas educativas integradoras requerem, também, uma atitude diferenciada dos profissionais da educação, de modo a favorecer a construção de uma nova cultura que se revele em uma **atitude pedagógica integradora**.

Já há estudos, como o de Santos (2008), que revelam que a experiência de implementação de ensino médio integrado (compreendido como forma), pode não ter maiores repercussões efetivas na prática escolar.

As formulações oficiais, principalmente do Ministério da Educação, que visam dar materialidade ao projeto do Ensino Médio Integrado enfatizam principalmente o redimensionamento curricular e/ou a formação dos docentes, o que pode ter um efeito limitador dos processos de formação ampla dos trabalhadores, além de desgastar mais uma bandeira dos profissionais da educação comprometidos com a emancipação humana.

Franco (2005) destaca alguns pressupostos capazes de orientar um projeto de ensino integrado. Parte de um compromisso político com uma sociedade não dualista e toma a lei como um condicionante necessário, defende a necessidade de adesão dos gestores e professores

responsáveis pela formação geral e específica, a articulação da instituição com os alunos e as famílias, o exercício da experiência da democracia, o resgate da escola como lugar de memória e a garantia de investimentos na educação. Defendemos aqui que esse conjunto de pressupostos deve implicar a construção de um novo projeto pedagógico e didático que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso na qual se está trabalhando.⁵

Isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do ensino médio, no sentido de se desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar constituam um todo orgânico, quer se trate de aulas de mecânica de automóveis ou de linguagem, matemática ou física, por exemplo.

A questão pedagógica, então, não se encontra no domínio tão somente de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do Ensino Médio Integrado, de modo a permitir que o docente integre-os no exercício da disciplina que esteja a desenvolver no ambiente escolar. Pelo contrário, a dualidade se *quebra* quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa enquanto atitude transformadora, o que significa *incorporar o pensar e o fazer enquanto unidade pedagógica*.

PENSAR & FAZER, PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA

Apoiamo-nos em Vázquez (1968, p. 122) que, refletindo sobre a concepção marxiana de práxis, postulava que não se pode compreender a práxis como uma crítica do real "que por si só transforma o real", tampouco como uma "filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os objetivos que a prática deve aplicar e atingir". Pelo contrário, para Vàzquez práxis é "atitude humana transformadora da natureza e da sociedade" (1968, p. 117), emersa do envolvimento do homem com a realidade numa relação cíclica e unitária de fazer-pensar. Tratase, então, de concebê-la como atividade de transformação de posicionamento do educador para a construção e reconstrução cotidiana do conhecimento.

Transformação e atitude são termos chaves na definição de práxis defendida por Vázquez. Segundo Fernandes *et al.* (1996, s/p), o termo *atitude* pode significar historicamente "maneira, norma de procedimentos que uma pessoa mantém em determinadas conjunturas", enquanto que *transformação* implicaria, por meio do verbo *transformar*, "tornar diferente do que era; mudar a forma de". Note-se que a atitude por si só pode acarretar acomodação diante da realidade, mas especificada pelo termo *transformadora* assume um conteúdo político de quem, diante da realidade, se inquieta e se propõe a modificá-la.

⁵ Está em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação uma dissertação da mestranda Adriana Maria de Nazaré Souza que parte da hipótese da possibilidade de ensino integrado (conteúdo) ser desenvolvido no ensino técnico subsequente.

Sève (1989) toma as atitudes como dimensão mais superficial da individualidade humana, reveladora da sua história de vida (do que o homem fez de sua vida e o que a vida fez do homem), portanto, em permanente processo de construção. Em termos marxianos, a atitude humana transformadora significa a possibilidade de construção das condições subjetivas para a derrocada do modo de produção capitalista, para o que a educação, por meio das interações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos das práticas formativas, principalmente docentes, pode muito contribuir, principalmente quando se promove a integração entre o fazer e o pensar num todo orgânico frente à realidade por eles vivenciada.

Práxis, nos moldes propostos por Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário, refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito frente ao conhecimento como mero receptor de informações, onde o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento. No dizer de Semeraro (2006), há necessidade de intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma "nova inteligência social", capaz de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constitui ou não a verdade tal como a concebe Vázquez (1968) como o "caráter terreno" do pensamento.

O "novo intelectual" (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para "desorganizar" os projetos dominantes, se dedica a promover uma "nova inteligência social", capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence (SEMERARO, 2006, p. 19).

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente (MANACORDA, 1991). Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois é o educador quem realiza em suas atividades a unidade teórico-prática, sem a qual as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Vázquez, corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos por si só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para Vázquez (1968), práxis implica articulação entre teoria e prática, na qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer

disciplina, seja esta ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

PRÁXIS: ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA – UM ARQUÉTIPO PROPOSITIVO

Se somente a formação docente, aliada à qualificação de espaços de aprendizagem e a mudanças curriculares, não se constitui em ação suficiente para que o Ensino Integrado se efetive no cotidiano escolar, é porque carece antes de tudo de uma cultura institucional e social integradora revelada nas práticas dos sujeitos que nelas estejam envolvidos e que deveriam assumir uma *atitude humana transformadora*, tomando, para tanto, a unidade teóricoprática como metodologia de intervenção pedagógica, visando munir a classe trabalhadora de condições para intervir integralmente na sociedade.

Manacorda (1991), explicando as reflexões gramscianas sobre o trabalho como princípio educativo, tem muito a nos esclarecer nesse sentido. Segundo esse autor, o trabalho se manifesta no ensino por meio do conteúdo e do método. Em termos de método, advoga-se a unidade teórico-prática como forte elemento a possibilitar que os sujeitos (re)descubram os conhecimentos, por meio do exame da realidade, do refazer experiências, analisando práticas já estabelecidas para, a partir delas, projetar outras formas de compreender a realidade que se materializa cotidianamente. Em termos de conteúdo, convida os docentes, por exemplo, a tomarem a atitude revolucionária de envolverem os discentes nos diversos conhecimentos de bases científicas resultantes do trabalho humano, o que implica formação integral.

Sob essa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico e com uma metodologia em que os ensinantes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares podem cair num amálgama de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de uma tomada de consciência sobre o próprio papel pedagógico a ser desenvolvido no interior dos ambientes escolares.

A proposta, então, não é que o docente fale de tudo um pouco em sala de aula, mas sim que no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos ele se comprometa a forjar a dinâmica de se entender os objetos de aprendizagem em sua totalidade e em seu movimento, observando-lhes as situações de uso social, suas estruturas e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento sobre o objeto de estudo. Então, vai se possibilitando aos sujeitos a capacidade de agirem sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente, objetivando transformá-la, a fim de atender aos seus interesses. Já não se trata, assim, de os sujeitos se *sujeitarem* aos objetos de ensino, mas de esses últimos tornarem-se passíveis de manipulação inteligente pelos homens em processo de aprendizagem.

A efetivação em sala de aula de um ensino integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino, tomando as práticas sociais humanas que produzem conhecimentos, via trabalho, como elementos de ensino. Trata-se de homens e mulheres concretos "que, uma vez que fazem sua a crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária" (VÁZQUEZ, 1968, p. 127-128).

Note-se, então, que o assumir o ensino integrado implica acolher paradigmas que tomam os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizando a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes *mergulhem na realidade social*, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o Ensino Integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame da realidade. Confrontam-se, assim, os modelos de ensino conteudistas, a partir dos quais os conhecimentos são postos como verdadeiros, sem que tenham sido observados pelos aprendizes no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Vázquez (1991, p. 155-156) sobre a práxis como critério de verdade:

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existem antes dele, não é um problema que se possa resolver teoricamente, em mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos. O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o "caráter terreno" do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática.

A concepção marxiana de práxis pressupõe, então, um laço entre filosofia e realidade (VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimentosaber (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem face ao fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p. 17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento.

Não menos importante encontra-se o fato de o Ensino Integrado pressupor educadores que também se assumam como aprendizes, no sentido marxiano de que: "na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos", em educadores e educandos, como se os primeiros fossem os sujeitos da história e os segundos "uma matéria passiva que eles devem modelar" (VÁZQUEZ, 1968, p. 159). Desse postulado, percebe-se a necessidade

de se assumir uma postura diferente no interior da dinâmica escolar, de modo que tanto docente como discente se vejam como sujeitos produtores e desbravadores de conhecimentos, projetando-se entre os mesmos a percepção de "seu papel ativo em relação ao meio" (VÁSQUEZ, 1968, p. 159).

Do amálgama das reflexões aqui reunidas, destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, e, consequentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sob o prisma da sua relação com a totalidade social. Do contrário, mudanças curriculares continuarão expressando o grande fosso entre a realidade vivida pelos educandos e a propugnada nos ambientes escolares.

Sem esse engajamento que, segundo Gramsci (1968), é um definidor da identidade dos intelectuais orgânicos a serviço da transformação social, propostas de formação docente que articulem diferentes conhecimentos a serem dominados, numa tentativa de se forjar um educador multidisciplinar (ou interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), tornar-se-ão, mais uma vez, exemplos de fragmentação da unidade teórico-prática, com sujeitos ministrando múltiplos conhecimentos, mas sem desenvolver uma atitude instigadora frente a seu aprendizado; sem torná-los objetos de aprendizagem que resultam da articulação metodológica entre o fazer e o pensar realizados concomitantemente.

Em moldes gramscianos, é importante que o educador inserido no Ensino Integrado assuma-o como etapa da educação básica imprescindível para que os trabalhadores conquistem conhecimentos que lhes permitam o exercício da ação crítica, autônoma e criativa, conforme Semeraro (2006), que lhes possibilitem as ferramentas para a luta por sua emancipação, como sujeito coletivo, e a afirmação de projetos políticos atrelados à sua perspectiva de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui defendida, de que o ensino integrado requer uma atitude docente integradora, não visa responsabilizar o docente pela possibilidade de efetivação do ensino integrado, mas resgatar o caráter revolucionário contido no projeto de ensino integrado e o seu conteúdo político e filosófico. Também não é de submetê-lo a uma lógica voluntarista, na qual este projeto dependeria da vontade dos sujeitos da aprendizagem. Buscamos aqui sustentar que, enquanto um projeto político coletivo, pressupõe o compromisso ético-político de docentes e discentes que deve revelar-se em uma atitude pedagógica própria.

Políticas têm sido construídas em nome de projetos educacionais integradores, projetos têm sido propostos e implementados, mas a experiência tem revelado muitos de seus limites e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas, entre outras coisas, em função da falta de efetiva vontade política dos governantes de plantão, da insuficiência dos investimentos públicos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes para promover ações

docentes integradoras, reflexos da compreensão da integração dos fenômenos físico-sociais na totalidade social.

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, já se constitui um grande avanço no que diz respeito à quebra da visão dualista que tem imperado, entre ensino médio, de um lado, e profissionalizante, de outro. Mas esse avanço não assegura, *per se*, a conquista de um uma nova cultura pedagógica.

Contudo, sua efetiva materialização no seio das práticas pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino. Requer uma nova atitude frente ao próprio ato de ensinar e de aprender, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade.

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude frente ao próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

Do exposto, não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político, trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re)elaboração do conhecimento por meio da unidade teórico-prática e que, por conseguinte, favorecem um ensino em que os envolvidos nele tornam-se sujeitos de sua história, à medida que saem da passividade de aulas práticas ou conteudistas para um *mergulho* no exame de verdades à luz da realidade.

REFERÊNCIAS

ANGELI, R. F. **O ensino médio integrado à educação profissional no Paraná:** a experiência de reconstrução da integração da formação geral e profissional. Disponível em:

http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2010.

ARAUJO, R. M. de L. **Práticas formativas em educação profissional no Estado do Pará:** em busca de uma didática da educação profissional. Relatório de pesquisa. Belém, 2010.

_____. **Tecnologias Organizacionais e Qualificação**: os aspectos atitudinais da qualificação. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: ______ (Org.). O estado da arte da formação do trabalhador no

Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, p. 133-156.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. **Dicionário Brasileiro Globo.** 42. ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. C. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: c**onstruindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PARÁ/SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Pará. **A educação básica no Pará:** elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Belém: 2008, v. II.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED - PR, 2008. 297 p.

RAMOS, Marise. Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de Leonardos**: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET – PA. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANTOS, M. T.; ARAUJO, R. M. L. A didática da Educação Profissional de Nível Técnico na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 19., 2008, Belém. *Anais...* Belém: EDUFPA, 2008.

SEMERARO, G. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

SÈVE, L. A Personalidade em Gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. **Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade.** São Paulo: Vértice: 1989. p. 147-178.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

6.3.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES

O Grupo de Trabalho apresentou discussões acerca da formação integral, que contempla o ser humano em todos as suas dimensões, as quais sejam: social, econômica, psicológica, política, dentre outras. Nesse sentido, a formação integral possibilita ao aluno da Escola Família Agrícola a perspectiva para a ampliação de sua visão de mundo. Para tanto, a realidade deve ser compreendida em sua totalidade, de forma a conduzir à perspectiva de integração dos saberes, vivências e experiências do aluno da EFA.

Esta integração de saberes/vivências/experiências possui como pressuposto a integração dos espaços, dos tempos, das pessoas e dos conteúdos, ou seja, que o corpo docente e técnico-pedagógico da escola realize um trabalho colaborativo e de diálogo entre os diferentes campos do saber; que esta equipe possua os tempos e os espaços articulados para realização do diálogo, do debate e do planejamento em conjunto de maneira que possibilite que os conteúdos sejam trabalhados articulados e integrados.

Assim, é válido realizar os seguintes **questionamentos** para reflexão:

- Que escola queremos?
- Qual o projeto de escola?

Diante desses pressupostos, os principais **desafios** para a realização da formação integral são:

- Realizar a integração entre as pessoas, de maneira que aja o diálogo e a formação colaborativa e participativa do coletivo;
- Alta rotatividade da equipe (caso de um dos estados representados que os contratos são rescindidos a cada dois anos, fragmentando e tendo que reiniciar todo o trabalho com a nova equipe);
- Falta de identidade das novas gerações com o campo.

Diante dos desafios, foram levantadas as seguintes **possibilidades** para avançarmos na construção e no desenvolvimento da formação integral:

- Sistematização dos preceitos e pressupostos teóricos que fundamentam a formação integral, podendo contar com a parceria da Universidade para realizar esse ciclo de estudos;
- Plano de formação, com instituição em calendário para as formações em nível estadual;
- Instituição e/ou ampliação dos espaços e momentos de formação e avaliação da práxis;
- Compreensão da realidade na qual as escolas estão inseridas: entender e refletir acerca das mudanças pelas quais passam as EFA e na modificação do público-alvo da escola;
- Sistematização das práticas e experiências desenvolvidas.

Síntese do **pensamento/base** para avançar na formação integral:

Identidade, memória e sistematização das práticas/experiências para não se perder os princípios da pedagogia da alternância e da formação integral que perpassa pelo projeto de escola, sem perder de vista a realidade em que as escolas estão inseridas.

6.4 – EIXO TEMÁTICO IV – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AGROECOLOGIA

6.4.1 DOCUMENTO BASE

AGROECOLOGIA: UMA ESTRATÉGIA DE SOBERANIA ALIMENTAR E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Antonio Carlos Gomes⁶ João Paulo Reis Costa⁷

Pensando de forma pragmática, o binômio "desenvolvimento sustentável" traz em si uma implícita redundância, que também pode ser reveladora de importantes contradições. Afinal, é correto chamar de "desenvolvimento" um processo que não tenha a sustentabilidade como essência?

O mundo cada vez mais globalizado e conectado vem demonstrando que não. Principalmente porque o modelo de desenvolvimento mundial, capitaneado pelo critério econômico do lucro e da especulação financeira faz com que grandes conglomerados de empresas transnacionais se estabeleçam em qualquer parte do mundo, da forma que mais lhes convém, não necessariamente com o objetivo de enfrentar as mazelas humanas que ainda assolam parte importante da população. Dessa forma, como falar em desenvolvimento sustentável tendo cerca de 820 milhões de pessoas (ONU 2018) passando fome em todo o mundo?

Não atoa o debate acerca da produção de alimentos vem ocupando um importante espaço atualmente, especialmente em países como o Brasil, cujo potencial agrícola é um dos mais visados do mundo, seja pela sua enorme área agricultável, seja pelos recursos naturais abundantes, especialmente água ou mesmo pela histórica preferência política por um modelo de desenvolvimento baseado na produção primária.

Um cenário extremamente favorável, se não fossem as imensas contradições existentes. A começar pelas expressivas mazelas advindas da questão agrária e sua injusta distribuição de terras⁸, uma série de pesquisas estão vinculando a agricultura e a produção de alimentos diretamente ao crescente uso de agrotóxicos nas lavouras do país, relacionando isso a várias doenças, o que coloca o Brasil na liderança mundial em consumo de veneno, superando os EUA.

E, nessa esteira, a Agroecologia vem se propondo Brasil afora, como uma possibilidade não só de produção de alimentos saudáveis, mas também um contraponto ao agronegócio,

⁶ Bacharel em Serviço Social, Mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC) e monitor de Ciências Humanas e

Sociais da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC.

⁷ Historiador, Mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC), Doutorando em Desenvolvimento Regional

⁽UNISC) e monitor de Ciências Humanas e Sociais da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC.

⁸ Os números atuais mostram que quase 4 milhões de camponeses permanecem sem terra no Brasil, em um território com 66 mil latifúndios, que representam 175 milhões de hectares. Os critérios que medem a produtividade datam de 1975. Ver mais em: VIGNA, Anne. Aos cuidados dos proprietários de terra. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 11. Número 130. Maio de 2018. p.8

calcado numa produção intensiva de commodities, contrário à necessária reforma agrária, cada vez mais dependente dos agrotóxicos e indutor do desmatamento para expansão da fronteira agrícola.⁹

É através de diversos movimentos sociais que a Agroecologia vem se constituindo e provocando um debate amplo, que não fica restrito apenas à forma de produção dos alimentos, suas técnicas e tecnologias de produção, sem agrotóxicos e adubação sintética. Traz à pauta, questões também centrais, como a preservação ambiental, autonomia produtiva e de vida dos/as Agricultores/as Familiares, da aproximação do saber científico com o saber popular, de maneira colaborativa, valorizando o saber-fazer desses sujeitos diversos do Campo, que compõem a Agricultura Familiar¹⁰.

Autores de renome no contexto da Agroecologia, como Stephen Gliessman, Miguel Altieri, Ana Primavesi, João Carlos Costa Gomes, Francisco Caporal e José Antônio Costabeber, têm evidenciado essa perspectiva por meio de suas pesquisas e publicações. A produção acadêmica, historicamente, foi posta de lado pelas narrativas oficias e pelas premissas cientificizadas dos trabalhos acerca do rural, difundidas pela Revolução Verde, responsável pela disseminação dos pacotes tecnológicos, que marcaram a agropecuária brasileira após 1950, intensificada nos anos de 1970, e que hoje segue com a conceitualização de Agronegócio.

Com a reestruturação produtiva no campo, a partir da década de 1990, inicia-se uma nova fase no Brasil, quando foi difundida a noção de agronegócio como um modelo a reestabelecer a agricultura comercial exportadora após a crise da década de 1980. Assim, o agronegócio é uma expressão do capitalismo neoliberal no campo, iniciada nos governos Collor/Itamar através da forte atuação de agências de regulação financeiras internacionais no país. A partir daí a aquisição de terras por parte de empresas não possui um papel tão somente de especulação, mas de ocupação produtiva. As empresas do setor agropecuário tomam a frente do processo na corrida desenfreada pela conquista de territórios, ao passo que as empresas de outros setores da economia se deslocaram para se fortalecer dentro de sua funcionalidade principal. (FERNANDES, 2008, p. 21).

Nesse contexto, a Agroecologia vem representando uma forma de resistência à essa tendência de dominação, expressa no poder homogeneizador do capital, representado por grandes grupos transnacionais do agronegócio (leia-se aqui especialmente, as empresas de agrotóxicos, adubos sintéticos, sementes, logística...), compromissada com a perspectiva de

=

⁹ Destaca-se experiências consideradas de vanguarda Brasil afora, no trabalho com a Agroecologia. Entidades como: Serviço de Tecnologias Alternativas - SERTA no interior de Pernambuco. O Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da mata Mineira - CTA. A Associação Brasileira de Agroecologia - ABA. O Centro Ecológico Ipê, no RS. O Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia - CAPA. A Agricultura familiar e Agroecologia - AS-PTA. Além do trabalho de tantas Escolas Família Agrícola - EFAs por todo o país e mais tantas entidades envolvidas na promoção da Agroecologia.

Agricultura Familiar referida, diz respeito aos sujeitos contemplados na Lei 11.326/06, que estabelece como parâmetro o agricultor ou agricultora familiar que não tenha propriedade maior do que quatro módulos fiscais, que utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu empreendimento, que tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento, entre outros. Também acrescenta-se os silvicultores, aqüicultores, extrativistas artesanais, pescadores artesanais, povos indígenas, integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais. Todos incluídos pela lei n 12.512, de 2011. Disponível em - http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/sancionada-lei-da-agricultura-familiar. Acesso em: 11 set. 2016.

uma agricultura empresarial e industrial, para atender o mercado mundial das *commodities*, submetendo regiões inteiras aos seus interesses, "monopolizando os territórios e territorializando os monopólios". (OLIVEIRA, 2007, 148-149). Nesse contexto, a Agroecologia pode ter um potencial de contraposição à tendência homogenizadora, uma vez que tem como ponto de partida o saber dos/as agricultores/as e sua autonomia de vida, sintetizados ao longo das suas histórias e de seus antepassados.

Na Agroecologia, o agricultor deixa de perguntar "O que faço?" e passa a questionar "Por que ocorre?". Simplesmente ao reorientar o tipo de pergunta diante de um problema técnico em seus cultivos, ele muda a sua atitude em relação à forma de praticar a agricultura. Em vez de receber receitas técnicas prontas, passa a observar, pensar e experimentar. Com o tempo ele começa a produzir melhor que a agricultura convencional e ganha autoconfiança. E é assim que ele se dá conta de que é produtor de alimentos junto com a natureza. (PRIMAVESI, 2008, p. 10).

A Agroecologia vem sendo construída e se constituindo num outro paradigma de desenvolvimento do Campo, demandando a elaboração de uma nova epistemologia, comprometida com a horizontalidade da produção e do conhecimento, tanto no plano intelectual, quanto na prática, com a participação dos sujeitos do Campo. Dessa forma une saberes necessários para essa nova perspectiva científica, mais colaborativa e com profundo compromisso com a natureza, para superar uma base produtiva agropecuária insustentável. (GLIESSMAN, 2005).

Nunca estiveram tão em voga os debates acerca da agropecuária mundial, especialmente no que tange às questões referentes às causas ambientais, com todas as questões que afetam a temperatura do planeta, a cobertura vegetal, o custo energético da produção, o consumo de combustíveis fósseis, bem como a (má) utilização da água, uso intensivo da terra, entre outros, quando se trata da sustentabilidade da vida no planeta.

Em escala global, a agricultura tem sido muito bem sucedida, satisfazendo uma demanda crescente de alimentos durante a última metade do século XX. O rendimento de grãos básicos, como o trigo e o arroz, aumentou enormemente, os preços dos alimentos caíram [...]. Esse impulso na produção de alimentos deveu-se, principalmente a avanços científicos e inovações tecnológicas, incluindo o desenvolvimento de novas variedades de plantas, o uso de fertilizantes e agrotóxicos, e o crescimento de grandes infraestruturas de irrigação [...] o nosso sistema de produção global de alimentos está no processo de minar a própria fundação sob a qual foi construído. As técnicas, inovações, práticas e políticas que permitiram aumentos na produtividade, também minaram a sua base. Elas retiraram excessivamente e degradaram os recursos naturais dos quais a agricultura depende – o solo, reservas de água e a diversidade genética natural. Também criaram dependência de combustíveis fósseis não renováveis e ajudaram a forjar um sistema que cada vez mais retira a responsabilidade de cultivar alimentos das mãos de produtores e assalariados agrícolas, que estão na melhor posição para serem os guardiões da terra agricultável. Em resumo a agricultura moderna é insustentável – ela não pode continuar a produzir comida suficiente para a população global, a longo prazo, porque deteriora as condições que a torna possível. (GLIESSMAN, 2005, p. 33).

Portanto, há um paradigma produtivo de escala mundial sendo colocado em xeque, ao qual vem se contrapondo a perspectiva da finitude dos bens naturais do planeta. Nesse contexto, a perspectiva da Agroecologia passa a ser uma alternativa de renda, se pensarmos pela produção agropecuária, mas sobretudo, de resistência em resposta a esse modelo de vida baseado na

competição ilimitada entre os humanos, e também em relação a agropecuária predadora no planeta.

Por isso, ao tratarmos da Agroecologia como uma possibilidade de resistência ao capital agropecuário, que busca incessantemente homogeneizar territórios, o fazemos à luz da Agricultura Familiar, em que pese toda sua contradição por estar muitas vezes alinhada ao agronegócio ou a sistemas integrados de produção, contexto em que a Agroecologia vem se apresentando como possibilidade de construção de um outro paradigma de desenvolvimento do Campo no mundo.

A Agroecologia é mais que pensar a produção de alimentos saudáveis, ela é uma ciência. Uma obra paradigmática nesse sentido é a de Miguel Altieri (1987): "Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa". Nela, esse importante autor norte americano traz uma série de reflexões nessa perspectiva que entende a produção de alimentos muito além do campo técnico-agronômico, incorporando nesse debate elementos socioculturais, fundamentais para embasar esse conceito.

A dimensão da Agroecologia está na compreensão do entorno da produção e da vida do Campo da Agricultura Familiar, na perspectiva de uma produção autônoma e fora da lógica industrial em que a agropecuária está inserida, pela ótica do agronegócio. Na perspectiva agroecológica, a interação do sujeito com seu meio é essencial, pois vai exprimir uma forma de interpretar e se posicionar no mundo. Justo aí a dimensão de ciência, propositora de uma epistemologia, faz hoje da Agroecologia, algo maior do que meramente a produção de alimentos sem agrotóxicos.

A Agroecologia vai muito além de simplesmente substituir na agricultura insumos sintéticos por insumos orgânicos. Agroecologia é uma postura de vida, junto com ela vem uma mudança da estrutura da sociedade, do sistema, porque defende a vida e o Planeta. Defende a produção limpa de alimentos saudáveis, não simplifica os agroecossistemas, respeita a complexidade da natureza. E vai contra esse modelo de exploração, de consumismo e destruidor da vida. Sem Agroecologia não é possível uma sociedade diferente. (DUTRA, 2011, 01).

A dimensão produtiva, dialogando com a social, baseada em saberes tradicionais aliados a estudos de base científica, propõe a construção, na perspectiva Agroecológica, de um novo paradigma para o Campo brasileiro, manifesto na resistência ao agronegócio e no rechaço à subordinação da Agricultura Familiar aos grandes complexos de beneficiamento da produção primária, conhecidos como os sistemas integrados de produção¹¹.

Ademais, como ciência integradora a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores (as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores (as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o

definição dos preços, que estão sujeitos às oscilações do mercado nacional e internacional.

O Sistema Integrado de produção está presente em diversos ramos da agricultura brasileira, tendo a agricultura familiar como um ator fundamental. Seja na bovinocultura de leite, na avicultura, na suinocultura, na fumicultura, a forma de organização do sistema é semelhante: por meio de um contrato, as empresas (algumas são cooperativas) comprometem-se em fornecer os insumos e os agricultores familiares encarregam-se da estrutura necessária e da mão de obra. A garantia de compra da produção estimada é um dos benefícios anunciados, contrastando com a

potencial endógeno, isto é, presente no "local". No enfoque agroecológico o potencial endógeno constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos que constituem as bases estratégicas de qualquer iniciativa de desenvolvimento rural ou de desenho de agroecossistemas que visem alcançar patamares crescentes de sustentabilidade. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a Agroecologia se constitui num paradigma capaz de contribuir para o enfrentamento da crise socioambiental da nossa época. (CAPORAL et al, 2011, p. 46).

É nesse aspecto que a agroecologia se mostra como uma alternativa de superação ao paradigma da modernização e justamente por isso traz consigo profundos desafios relacionados à necessidade de novas políticas públicas e novos arranjos institucionais capazes de alimentar e dar sustentação a um desenvolvimento sustentável. Daí a necessidade de políticas públicas que possibilitem uma mudança nos arranjos institucionais moldados pela lógica da intervenção planejada do Estado e das corporações do agronegócio, de forma que sejam criadas condições para que as famílias e organizações da agricultura familiar assumam o protagonismo nas dinâmicas de desenvolvimento rural e sustentável. (PETERSEN, 2013).

Evidentemente essa não é uma tarefa fácil e muito menos de curto prazo, visto o poderoso arranjo político e econômico historicamente constituído, mas se a sustentabilidade se faz inerente ao desenvolvimento, a opção política pela Agroecologia, no que tange à agricultura familiar e à produção de alimentos saudáveis, se faz urgente. Experiências concretas e extremamente viáveis não são poucas e se sustentam heroicamente Brasil a fora, baseados na resiliência e na sabedoria dos povos do campo. Prova de que, um desenvolvimento verdadeiramente sustentável precisa considerar os mais diversos aspectos: político, econômico, técnico, ambiental e principalmente, social. Ou este binômio, "desenvolvimento sustentável", possivelmente redundante, seguirá sendo, muitas vezes, contraditório.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M.A. **Agroecology:** the scientific basis of alternative agriculture. Boulder: Westview Press, 1987.

CAPORAL, Francisco Roberto. AZEVEDO, Edisio Oliveira (orgs.). **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação A Distância. Curitiba: 2011.

DUTRA, Poliane Oliveira. **Da roça ao mestrado em Agroecologia em Cuba.** Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/2011/02/22/da-roca-ao-mestrado-em-Agroecologia-em-cuba-artigo-de-poliane-oliveira-dutra>. Acesso em: 26 set. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CAVALCANTE, Matuzalem. Territorialização do agronegócio e concentração fundiária. **Revista Nera** – ano 11, n. 13 – julho/dezembro de 2008.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável.** 3a Ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2005.

HARVEY, David. Espaços de esperança. 7 ed. São Paulo. Edições Loyola.2015.

PETERSEN, Paulo. "Agroecologia e a superação do paradigma da modernização". In: NIEDERLE, Paulo André, ALMEIDA, Luciano de, VEZZANI, Fabiane Machado (orgs). Agroecologia: Práticas, Mercados e Políticas para uma nova agricultura. Curitiba/PR: Kairós, 2013. p. 69 a 103.

SANTOS, Francis dos; TONEZER, Cristiane; RAMBO, Anelise Graciele. **Agroecologia e Agricultura Familiar:** Um Caminho para a soberania alimentar? – 47ª SOBER / 2009, Porto Alegre - RS - BRASIL, UFRGS/PGDR. Disponível em: < http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/Agroecologia%20e%20Agricultura%20Familiar%20-%20Um%20caminho%20para%20a%20soberania%20Alimentar.pdf >. Acesso em: 26 set. 2018.

VIGNA, Anne. Aos cuidados dos proprietários de terra. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 11. Número 130. Maio de 2018. p.8

6.4.2 SÍNTESE/PROPOSICÕES

O debate se iniciou com a leitura do artigo "Agroecologia: uma estratégia de soberania alimentar e desenvolvimento sustentável". O texto deixou uma provocação: é possível dissociar a o conceito de desenvolvimento da sustentabilidade? Ou, dizendo em outras palavras: um desenvolvimento que não seja sustentável pode ser considerado desenvolvimento?

Como resposta a esta questão, destacou-se a importância do conceito de agroecologia e da educação do campo, para que o jovem atue como protagonista no processo de mudança do sistema agrícola convencional, introduzido através da "Modernização da Agricultura", para a Agroecologia, nas suas múltiplas dimensões: ecológica, econômica, social, cultural, política e ética.

Uma observação importante levantada é de que o muitas das vezes é mais fácil trabalhar as concepções da agroecologia e do desenvolvimento sustentável com os jovens do que com os adultos, pois estes já estão moldados para usar agrotóxicos, desenvolver sistemas de monocultura, entre outras atividades que não contribuem para o desenvolvimento sustentável. Já o jovem, na medida em que compreende a importância da agricultura sustentável, poderá levar esse conhecimento para a sua família e de forma gradual promover as transformações necessárias.

Outro aspecto levantado foi o político, que é fundamental para o desenvolvimento sustentável, pois devemos construir uma saída para um modelo político que não leve em consideração a Agroecologia. O sistema agroecológico mostra que devemos ser mais coletivos e organizados, destacando-se também a importância do associativismo e do cooperativismo, sendo a agroecologia uma forma de atuação conjunta e interligada entre os indivíduos e entre os diversos grupos, comunidades, culturas.

Outro objetivo da Agroecologia consiste na emancipação dos agricultores e agricultoras, possibilitando a sua autonomia diante dos vários sistemas de produção, afim de que os mesmos possam tomar as próprias decisões. Os agricultores precisam ter autonomia para decidir, por exemplo, sobre quais as sementes que vão utilizar, sobre a adubação a ser usada entre outros manejos, não ficando presos ao modo de produção homogeinizador do Agronegócio.

Por fim, é necessário mostrar que agroecologia não se resume ao NÃO USO DE AGROTÓXICOS, mas que consiste em um sistema bem mais complexo, contemplando as seguintes dimensões:

DIMENSÃO ECOLÓGICA:

Para um desenvolvimento sustentável, faz-se necessário a manutenção e recuperação da base de recursos naturais que possibilitam a vida humana sobre a terra. Isso inclui a preservação e melhoria das condições químicas, físicas e biológicas do solo, da biodiversidade, das reservas

e mananciais hídricos, assim como dos recursos naturais em geral.

Para tanto, várias são as práticas agroecológicas já conhecidas e que devem ser reforçadas e difundidas, como por exemplo:

- Praticas conservacionistas e de recuperação do solo;
- Destino correto de resíduos sólidos e orgânicos
- Adubação orgânica (compostagem);
- Conservação da água, proteção e recuperação de nascentes
- Sementes crioulas: Representam a autonomia dos agricultores e agricultoras, a manutenção de sócio biodiversidade.

DIMENSÃO ECONÔMICA:

Os resultados econômicos da prática agrícola são estratégicos para que haja Desenvolvimento Sustentável. Para isso, não é possível buscar um aumento de produção a qualquer custo, com dependência de fatores externos e consequentes danos ambientais.

Para isso, a construção social dos mercados tem sido um importante esforço de organizações de agricultores, de movimentos sociais e entidades de assistência técnica. Trata-se de construir uma maior ligação entre campo e cidade, de aproximar produtores e consumidores.

Muitas são as boas experiências de feiras livres, grupos de aquisição solidária de alimentos e outras alternativas sustentáveis de comercialização, melhorando a vida tanto de quem produz, quanto de quem consome.

DIMENSÃO SOCIAL

A dimensão social compreende um processo de equidade na distribuição da riqueza socialmente produzida e também dos custos envolvidos na produção dessa riqueza. Não é possível mais conceber o Brasil apenas como um país produtor de *commodities* como soja, milho e algodão, sistema esse que é concentrador de terras, de recursos públicos e consequentemente da riqueza socialmente produzida. Afinal, os custos ambientais e sociais dessa produção acabam sendo pagos por todos.

DIMENSÃO CULTURAL

O Brasil é um país multicultural, formado por uma diversidade riquíssima. Sendo assim, os processos agrícolas precisam levar em consideração e valorizar os saberes, os conhecimentos e os valores das populações do campo. Estes precisam ser analisados, compreendidos e utilizados como ponto de partida nos processos de desenvolvimento rural que, por sua vez, devem espelhar a "identidade cultural" das pessoas que vivem e trabalham em um dado agroecossistema, abandonando a ideia de uma agricultura homogeinizadora, de sistemas padronizados a nível global.

DIMENSÃO POLÍTICA

Não se faz desenvolvimento sustentável sem liberdade de expressão e pensamento político. As pessoas precisam discutir de forma civilizadas os assuntos políticos, com argumentos, de forma democrática e organizada, afim de construir políticas públicas que atendas as necessidades coletivas.

Dentro desta dimensão, a reforma agraria aparece como tema urgente. A histórica má distribuição de terras e de recursos é um dos grandes problemas que temos hoje que não contribui para o desenvolvimento sustentável.

- Outro tema importante são as Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional (PAA e PNAE), que nos últimos anos fomentaram o surgimento de inúmeras associações, cooperativas e agroindústrias no país. Além disso, possibilitaram a estas organizações de agricultores familiares o acesso à mercados convencionais nunca antes acessados, como redes de supermercados e CEASAs.

DIMENSÃO ÉTICA:

Quando se fala em desenvolvimento sustentável é preciso que as pessoas considerem o próximo. Se houver egoísmo em só pensar no próprio bem-estar, fica difícil a sustentabilidade. Diante da atual conjuntura sócio-política-econômica mundial, faz-se necessário um posicionamento ético dos homens e mulheres que lutam por dias melhores. Uma escolha que direcione o seu fazer pessoal, profissional no sentido de fomentar os princípios do bem comum, abdicando da ganância e do individualismo.

Por fim, o grupo reforçou que um dos pilares do desenvolvimento sustentável através da Agroecologia é a Educação do Campo, em especial a Pedagogia da Alternância.

É através da educação do campo que se pode desenvolver nos jovens as capacidades de trabalho e organização coletiva.

É através da educação do campo que os jovens podem descobrir o campo como um espaço de qualidade de vida, de desenvolvimento pessoal, social, cultural e também econômico.

É através da educação do campo que os jovens poderão inserir a concepção de desenvolvimento sustentável nas suas comunidades.

É através da educação do campo que os jovens podem compreender a importância da igualdade de gênero, fomentando organizações paritárias entre homens e mulheres, com atuação igualitária nas tomadas de decisão.

É através da educação do campo que os jovens podem descobrir, valorizar e cultivar a sua cultura, bem como aprender a conviver e a respeitar as culturas de outros povos e comunidades.

É através da educação do campo que se pode trabalhar com os jovens e suas famílias o importante tema da sucessão familiar, fazendo um enfrentando ao grave problema do esvaziamento do campo.

É através da educação do campo que podem ser desenvolvidas pesquisas para encontrar soluções tecnológicas ambientalmente viáveis.

Sabe-se que processos que envolvem educação e principalmente mudança de paradigma, como é o caso do desenvolvimento sustentável, através da agroecologia e da educação do campo, são um desafio a ser vencido a médio e longo prazo. Porém muitas são as provas de que mudanças estão acontecendo e não são poucas. A celebração dos 50 anos do MEPES e da Pedagogia da Alternância no Brasil provam que é possível e que os esforços valem a pena!

Viva a educação do campo!

Viva o MEPES!

Viva a Pedagogia da Alternância!

Por um desenvolvimento Sustentável!

6.5 - EIXO TEMÁTICO V – EDUCAÇÃO E SAÚDE

6.5.1 DOCUMENTO BASE

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

Ricardo Burg Ceccim Alcindo Antônio Ferla

A '<u>educação permanente em saúde</u>' precisa ser entendida, ao mesmo tempo, como uma 'prática de ensino-aprendizagem' e como uma 'política de <u>educação</u> na <u>saúde</u>'. Ela se parece com muitas vertentes brasileiras da educação popular em saúde e compartilha muitos de seus conceitos, mas enquanto a educação popular tem em vista a cidadania, a <u>educação</u> permanente tem em vista o trabalho.

Como 'prática de ensino-aprendizagem' significa a produção de conhecimentos no cotidiano das instituições de saúde, a partir da realidade vivida pelos atores envolvidos, tendo os problemas enfrentados no dia-a-dia do trabalho e as experiências desses atores como base de interrogação e mudança. A 'educação permanente em saúde' se apóia no conceito de 'ensino problematizador' (inserido de maneira crítica na realidade e sem superioridade do educador em relação ao educando) e de 'aprendizagem significativa' (interessada nas experiências anteriores e nas vivências pessoais dos alunos, desafiante do desejar aprender mais), ou seja, ensinoaprendizagem embasado na produção de conhecimentos que respondam a perguntas que pertencem ao universo de experiências e vivências de quem aprende e que gerem novas perguntas sobre o ser e o atuar no mundo. É contrária ao ensino-aprendizagem mecânico, quando os conhecimentos são considerados em si, sem a necessária conexão com o cotidiano, e os alunos se tornam meros escutadores e absorvedores do conhecimento do outro. Portanto, apesar de parecer, em uma compreensão mais apressada, apenas um nome diferente ou uma designação da moda para justificar a formação contínua e o desenvolvimento continuado dos trabalhadores, é um conceito forte e desafiante para pensar as ligações entre a educação e o trabalho em saúde, para colocar em questão a relevância social do ensino e as articulações da formação com a mudança no conhecimento e no exercício profissional, trazendo, junto dos saberes técnicos e científicos, as dimensões éticas da vida, do trabalho, do homem, da saúde, da educação e das relações.

Como 'política de educação na saúde', a 'educação permanente em saúde' envolve a contribuição do ensino à construção do Sistema Único de Saúde (SUS). O SUS e a saúde coletiva têm características profundamente brasileiras, são invenções do Brasil, assim como a integralidade na condição de diretriz do cuidado à saúde e a participação popular com papel de controle social sobre o sistema de saúde são marcadamente brasileiros. Por decorrência dessas particularidades, as políticas de saúde e as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da área buscam inovar na proposição de articulações entre o ensino, o trabalho e a cidadania.

A '<u>educação permanente em saúde</u>' não expressa, portanto, uma opção didático-pedagógica, expressa uma opção político-pedagógica. A partir desse desafio político-pedagógico, a '<u>educação permanente em saúde</u>' foi amplamente debatida pela sociedade brasileira organizada

em torno da temática da saúde, tendo sido aprovada na XII Conferência Nacional de Saúde e no Conselho Nacional de Saúde (CNS) como política específica no interesse do sistema de saúde nacional, o que se pode constatar por meio da Resolução CNS n. 353/2003 e da Portaria MS/GM n. 198/2004. A 'educação permanente em saúde' tornou-se, dessa forma, a estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para a saúde.

Essa política afirma: 1) a articulação entre ensino, trabalho e cidadania; 2) a vinculação entre formação, gestão setorial, atenção à saúde e participação social; 3) a construção da rede do SUS como espaço de educação profissional; 4) o reconhecimento de bases locorregionais como unidades político-territoriais onde estruturas de ensino e de serviços devem se encontrar em 'co-operação' para a formulação de estratégias para o ensino, assim como para o crescimento da gestão setorial, a qualificação da organização da atenção em linhas de cuidado, o fortalecimento do controle social e o investimento na intersetorialidade. O eixo para formular, implementar e avaliar a 'educação permanente em saúde' deve ser o da integralidade e o da implicação com os usuários.

Para a 'educação permanente em saúde', não existe a educação de um ser que sabe para um ser que não sabe, o que existe, como em qualquer educação crítica e transformadora, é a troca e o intercâmbio, as deve ocorrer também o 'estranhamento' de saberes e a 'desacomodação' com os saberes e as práticas que estejam vigentes em cada lugar. Isto não quer dizer que aquilo que já sabemos ou já fazemos está errado, quer dizer que, para haver ensino aprendizagem, temos de entrar em um estado ativo de 'perguntação', constituindo uma espécie de tensão entre o que já se sabe e o que há por saber.

Uma condição indispensável para um aluno, trabalhador de saúde, gestor ou usuário do sistema de saúde mudar ou incorporar novos elementos à sua prática e aos seus conceitos é o desconforto com a realidade naquilo que ela deixa a desejar de <u>integralidade</u> e de implicação com os usuários. A necessidade de mudança, transformação ou crescimento vem da percepção de que a maneira vigente de fazer ou de pensar alguma coisa está insatisfatória ou insuficiente em dar conta dos desafios do <u>trabalho em saúde</u>. Esse desconforto funciona como um 'estranhamento' da realidade, sentindo que algo está em desacordo com as necessidades vividas ou percebidas pessoalmente, coletivamente ou institucionalmente.

Uma instituição se faz de pessoas, pessoas se fazem em coletivos e ambos fazem a instituição. Todos e cada um dos profissionais de saúde trabalhando no SUS, na atenção e na gestão do sistema, têm idéias, conceitos e concepções acerca da saúde e da sua produção; do sistema de saúde, de sua operação e do papel que cada profissional e cada unidade deve cumprir na organização das práticas de saúde. É a partir dessas concepções que cada profissional se integra às equipes ou agrupamentos de profissionais em cada ponto do sistema. É a partir dessas concepções, mediadas pela organização dos serviços e do sistema, que cada profissional opera.

Para produzir mudanças de práticas de <u>gestão</u> e de atenção, é fundamental dialogar com as práticas e concepções vigentes, problematizá-las – não em abstrato, mas no concreto do trabalho de cada equipe – e construir novos pactos de convivência e práticas, que aproximem o SUS da

atenção integral à saúde. Não bastam novas informações, mesmo que preciosamente bem comunicadas, senão para a mudança, transformação ou crescimento.

Porque queremos tanto que novas informações cheguem aos serviços, aos trabalhadores, aos usuários e aos gestores? Para esclarecê-los? Para torná-los mais cultos? Para torná-los mais letrados em ciência e tecnologias? Se for assim, podemos apenas transmitir conhecimento, mandar ler manuais e exercitar jogos de perguntas e respostas. A 'educação permanente em saúde', entretanto, configura uma 'pedagogia em ato', que deseja e opera pelo desenvolvimento de si e dos entornos de trabalho e atuação, estabelecendo tanto o contato emocionado com as informações como movimentos de transformação da realidade. Enfatizamos novamente: será 'educação permanente em saúde' o ato de colocar o trabalho em análise, as práticas cotidianas em análise, as articulações formação-atenção-gestão-participação em análise. Não é um processo didático-pedagógico, é um processo político-pedagógico; não se trata de conhecer mais e de maneira mais crítica e consciente, trata-se de mudar o cotidiano do trabalho na saúde e de colocar o cotidiano profissional em invenção viva (em equipe e com os usuários).

A escolha pela 'educação permanente em saúde' é a escolha por novas maneiras de realizar atividades, com maior resolutividade, maior aceitação e muito maior compartilhamento entre os coletivos de trabalho, querendo a implicação profunda com os usuários dos sistemas de saúde, com os coletivos de formulação e implementação do trabalho, e um processo de desenvolvimento setorial por 'encontro' com a população.

É nesse sentido que, no Brasil, se constituiu o conceito de 'quadrilátero da formação': educação que associa o ensino como suas repercussões sobre o trabalho, o sistema de saúde e a <u>participação social</u>. É o debate e a problematização que transformam a informação em aprendizagem, e é a '<u>educação permanente em saúde</u>' que torna grupos de trabalho em coletivos organizados de desenvolvimento de si e de seus entornos de trabalho e atuação na saúde.

Para a 'educação permanente em saúde', a informação necessária é aquela que se propõe como ocasião para aprendizagem, mas que também busca ocasião de maior sensibilidade diante de si, do trabalho, das pessoas, do mundo e das realidades. Então, a melhor informação não está no seu conteúdo formal, mas naquilo de que é portadora em potencial. Por exemplo: a nova informação gera inquietação, interroga a forma como estamos trabalhando, coloca em dúvida a capacidade de resposta coletiva da nossa unidade de serviço? Se uma informação nos impede de continuarmos a ser o mesmo que éramos, nos impede de deixar tudo apenas como está e tensiona nossas implicações com os usuários de nossas ações, ela desencadeou 'educação permanente em saúde'.

A 'educação permanente em saúde' pode ser um processo cada vez mais coletivo e desafiador das realidades. O primeiro passo é aceitar que as realidades não são dadas. Assim como as informações, as realidades são produzidas por nós mesmos, por nossa sensibilidade diante dos dados e por nossa operação com os dados de que dispomos ou de que vamos em busca. O segundo passo é organizar espaços inclusivos de debate e problematização das realidades, isto é, cotejar informações, cruzá-las, usá-las em interrogação umas às outras e não segregar e excluir *a priori* ou ensimesmar-se em territórios estreitos e inertes. O terceiro passo é organizar

redes de intercâmbio para que informações nos cheguem e sejam transferidas, ou seja, estabelecer interface, intercessão e democracia forte. O quarto passo é produzir as informações de valor local num valor inventivo que não se furte às exigências do trabalho em que estamos inseridos e à máxima interação afetiva com nossos usuários de ações de saúde.

O 'quadrilátero' da 'educação permanente em saúde' é simples: análise e ação relativa simultaneamente à formação, à atenção, à gestão e à participação para que o trabalho em saúde seja lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente. Diferentemente das noções programáticas de implementação de práticas previamente selecionadas em que as informações são empacotadas e despachadas por entrega rápida às mentes racionalistas dos alunos, trabalhadores e usuários, as ações de 'educação permanente' desejam os corações pulsáteis dos alunos, dos trabalhadores e dos usuários para construir um sistema produtor de saúde (uma abrangência), e não um sistema prestador de assistência (um estreitamento). Uma política de 'educação permanente em saúde' congrega, articula e coloca em roda diferentes atores, destinando a todos um lugar de protagonismo na condução de sistemas locais de saúde. No Brasil, essa é a política atual do SUS para a educação em saúde e, portanto, a diretriz para os atores que atuam na área.

Ao colocar o trabalho na saúde sob as lentes da 'educação permanente em saúde', a informação científica e tecnológica, a informação administrativa setorial e a informação social e cultural, entre outras, podem contribuir para pôr em evidência os 'encontros rizomáticos' que ocorrem entre ensino, trabalho, gestão e controle social em saúde, carreando consigo o contato e a permeabilidade às redes sociais que tornam os atos de saúde mais humanos e de promoção da cidadania.

PARA SABER MAIS

BRASIL/Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. A Educação Permanente Entra na Roda: pólos de educação permanente em saúde – conceitos e caminhos a percorrer. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CARVALHO, Y. M. & CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Orgs.) Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz, 2006.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. Interface - comunicação, saúde, educação, 9(16): 161-178, set. 2004-fev., 2005.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. Ciência & Saúde Coletiva, 10(4): 975-986, out.-dez., 2005a.

CECCIM, R. B. Onde se lê "recursos humanos da saúde", leia-se "coletivos organizados de produção da saúde": desafios para a educação. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de (Orgs.) Construção Social da Demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos. Rio de Janeiro: Uerj/IMS/Cepesc/Abrasco, 2005b.

CECCIM, R. B. & FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. Physis – Revista de Saúde Coletiva, 14(1): 41-66, 2004.

CECCIM, R. B. & FERLA, A. A. Notas cartográficas sobre a escuta e a escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: PINHEIRO, R. & MATTOS, R. A. (Orgs.) Construção Social da Demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos. Rio de Janeiro: Uerj/IMS/Cepesc/Abrasco, 2005.

HADDAD, J.; ROSCHKE, M. A. & DAVINI, M. C. (Orgs.) Educación Permanente de Personal de Salud. Washington: OPS/OMS, 1994.

MERHY, E. E. Saúde: cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html

6.5.2 SÍNTESE/ PROPOSICÕES

- A educação permanente em saúde é entendida como uma prática de ensino-aprendizagem e como uma política de educação na saúde.
- Como prática de ensino-aprendizagem significa a produção de conhecimentos no cotidiano das instituições de saúde, a partir da realidade vivida pelos atores envolvidos, tendo os problemas enfrentados no dia-a-dia do trabalho e as experiências desses atores como base de interrogação e mudança.
- A educação permanente em saúde se apoia no conceito de ensino problematizador e de aprendizagem significativa, ou seja, ensino-aprendizagem embasado na produção de conhecimentos que respondam a perguntas que pertencem ao universo de experiências e vivências de quem aprende e que gerem novas perguntas sobre o ser e o atuar no mundo
- A educação permanente em saúde baseia-se na troca de saberes e no intercâmbio, é a perguntação, constituindo uma espécie de tensão entre o que já se sabe e o que há por saber.
- A Política de Educação em Saúde estabelece: a articulação entre ensino, trabalho e cidadania; a vinculação entre formação, gestão setorial, atenção à saúde e participação social; a construção da rede do SUS como espaço de educação profissional; o reconhecimento de bases locorregionais como unidades político-territoriais onde estruturas de ensino e de serviços devem se encontrar em cooperação para a formulação de estratégias para o ensino, assim como para o crescimento da gestão setorial, a qualificação da organização da atenção em linhas de cuidado, o fortalecimento do controle social e o investimento na intersetorialidade. O eixo para formular, implementar e avaliar a educação permanente em saúde deve ser o da integralidade e o da implicação com os sujeitos.

6.6 - EIXO TEMÁTICO VI – FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

6.6.1 DOCUMENTO BASE

O FINANCIAMENTO DOS CEFFAS NO BRASIL: DIREITOS CONQUISTADOS E AUTONOMIA NA GESTÃO OU DISPERSÃO E DESCOMPASSO POLÍTICO - IDEOLÓGICO?

Idalino Firmino dos Santos

Introdução.

Este documento visa contribuir no debate sobre o financiamento educacional no Brasil com abordagens sobre o financiamento às escolas privadas, de um modo geral, mas fazendo um aprofundamento sobre a realidade das Associações mantenedoras dos CEFFAs com sua categorização de escolas comunitárias, segundo a legislação vigente. Procuramos discorrer, a partir do empirismo da nossa vivência junto ao movimento EFA, desde a condição de estudante e sem pretensão de um posicionamento definitivo, mas de suscitar o debate sobre os riscos de um financiamento, seja ele público ou privado, que possa comprometer a autonomia de um projeto popular de educação do campo que na sua matriz vislumbra dialogar e contribuir com temáticas importantes para a população do campo e da cidade, como a relação com o meio ambiente, com as minorias, a equidade de gênero, etc. Também falaremos sobre a realidade dos CEFFAs, no que refere-se ao seu caráter privado/comunitário, mesmo que fazendo menções rasantes, mas tentando situá-las, segundo os ordenamentos jurídico/constitucionais e educacionais do Brasil na realidade que exige da UNEFAB e de todo o movimento dos CEFFAs, um reposicionamento, no sentido de uma organização interna e de um conjunto de ações estratégicas necessárias à melhoria das condições de atuação da Pedagogia da Alternância no Brasil.

A educação escolar no Brasil e a iniciativa privada

A educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa privada, quando, em 1533, os Franciscanos fundaram, na Bahia o primeiro estabelecimento de ensino em terras de Santa Cruz. Durante a maior parte do período colonial (1500 - 1759), as tarefas do ensino no Brasil ficariam ao encargo de Ordens Religiosas. Depois de ter criado, em 1532, as Capitanias Hereditárias, com a intenção de ocupar, defender e povoar as terras "descobertas" pouco antes, entre as preocupações do Rei de Portugal, no momento de criar o Governo Geral, estava a de promover a instrução. Só em 1824, o Brasil promulga sua primeira Constituição. Portanto, tenhamos em mente a realidade colonialista que perpassa nossos sistemas de ensino.

Este Brasil do qual estamos falando é o maior país da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.514.876,599 km². De acordo com o IBGE, a população brasileira é de 207.717.712 habitantes (BRASIL, 2017). Apresenta um contingente de matrícula na educação básica de 48,8 milhões. A rede pública (estadual, municipal e federal) detém

81,65% das matrículas da educação básica e a rede privada 18,4%, segundo notas estatísticas do Censo Escolar -2016.

A LDB define que o ensino é livre a iniciativa privada, desde que atendido as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional, autorização de funcionamento, avaliação de qualidade pelo Poder Público e capacidade de autofinanciamento (Art. 7°).

A educação como direito social, dever do Estado e da família

A Constituição Federal, por sua vez, apresenta diversos artigos relacionados à educação. No artigo 6°, a educação aparece como direito social. O artigo que abre a seção específica da educação é o Art. 205:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988).

Este artigo define a educação como direito nosso e dever do Estado e da família, portanto, o Estado é o responsável por organizar e manter a educação no Brasil. No que concerne à livre iniciativa privada e os tipos de instituições, uma das referências à educação pública e privada na Constituição Federal do Brasil está no Art. 206, que trata dos princípios pelo qual o ensino será ministrado. Destacamos, o princípio disposto no inciso III que defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

No Art. 213 da CF, que refere-se às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas consta quem está habilitado a receber recursos públicos. A LDB além de estabelecer a coexistência de instituições públicas e privadas, no Art. 19 classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis em distintas categorias administrativas:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009, essa redação incluiu "Sem fins lucrativos") III - confessionais assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Assim, temos que a legislação brasileira define claramente como "instituições públicas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público" e as privadas, organizadas em subcategorias, sendo que os CEFFAs se enquadram na categoria **comunitária.** O Problema é que nos demais dispositivos, como o acesso aos programas, como prouni, fiés, dentre outros, esse caráter comunitário que difere os CEFFAs das Escolas particulares que são

empresas que cobram mensalidades e servem às elites, some nas legislações e normas. Este fato, aliado à pouca força política e ao nível organizacional ainda amador, fazem com que busquemos meios de financiamento que por vezes interferem negativamente, na autonomia de gestão.

O Art. 213 da CF trata das escolas que devem receber recursos públicos: às escolas públicas, mas podendo também ser dirigido a escolas privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

É no § 1.º do artigo 213 da Constituição Federal e também no § 1.º do Art. 77 da LDB que mora o x da questão, uma espécie de "arapuca" da destinação dos recursos públicos às Escolas privadas, de caráter comunitário no nosso caso, os CEFFAs, pois de acordo com estes dispositivos:

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, <u>ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.</u>

Sobre a efetivação dos repasses de recursos aos CEFFAs, estes dispositivos (§ 1.º do artigo 213 da Constituição Federal e § 1.º do Art. 77 da LDB), ao mesmo tempo que autoriza o gestor público sensível e bem intencionado a financiar os CEFFAs, eles respaldam aqueles que não têm compromisso, nem vontade política a não faz, pela seguinte razão: Se o gestor público, compreende, como no caso do MEPES, no Espírito Santo e dos demais CEFFAs existentes nos diversos estados da Federação, que os CEFFAs cumprem um importante papel não somente na escolarização, mas também na profissionalização de jovens camponeses,72na assistência técnica às Famílias, etc. ele vai estabelecer os mecanismos de repasse de recursos para o funcionamento destas unidades de ensino. Mas se, do contrário, esse gestor quer fazer a leitura ao pé da letra, ele argumenta que a lei só o autoriza repassar recursos para os CEFFAs, depois que tiver resolvido os problemas do seu sistema de ensino. A pergunta é a seguinte: Existe no Brasil, algum sistema de ensino, cujos problemas tenham sido inteiramente resolvido?

Esta condição de legitimidade negligenciada pela própria legislação tem colocado as mantenedoras e articuladoras dos CEFFAs em uma situação de vulnerabilidade e falta de autonomia em todos os sentidos, incluindo, para além das dificuldades de gestão, a submissão situações de constrangimentos de cunhos éticos, social, político, ambiental, econômico e até cultural e religioso, em função de parcerias financeiras estabelecidas com parceiros que em alguns dos aspectos supracitados, não se alinhem com os propósitos do CEFFA.

Por outro lado, a exemplo dos últimos anos em que o Brasil havia ocupado a oitava posição na economia mundial, saiu do foco dos financiadores solidários estrangeiros a prioridade de investimento no nosso país, ao passo que os rincões de onde origina boa parte do público dos

CEFFAs as políticas públicas ainda não chegaram, mas as mineradoras sim, as construtoras de barragens sim, as reflorestadoras sim e querendo comprar tudo e a todos...

A LEI 12.695/2012, vem alterar a Lei nº 11.494, (Lei do FUNDEB) de 20 de junho de 2007 para contemplar as EFAs no cômputo do fundo. A partir de 2014 esta lei passa a operacionalizar. Com os entraves que já somos conhecedores, por ainda não ter dado conta de garantir aos cidadãos beneficiários dos CEFFAs, os mesmos direitos garantido aos da rede pública, a mesma padece de organização social e força política para atribuir ao seu teor, as garantias dos direitos inerentes ao estudante da escola pública, (que já anda bem desprovido) mas também de garantir ao campesinato, o acesso com qualidade às políticas públicas, de saúde, educação, infraestrutura, assistência técnica, acesso à terra e ao crédito, segurança e soberania alimentar. Etc.

Considerações Finais

O ensino privado, especialmente pelas suas subdivisões e categorização dada pelo Art. 20 da LDB 9394/96, não pode ser percebido como uma concessão nem do Estado nem das elites, resultante de fatores qualitativos mal resolvidos na esfera do ensino público. Da mesma forma deve ser superada a idéia de que o ensino privado no Brasil surgiu, ao longo da historia, unicamente como um paliativo ao dever do Estado como provedor de ensino para todos, obrigatório, de qualidade e gratuito. A relação entre o público e o privado na educação é questão a ser ainda libertada de amarras ideológicas de toda sorte em que forças corporativas e partidárias exercem influencia desmedida. Somente, então, o ensino privado será considerado pelo Estado e pela sociedade como parte integrante e indissociável de qualquer pacto social que tenha por escopo o desenvolvimento do país.

Também parece consenso que, se por um lado a organização social e força política do movimento dos CEFFAs nos mostram insuficientes, no momento para incidir em um financiamento público que garanta a contento, a autonomia destes, também não deveria haver desacordo quanto ao alinhamento objetivo e transparente no aspecto político, ético e ideológico na relação entre o movimento dos CEFFAs e seus parceiros sociais, formativos e financiadores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Disponível

em: http://abrelivros.publier.com.br/abrelivros/dados/anexos/4235.pdf>

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%20592009?Op

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> Acesso em 10/07/2017. BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2017

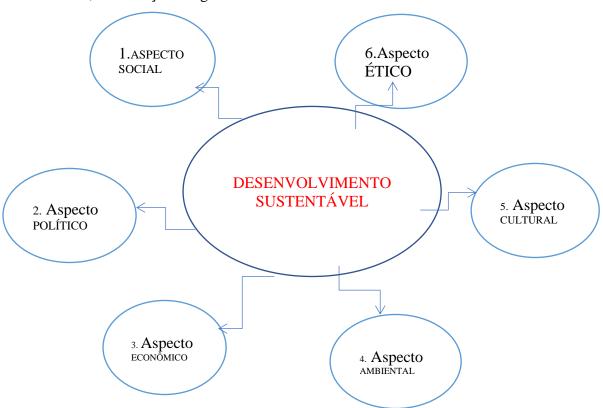
enDocument.

6.6.2 SÍNTESE/ PROPOSICÕES

O presente documento sintetiza a discussão feita em grupo, sobre o Financiamento dos CEFFAs no Brasil e buscou responder se a realidade referente a tal financiamento se configura como direitos conquistados e Autonomia na Gestão e/ou se tem contribuído com a dispersão e descompasso político – Ideológico do movimento.

Participaram do grupo, 06 (seis) pessoas, sendo: Sr. João Martins – agricultor e sócio fundador do MEPES; Sr. Raimundo Vital, da regional UAEFAMA, Maranhão, Agostinho Luiz, Coordenador Pedagógico das Escolas Família Agrícola de Moçambique,

Como motivação para adentrarmos à leitura do texto e no debate, o coordenador do grupo fez um lembrete dos 04 princípios da Escola Família Agrícola: 1) A associação; a Pedagogia da Alternância, a Formação integral e o Desenvolvimento do meio



O coordenador apresentou o esquema acima, afirmando que o Desenvolvimento Sustentável, um dos princípios fins da EFA, precisa que se leve em consideração pelo menos os seis aspectos descritos.

O grupo leu o texto – base que trata do financiamento educacional no Brasil com abordagens sobre o financiamento às escolas privadas, de um modo geral, mas fazendo um aprofundamento sobre a realidade das Associações mantenedoras dos CEFFAs com sua categorização de escolas comunitárias, segundo a legislação vigente. O texto suscitou o debate sobre os riscos de um financiamento, seja ele público ou privado, que possa comprometer a autonomia de um projeto popular de educação do campo cuja matriz vislumbre dialogar e contribuir com temáticas importantes para a população do campo e da cidade, como a relação com o meio ambiente, com

as minorias, a equidade de gênero, agroecologia, etc. Também discutimos sobre a realidade dos CEFFAs, no que refere-se ao seu caráter privado/comunitário, tentando situá-los, segundo os ordenamentos jurídico/constitucionais e educacionais do Brasil na realidade que exige da UNEFAB e de todo o movimento dos CEFFAs, um reposicionamento, no sentido de uma organização interna e de um conjunto de ações estratégicas necessárias à melhoria das condições de atuação da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Foi consenso entre os integrantes do grupo que, por um lado, a organização social e as forças políticas do movimento dos CEFFAs nos mostram insuficientes, no momento para incidir em um financiamento público que garanta a contento, a autonomia destes.

A discussão foi situada a partir do texto base da qual, identificou-se os seguintes desafios vivenciados pelo movimento, quais sejam:

- Os dispositivos legais que temos em favor das EFAs passam uma falsa impressão de que temos autonomia na gestão da qualidade dos serviços que as EFAs deveriam desenvolver;
- 2. O valor percapta reduz a capacidade da EFA desenvolver suas funções, devido à incapacidade de cobrir os investimentos fixos do dia da EFA;
- 3. O valor percapta obriga as EFAs a umentarem para a lem da sua capacidade, o numero de estudantes para conseguirem cobrir suas despesas e gera deficiência no atendimento de forma mais personalizada dos estudantes, pela escola;
- 4. A infraestrutura das EFAs, em alguns casos tornam-se insuficientes para acomodação de uma quantidade maior de estudantes;
- 5. Nos estados onde o governo estadual já arcava com os repasses às EFAs, só se fez transferir responsabilidade do Estado para a união, reduzindo os valores a serem repassados;
- 6. A falta de autonomia administrativa, pedagógica e financeira nos deixa frágeis nas tarefas de conscientização dos estudantes e das famílias e para incidir em políticas públicas;
- 7. Há uma dispersão das famílias, comunidades e egressos, por não acreditarem na potencialidade das ações da EFA. Ou seja, os beneficiários se frustram;
- 8. Percebe-se que faltam diretrizes de fortalecimento das redes MEPES, AEFAs, RACEFFAES, UNEFAB

Relativo às proposições da temática acerca das estratégias emancipatórias para ampliar a contribuição na Formação integral e no desenvolvimento do meio, o grupo elencou as seguintes proposições:

- 1. O movimento das EFAs, liderado pela UNEFAB promover uma organização interna nas suas estruturas de funcionamento, de forma a viabilizar a sua autonomia, da seguinte forma:
 - a. Criando uma equipe que se encarreguem dos seguintes aspectos do movimento:

- i. Gestão associativa calendários associativos, formação das famílias, formação dos/as conselheiros/as, produção de material orientativo para esse publico;
- ii. Gestão Pedagógica Reativando e garantindo os trabalhos das Equipes Pedagógicas Nacionais – EPN e Equipes Pedagógicas Regionais – EPR para construir, sistematizar e difundir conhecimentos e materiais bibliográficos capazes de promover e nortear os rumos políticos, filosóficos e metodológicos das suas regionais e redes;
- iii. Gestão administrativa Capacitar os conselheiros das EFAs, regionais e UNFAB para melhorarem a gestão das suas EFAs, da regional e da UNEFAB.
- iv. Gestão econômico financeira elaborar bons projetos e investir em um sistema de captação de recursos e cultivo de parcerias solidárias, bem como, investir em capacitações dos conselheiros e técnicos, em temáticas, como processos licitatórios, prestação de constas, rotinas administrativas, etc;
- v. Gestão Política Constituir uma linha de frente que seja capaz de pautar e implicar os gestores públicos e demais parceiros, cujos objetivos sejam convergentes com os princípios e valores defendidos pelo movimento EFA.
- 2. Elaboração, ao final deste seminário, da Carta de Piúma, com mensagens capazes de sensibilizar, conscientizar e envolver as famílias, monitores/as, estudantes, gestores públicos e representantes do legislativo, em todas as esferas;
- 3. Realizar imediatamente, uma ampla articulação e mobilização de deputados federais e estaduais, senadores e vereadores para a efetividade do funcionamento da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo, com o propósito de realizar o estudo e elaboração de uma lei que seja capaz de garantir todos os diretos dos estudantes das EFAs, bem como , o direito de custear as atividades desenvolvidas pelas AEFAs, regionais e UNEFAB;
- 4. Realizar uma grande audiência Pública em Brasília, no Congresso Nacional, com o objetivo de definir uma lei de financiamento público dos CEFFAs, contemplando todos os direitos dos estudantes, comparativos aos das escolas públicas.

6.7 - EIXO TEMÁTICO VII – MEMÓRIAS E IMAGENS 50 ANOS MEPES

6.7.1 DOCUMENTO BASE

MEMÓRIAS E IMAGENS 50 ANOS MEPES

Gerda Margit Schutz Foerste - UFES

O conceito de memória não está apenas relacionado ao passado, mas é presente e projeta o futuro. Acessamos nossas memórias através dos sentidos e dos encontros. Um cheiro, uma música ou uma fotografía são importantes "chaves" para despertamos nossas mais adormecidas lembranças.

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens" (LE GOFF, 2003, p. 471)

As memórias coletivas são produzidas coletivamente. [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. (HALBWACHS, 1990, p. 51) Desta forma, propomos problematizar os silenciamentos e "esquecimentos" dos saberes locais provocados pela falta de registro, preservação e divulgação de acervos. Ao mesmo tempo buscamos resgatar práticas de cultivo de memórias e analisar, com professores, alunos e comunidade, a mediação imagética no cultivo da memória.

Na celebração dos 50 anos da presença do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo os sujeitos que participam ou participaram da caminhada dessa instituição também rememoram o trabalho coletivo realizado e discutem novas perspectivas de atuação. Neste sentido, a temática aqui proposta junta-se ao movimento de celebração, para aguçar lembranças e provocar encontros com a história dessa instituição. Ao mesmo tempo, propõe sistematizar experiências e constituir um acervo imagético, com o objetivo de cultivar memórias e compartilhá-las com as próximas gerações. A história dessa instituição, com seus sujeitos abriga experiências impares, que podem e devem ser socializadas.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p.27)

A escola, como lugar, constitui importante referência para aquele que nela passaram. Lembrar da escola muitas vezes significa reconstruir espacialmente o ambiente vivido: lembrar da sombra da árvore no pátio da escola; sentir o frio dos corredores; reconstruir mentalmente a janela, as carteiras, o quadro-giz ou sentir o cheiro acre do ambiente coletivo. Também é, lembrar da festa, do vestido de formatura, da melhor amiga/o, do professor austero, do professor amigo, entre outras tantas coisas. Isso tudo faz parte do currículo escolar, embora, nem todos sejam definidos à *priori*. Essas, em síntese, são partes de nossa representação imagética.

As imagens abrigam nossa memória. Nesse prisma, as imagens, mentais ou materializadas, guardam muitas de nossas lembranças de escola.

De espaços materiais, visualizáveis, o conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 63).

Revistar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos. Ver uma foto de escola pode suscitar uma "viagem" ao convívio em um **lugar** de sons, cheiros e sentimentos. Buscar, nas narrativas, dos sujeitos as relações que estabelecem com as imagens pode auxiliar na construção histórica de um tempo/espaço vivido. Contudo, isto requer um trabalho coletivo e atento para que, no cruzamento de nossas narrativas uma aproximação como o objeto seja possível.

Gerados em preto e branco ou sépia, e amarelados ou esmaecidos pelo tempo, os antigos retratos apresentam-se como desafios à nossa lucidez visual. Remetem a um tempo intempestivo, anacrônico, depositário de reminiscências, no sentido de que as imagens que olhamos parece também nos fitar e nos interrogar para trazer de volta a sua história soterrada. História que vai sendo narrada pelo familiar que herdou a fotografia, embaralhando na narrativa fragmentos de verdade, de invenção e de fantasia, o que torna o discurso mais ficcional que real, uma vez que sobrepõe a ilusão da presença e o sentimento de perda, de vazio, de nostalgia (LOPES, 2004, p.124).

A imagem fotográfica pode ser, neste caso, uma ponte para estabelecer relações entre nossas lembranças e nosso processo de escolarização, sobretudo, na reconstrução do currículo oculto, que em última análise se refere à história da escola em contextos culturais específicos.

A imagem, no caso a fotografia, necessita ser investigada como mediação, o que significa sua abordagem como materialidade histórico-social, que por sua vez implica em buscar as relações técnicas, econômicas e culturais em seu processo de produção, distribuição e recepção (CIAVATTA, 2001, p. 47). Portanto, nessa perspectiva propomos esse Grupo de trabalho (MEMÓRIAS E IMAGENS 50 ANOS MEPES)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Tese para Professor Titular em Currículos de Programas, apresentada ao Departamento de teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1995.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.) *História da Educação e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. (orgs.) *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORI, Neide A.(org.) Etnia e Educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres.

Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Editora UNISUL, 2003.

FOERSTE, Erineu e SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. Questões Culturais na formação de professores. In.: *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. Vitória: v.7, nº 14. p.38-87, jul/dez. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LE GOFF, Jacques, História e Memória, Campinas, SP Editora da UNICAMP, 2003.

GEERTZ, Clifford. Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

LOPES, Almerinda da Silva. *Memória Aprisionada: a visualidade fotográfica capixaba:* 1850/1950 – Vitória: EDUFES, 2004.

MACLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos de educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MANNHEIM. Karl. Sociologia da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Cultura, Culturas e Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, Maio/jun/jul/ago 2003, nº 23 (número especial).

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda. *Leitura de imagens: um desafio à educação Contemporânea*. Vitória: EDUFES, 2004.

SILVEIRA, Thaís Guimarães. *O Espaço Escolar e suas implicações sobre a Criatividade*. Monografia apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: UFES. 2005. Sob a orientação da Profa. Dra. Gerda M. S. Foerste.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando @ Cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SUBIRATS, Eduardo. A Cultura como Espetáculo. São Paulo: Nobel, 1989.

VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SUGESTÃO DE TAREFA:

A construção de conhecimento se efetiva na interação entre os sujeitos, e destes com o meio. Para compreendermos melhor estas intrincadas relações entre o discutido e a prática cotidiana vivida, propomos a retomada do trabalho investigativo que aproxime a teoria da prática. Dessa forma, apresentaremos a seguir um pequeno projeto que deverá ser desenvolvido pelos professores em seus contextos educacionais específicos.

Proporemos alguns títulos, em caso de o grupo já ter desenvolvido a pesquisa imagética da escola na formação anterior. Nosso interesse é ampliar o banco de imagens e dados sobre os contexto campesino. Compreendemos que somos protagonistas de um processo de formação continuada de professores do campo. Neste sentido, temos como desafio dar visibilidade aos espaços, sujeitos e histórias de lutas campesinas neste estado.

Títulos:

- a) EFA e a comunidade em imagens
- b) MEPES no Estado do Espírito Santo em imagens
- c) Práticas Educativas das EFAs em imagens
- d) Alternância em imagens
- e) Povos tradicionais e culturas no MEPES em imagens
- f) Crianças e jovens do MEPES em imagens
- g) ...

Objetivos:

- - realizar levantamento empírico sobre a comunidade do MEPES, a partir de fotografías e de narrativas dos sujeitos envolvidos nesse espaço;
- ❖ no caso de pesquisa sobre a escola: analisar a organização espacial e estética do ambiente escolar como dimensões reais do currículo escolar;
- identificar no relato dos sujeitos lembranças, imaginação e memória, quando mediados pela fotografia.

Metodologia:

A investigação implicará basicamente em três etapas:

- A. O levantamento junto à comunidade escolar (alunos, pais de alunos, parente, professores, diretores, serventes, etc) de "fotografias do tempo de escola" o fotografias de família, da escola ou fotografias da comunidade (para relato de evento específico ou reconstituição histórica de conquistas coletivas).
- B. As Fotografías deverão ser identificadas, segundo seus proprietários, ano, sujeitos retratados, autoria. Scaneadas e arquivadas em CD.
- C. Escolher uma fotografía para análise detalhada. Descrever densamente a fotografía: material, tamanho, cores, composição, ângulo de enquadramento, etc. Descrever o evento fotografado: sujeitos, vestimentas, posturas, objetos, espaços, etc. Buscar (quando possível) identificar fotógrafo e buscar informações biográficas do mesmos.
- D. Buscar entre os sujeitos representados/registrados na fotografía escolhida depoimentos/narrativas sobre o tempo de escola, estabelecendo relação entre o registro fotográfico e a memória. Isso significa que o sujeito será entrevistado A entrevista será gravada ou filmada e deverá ser transcrita e entregue juntamente com o relatório.
- E. Solicitar autorização dos representados, do autor, ou do proprietário da imagem para sua divulgação com fins educativos. Conforme modelo em anexo.

Para concluir busque opinar sobre a importância de sua investigação para a construção de conhecimento em sua comunidade. No caso da pesquisa sobre a escola, pontue aspectos de relevância para o contexto em que se encontra. Nesta reflexão busque estabelecer as relações entre tempo vivido pelos sujeitos em espaços escolares e as representações da escola predominantes na comunidade.

O trabalho deverá ser enviado em CD para a secretaria da Educação do Campo, aos cuidados da professora Dra. Gerda. M. S. Foerste. Para o endereço: gerdamsf@gmail.com

6.7.2 SÍNTESE/PROPOSIÇÕES

O Grupo constituído por Maria Marcon Andrade, Damião Solidade dos Santos, Silvana Maria Laquini Moro, Andréia da Cunha Pereira Barbara Nicolau, Neves, Sebastião Farinhada, Ronald (Rio Novo do Sul) Carla Grossoni (Itália) Helena Pietrogrande ... (Itália), Ronald Mansur, Eliane Mansur e Gerda M. S. Foerste (UFES) reunidos nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2018, discutiram o papel das imagens e memórias na celebração do cinquentenário do MEPES.

Pautou a produção imagética como importante instrumento informativo e formador dos sujeitos. Discutiu a produção imagética a partir dos paradigmas de sua produção, a saber imagens artísticas, fotográfica e pós-fotográficas, com ênfase na fotografia como fonte histórica. Discutiu a força comunicativa das fotografias nas memórias dos indivíduos e das instituições.

O conceito de memória é compreendido em sua dimensão subjetiva e coletiva. Aquela que parte das experiências dos sujeitos e se relaciona ao contexto histórico-social. Está relacionado ao passado, presente e projeto o futuro. Neste sentido, as fotografias são importantes no registro e na preservação das práticas sociais e individuais. Necessitam de cuidados e trabalho coletivo na sua guarda e circulação, para fomentar memórias vivas.

Neste sentido, o grupo faz proposição para curto, médio e longo prazo, a saber:

- a) A curto prazo os integrantes do grupo comprometem-se em disponibilizar ao MEPES imagens de seus acervos pessoais, que apresentam vinculação com a história do MEPES, desde sua gênese aos dias atuais. Essas imagens/fotografias devem vir acompanhadas por intertextos, como narrativas ou outras fotografias que contextualizam o processo de sua produção, como a data, local e quem a produziu, assim como os sujeitos representados e sua relação com a história do MEPES. Em especial, aguarda-se um pequeno texto com a memórias dos sujeitos relacionados às imagens. Também orienta-se para o cuidado em disponibilizar termo de concordância para publicação das imagens.
- b) A médio prazo é proposta uma ação coordenada pelo MEPES para publicação de compêndio com imagens e narrativas dos sujeitos históricos do movimento, seja na forma de livro, folderes, ou outras mídias que permitam a circulação da informação e sobretudo a formação de novas gerações na perspectiva a história da (s) instituição (s).
- c) A logo prazo desafia-se o MEPES a promover discussão em cada espaço para promover Centros de Memória em cada Escola Família, Centro de Formação e Instituições relacionadas ao movimento. Também a criação de bancos digitais de imagens e documentos que constituam fonte histórica dessa instituição.

A título de provocação são apresentadas duas fotografias disponibilizadas por Respectivamente Maria Marcon Andrade e Carla Grossoni como protagonistas de ações inaugurais do MEPES. Na primeira, Maria Marcon Andrade (esquerda) e Aurea Martins Constantini (direita) são fotogradas com a professora (ao centro) que as acompanhava na formação. Esta era natural de Verona. A viajem foi em navio cargueiro para a região de Treviso na Itália. A formação foi

realizada a partir da vivência em escolas família, naquela região por um período de aproximadamente um ano (Fotografia 1) A partir da experiência em escola família feminina na Itália, retornou a o Brasil em 1971 juntamente com Carla Grossoni (Fotografia 2) criaram a primeira Escola Família Feminina, em Iconha, no Estado do Espírito Santo.

Fotografia 1, Maria Marcon Andrade e Aurea Martins Constantini com Professora itatiana de VERONA. Ano 1967.



Fonte: acervo de Maria Marcon Andrade

Fotografia 2 Carla Grossoni juntamente com colegas da primeira turma do MEPES, em Piúma.

Ano 1971.



Fonte: Acervo de Carla Grossoni

7. VISITAS AS UNIDADES E PARCEIROS DO MEPES

OBJETIVO GERAL

Compreender os processos de integração e parcerias para o articulação e fortalecimento de redes de cooperação solidária, como estratégias emancipatórias das políticas de formação e desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Conhecer ações promocionais desenvolvidas pelo Mepes nas áreas da educação do campo, da saúde e da ação comunitária;
- b) Vivenciar nas Efas de Alfredo Chaves, Olivânia, Rio Novo do Sul, Campinho/Iconha e Anchieta experiências da Pedagogia da Alternância, integrando etapas na escola, na familia e na comunidade;
- c) Partilhar os frutos do trabalho de 50 anos do MEPES com as organizações parceiras que contribuem com sua história;
- d) Possibilitar a troca de experiências sobre a gestão associativa nos projetos de educação integral e desenvolvimento das comunidades

GRUPO 1:

Unidade: Alfredo Chaves **Organização da Visita:**

14:00 hs : Chegada na Efa de Alfredo Chaves — Visita e apresentação da Escola; 15:00 hs — Visitas as Propriedades Familiares dos ex — alunos e alunos da escola Organização:

As famílias receberão 04 participantes do seminário em suas casas.

As famílias virão recepcionar os participantes na sede da escola, com posterior deslocamento até a residência e respectivo retorno a sede da escola para o evento de encerramento

Temas Visitados: Culturas agrícolas, criação de animais e Agroindústria Artesanal Familiar (cultura de banana, Café, Flores, hortaliças, agroindústria de biscoitos doces, pães, bolos polpa de frutas ,e cachaças, agroturismo.

Local de Encerramento/ Confraternização: Efa de Alfredo Chaves (18:00 hs)

Momento de confraternização, roda de conversa, vivências, troca de experiência dos participantes com as famílias promotoras da escola, interação com a comunidade, momento cultural e degustação de produtos locais

GRUPO 2:

Unidade Olivânia

Organização da Visita:

14:00 hs : Chegada a Efa de Olivânia — Visita e apresentação da Escola **15:30 hs** — Visitas as Propriedades Familiares dos ex — alunos e alunos da escola

Organização:

As famílias receberão 04 participantes do seminário em suas casas.

As famílias virão recepcionar os participantes na sede da escola, com posterior deslocamento até a residência e respectivo retorno a sede da escola para o evento de encerramento.

Temas Visitados: Culturas agrícolas, criação de animais e Agroindústria Artesanal Familiar (culturas de banana, Café, agroindústria de biscoitos, doces, pães, bolos, polpa de frutas, derivados da mandioca, cachaças, agroturismo, criação de alevinos e peixes.

Local de Encerramento/ Confraternização: Agroturismo Ferreira

Momento de confraternização, roda de conversa, vivências, troca de experiência dos Participantes com as famílias alunos promotores da escola, interação com a comunidade, momento, cultural e degustação de produtos locais

GRUPO 3:

Unidade: Rio Novo do Sul Organização da Visita:

14:00 hs : Chegada a Efa de Rio Novo do Sul – Visita e apresentação da Escola **15:30 hs** – Visitas as Propriedades Familiares dos ex – alunos e alunos da escola

Organização:

As famílias receberão 04 participantes do seminário em suas casas.

As famílias virão recepcionar os participantes na sede da escola, com posterior deslocamento até a residência e respectivo retorno para a casa do Sr. João Martins – Situada em Cachoeirinha para o evento de encerramento

Temas Visitados: Culturas agrícolas, criação de animais e Agroindústria Artesanal Familiar (culturas de banana, Café, agroindústria de biscoitos, doces, pães, bolos, polpa de frutas, derivados de palmitos, polpa de palmitos, cachaças, agroturismo, pequenas criações

Local de Encerramento/ Confraternização: Casa do Sr. João Martins e Dona Cici

Momento de confraternização, roda de conversa, vivências, troca de experiência dos Participantes com as famílias promotores da escola, interação com a comunidade, momento, cultural e degustação de produtos locais

GRUPO 4:

Unidade: Campinho (Iconha)

Organização da Visita:

13:30 hs : Chegada a Loja de Produtos orgânicos de Iconha – Visita e apresentação dos grupos associados;

14:30 hs – Visitas as Propriedades Familiares dos ex – alunos e alunos da escola/ associações e cooperativas

Organização:

As famílias/associados receberão 04 participantes do seminário em suas casas.

As famílias virão recepcionar os participantes na sede da escola, com posterior deslocamento até a residência das famílias/associação/cooperativas com respectivo retorno para a casa do Sr. Geovani Fusi/Sitio Vida — Situada em na comunidade rural de Campinho para o evento de encerramento

Temas Visitados: Culturas agrícolas, criação de animais e Agroindústria Artesanal Familiar (culturas de banana, Café, agroindústria de biscoitos, doces, pães, bolos, polpa de frutas, derivados de palmitos, polpa de palmitos, cachaças, agroturismo, pequenas criações, agricultura orgânica das associações (Vero Sapore, Bicho do Mato, Vero Sapore e da Cooperativa Cafsul.

Local de Encerramento/ Confraternização: Casa do Sr. Geovani Fusi e Maria Bonadimam / Sitio Vida C.

Momento de confraternização, roda de conversa, vivências, troca de experiência dos Participantes com as famílias promotores da escola, interação com a comunidade, momento, cultural e degustação de produtos locais

GRUPO 5:

Unidade: Anchieta - Sede do Mepes

Organização da Visita:

13:30 hs : Chegada ao Mepes Central – Apresentação do Mepes

14:00 hs – Visitas a sede do hospital e as creches do Mepes

Organização:

Os colaboradores receberão os participantes do seminário em suas unidades

Os colaboradores virão recepcionar os participantes na sede do centro de formação com posterior deslocamento até a sede das unidades com respectivo retorno para a Efa de Turismo c situada na sede de Anchieta para o evento de encerramento

Temas Visitados: Atividades desenvolvidas nas unidades e pelos grupos de voluntários

Local de Encerramento/ Confraternização: Sede da Escola Familia de Turismo - EFTUR Apresentação da Escola e momento de confraternização, roda de conversa, vivências, troca de experiência dos Participantes com as famílias promotores da escola, interação com a comunidade, momento, cultural e degustação de produtos locais.

8. ATIVIDADES CULTURAIS

O Seminário Internacional – MEPES 50 anos contou com intensa atividade cultural, realizado em parceria com a Secretaria de Turismo e Cultura de Anchieta e o Santuário Nacional de São José de Anchieta. Além disso, durante o seminário as místicas, os cantos, a poesia, foi animada em diálogo com o educador popular, Farinhada.

A mística de abertura do Seminário Internacional – MEPES 50 Anos foi sobre a origem do MEPES e da Pedagogia da Alternância no Espirito Santo/Brasil, a saber:

AMBIENTE: mapa do brasil, bandeiras do Brasil, Itália e do Município de Anchieta

DESENVOLVIMENTO:

- Leitura sobre as origens do MEPES e a Pedagogia da Alternância

MEPES - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA...

ORIGENS..

Começaram o envolvimento, tal como tantos outros trabalhadores, com a militância através da solidariedade natural pelo sofrimento dos explorados.

A conjuntura não era favorável aos movimentos reivindicatórios, era um tempo de combate a qualquer tentativa do Movimento Operário. O que queriam? Lutar pela defesa dos direitos do povo.

Parece-nos tão atual essa luta! Essa história que se mistura com tantas aqui! Acreditamos que seja a principal razão dos Movimentos que integram esse evento.

Nossa luta hoje está ligada a tantas outras lutas que estão escritas na história.

Somos prisioneiros do latifúndio, da concentração das grandes propriedades,

Nossa luta é pela liberdade dos povos, nossa luta não é com as armas, mas através da EDUCAÇÃO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, que desafia e vence todos os inimigos, da crença em um novo tempo.

Se chegamos até aqui hoje é porque conseguimos encontrar a força para resistir, mesmo quando tudo parecia impossível, não desistimos da luta, não paramos no meio do caminho, não abaixamos a cabeça diante do poder que aniquila e maltrata.

Hoje podemos cantar o hino da vitória e dizer, sim, sou prisioneiro, não tenho medo em relatar o meu crime, o crime de amar os esquecidos, porque somos chamados a ser a luz do mundo.

Nossa luta é pelo campo, pela educação, nossa luta não é com as armas, mas através da EDUCAÇÃO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, que desafia a opressão. Somos chamados a permanecer na luta!

- Canta-se: Tocando em frente (Almir Sater)

Ando devagar porque já tive pressa. E levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe. Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que nada sei.

CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS / O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS / É PRECISO AMOR PRÁ PODER SORRIR / É PRECISO A CHUVA PARA FLORIR.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente. Compreender a marcha, ir tocando em frente / Como um velho boiadeiro levando a boiada/ Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou.

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora / Um dia a gente chega no outro vai embora. Cada um de nós compõe a sua história/ E cada ser em si carrega o dom de ser capaz. De ser feliz

- Entrada com símbolo e/ou bandeira de cada unidade do MEPES (música instrumental)
- Canta-se: pra dizer que não falei das flores (Geraldo Vandré)

Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando, e seguindo a canção.

VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER. QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER. (BIS)

Pelos campos há fome em grandes plantações. Pelas ruas marchando indecisos cordões. Ainda fazem da flor seu mais forte refrão. E acreditam nas flores vencendo o canhão.

Há soldados armados, amados ou não. Quase todos perdidos de armas na mão. Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão.

Nas escolas, nas ruas, Campos, construções, somos todos soldados, armados ou não. Caminhando e cantando, e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não.

Os amores na mente, as flores no chão. A certeza na frente, a história na mão. Caminhando e cantando, e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição.

No dia 18 de outubro, penúltimo dia do Seminário, foi realizada visita guiada pelo complexo arquitetônico Jesuítico tambado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artísico Nacional - IPHAN, que compões a antiga residência dos Jesuítas e a Igreja Nossa Senhora da Assunção, hoje também conhecido como Museu e Santuário Nacional de São José de Anchieta.

A visita narrou a história da população nativa, a chegada dos Jesuítas no final do séc. XVI, principalmente, a importante presença e atuação do Pe. José de Anchieta, o aldeiamento de Rerigtiba até a cidade de Anchieta, o processo de Canonização de São José de Anchieta e o projeto de restauração do complexo Jesuítico.

Após a visita os participantes foram convidados para a Missa em Ação de Graças pelos 50 anos de fundação do MEPES, momento em que os participantes puderam se apresentar a população local e fazer suas homenagens e agradecimentos ao MEPES.

Terminada a missa, os participantes foram recpcionados no Centro Cultural Anchieta com o Grupo de Tambores Mirins de São Mateus. O grupo formado por crianças da comunidade de São Mateus (Comunidade do interior do município de Anchieta), tocam, cantam e dançam jongos, traços da cultura local, como valorização da cultura africana. No Centro Cultural puderam apreciar exposições de peças do antigo Hotel Anchieta, construído em 1940 e que foi transformado no Centro Cultural e vídeos turísticos do município.

Durante o Seminário Internacional o Ex-aluno, Inarley Carletti, hoje cantor e maestro, apresentou o Hino¹² do MEPES, emocionando os presentes, com o texto:

Tributo ao MEPES

No campo ou na cidade, a semente ora lançada Juventude consciente, é semente germinada Muitos frutos conquistados, num campo eficiente É orgulho do Estado, solo Espírito-santense.

MEPES escola, infância vivida
Linda juventude a ser construída
Modelo de estudo, diversidade
Metas concretas, ressocializa
Ensinar e aprender, crescer conviver
A arte de expor o querer e o saber
Sempre aprendendo, evoluindo
Educa e eterniza, do campo pra vida!

O estudo é um processo, que exige habilidade Capacita todo homem, a buscar dignidade EFA tua História de respeito ao cidadão Nos enche de orgulho, e transborda o coração.

_

 $^{^{12}\} Para\ ouvir\ o\ \acute{a}udio:\ \underline{https://www.mepes.org.br/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-internacional-de-50-anos/primeiro-dia-do-seminario-di$

9. ATO POLÍTICO

9.1 ABERTURA OFICIAL

Em comemoração aos 50 anos, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) promoveu o Seminário Internacional com o tema "Redes de Cooperações Emancipatórias na Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável", no Centro de Formação e Reflexão em Piúma. O evento contou na abertura com a presença do vice-governador, César Colnago, e demais autoridades nacionais e internacionais.

"Desejo, inicialmente, cumprimentar a todos pela organização e realização deste importante Seminário Internacional em Comemoração aos 50 anos do Mepes, com o tema: 'Redes de cooperação e solidariedade, parcerias emancipatórias da contribuição da formação integral e desenvolvimento sustentável'. Quero reafirmar os serviços relevantes prestados à população capixaba pelo Mepes e aproveitar a oportunidade para também cumprimentar pelos 50 anos da fundação da ONG Associação Estado do Espírito Santo (AES) e o Centro de Colaboração Comunitária (CCC), com sede em Padova, na Itália, celebrada tão recentemente.

Cumprimento, em nome do Governo do Estado do Espírito Santo, a presidente, senhora Amelia Siller; o superintendente-geral, Idalgizo José Monequi; e o senhor José Martins, integrante da Comissão Fundadora do Mepes, e a todos que nos visitam de diversas localidades do País e das representações dos continentes das Américas, da Europa e da África.

O Mepes tem em sua missão princípios, valores e ações fundamentais no desenvolvimento da área da agricultura no Estado do Espírito Santo.

Somos um Estado com 78 municípios e 80% de nossa riqueza provêm desta área produtiva. Sua colaboração permanece sempre significativa para o desenvolvimento do campo, em particular para o protagonismo dos agricultores familiares capixabas.

Recuperando um pouco da história, podemos rememorar as iniciativas do padre Humberto Pietrogrande que, ao contar com a colaboração de um fraterno grupo de amigos, companheiros de liceu e da ação católica italiana, formou a AES — Associação Estado do Espírito Santo com base nas premissas do cristianismo e do voluntariado.

O afinco e a determinação eram de tão grande vulto que obtiveram o registro no Ministério das Relações Exteriores do governo italiano de forma imediata, o que possibilitou uma ação de promoção com a instalação de projetos sociais e humanitários no Estado do Espirito Santo. A AES tem sua história vinculada à existência deste importante movimento social – Mepes.

Assim, é que a primeira providência tomada foi oportunizar a ida de sete jovens brasileiros nascidos no Espírito Santo para um intercâmbio internacional em formação pedagógica em escolas família nas cidades de Padova e Treviso, na Itália.

Em seguida, o Brasil e particularmente o Espírito Santo, em Anchieta, recebeu, a convite do padre Humberto, professores acadêmicos que providenciaram um diagnóstico da realidade local e regional e, com base nesse estudo, promoveram um projeto contemporâneo, de longo alcance para com o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar no Espírito Santo.

Permanece ainda entre nós os professores Sérgio Zamberlan e Mário Zuliani, contribuindo com conhecimento sistematizado, suas largas experiências e, principalmente, com a atitude da "escuta" sobre as necessidades, interesses, vontades e desejos do povo do campo.

Além das pessoas e de suas grandes contribuições no campo do conhecimento, da sensibilidade, do estímulo e das ações proativas, vem o Mepes, ao longo da sua história de 50 anos, disponibilizando recursos técnicos, científicos e materiais; elaborando e desenvolvendo projetos e teses suficientes para o desenvolvimento e encontro de pessoas, por meio do desenvolvimento da rede de escolas do campo – que hoje compreendem 18 unidades educativas com a utilização de metodologias apropriadas, com a aplicação da pedagogia da alternância, envolvendo anualmente mais de 2.000 jovens no campo; promovendo a instalação plena do Centro de Formação e Reflexão do Mepes; a construção de unidade hospitalar e o funcionamento das unidades de Educação Infantil em Anchieta.

Estas ações, que compõem o tão importante espectro do Movimento de Educação do Espírito Santo (Mepes), vêm desempenhando fortes e valorosas ações de educação, saúde e assistência no campo e nos ajudando no desenvolvimento do Espírito Santo com a permanência das famílias no campo, gerando trabalho, renda, produzindo alimentos e semeando a felicidade nas pessoas capixabas.

Ouso afirmar a importante e sustentável travessia do Mepes, uma organização social pautada por homens e mulheres de bem que colaboraram para a construção desta bela e vitoriosa história. Mas temos também de reconhecer e dar o devido valor aos homens e, principalmente, às instituições públicas que se dedicaram com afinco a um trabalho de parceria com o Mepes e, nesse sentido, quero aqui resgatar a grande contribuição na construção da Constituição Federal em 1988, quando o jovem deputado estadual Paulo Hartung inseriu no texto constitucional a equiparação das escolas mepianas como públicas.

O resultado desta ação é que nos permite, até os dias atuais, apesar de tantas modificações na legislação, que o Mepes possa continuar depositário de recursos públicos.

Em nosso governo, de 2015 até 2018, temos mantido termo de colaboração técnico-financeiro entre Sedu e Mepes na ordem de R\$ 32.442.882,19 para garantir a execução de ações visando a continuidade do atendimento educacional aos alunos do campo, na concepção e metodologia da pedagogia da alternância, nos diversos municípios do Estado.

Sendo que em 2015 o repasse foi na ordem de R\$ 8.652.000,00; EM 2016 – R\$ 8.800.000,00; EM 2017 – R\$ 7.143.336,08; EM 2018 – R\$ 7.847.486,11 (o termo de fomento tem a garantia de vigência até dezembro de 2019).

Com a Sedu, fizemos ainda investimentos de mais R\$ 450 mil para a qualificação social e profissional de jovens do campo.

Com a Sesa e Esesp, recursos na ordem de R\$ 600 mil foram disponibilizados para o Mepes operar a formação de agentes comunitários da saúde (ACS), utilizando os instrumentos técnicos-didáticos da pedagogia da alternância; e na perspectiva de firmar um contrato técnico financeiro Sesa/Esesp — Mepes, na ordem de R\$ 10 milhões, para firmação de intercâmbio e cooperação para realização do projeto de tutoria da planificação da atenção à saúde do Estado do Espírito Santo.

Portanto, o governo do Estado do Espírito Santo deverá manter a parceria na área de formação, somente neste ano de 2018, com recursos no valor de R\$ 19 milhões. Soma-se a este valor recursos para a assistência à saúde na manutenção do hospital em Anchieta.

Uma articulação vem sendo empreendida com a Vice-Governadoria, Seag, Incaper, para incentivo à comercialização de produtos da agricultura familiar na modalidade operativa de cadeias curtas, visando construir novas formas de interação entre produção e consumo, mediante o resgate da procedência e da identidade dos produtos assentada não apenas em critérios de preço, mas também em valores sociais e significados simbólicos.

É nesse arcabouço político-institucional que se concentra o nosso trabalho com o Mepes, pois reconheço essa organização como um movimento de pessoas, realizado com e para pessoas, promovendo e renovando esperanças, que se traduzem em valores humanos, sociais, comunitários e espirituais; que devem inspirar, reinar e se perpetuar no seio das famílias, em conformidade com o que aqui estamos vivendo e celebrando: história, conhecimento, saberes, trocas, solidariedade, carinho, emoção, alegria, reconhecimento e, acima de tudo, respeito e amorosidade.

Estes são, com certeza, os elementos fundamentais para ressignificação de uma vida para ser vivida com dignidade, seja nas histórias individuais, familiares, nos ambientes coletivos, nas entidades e em nossas instituições.

Parabéns ao Mepes por ser tão persistente, e nos proporcionar tantas aprendizagens e lucidez"..¹³

Após a fala do Vice Governador do Estado do Espírito Santo, foi transmitido o vídeo¹⁴ com a mensagem, alusiva ao seminário, da senhora Elena Pietrogrande, sobrinha do Pe. Humberto Pietrogrande, fundador do MEPES.

¹³ Texto retirado do site: https://bit.ly/2CY1kzf

¹⁴ Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?time_continue=31&v=qXGEh_Vra4Y&feature=emb_logo

9.2 ENCERRAMENTO OFICIAL

O encerramento do evento contou com a presença do Governador eleito, Renato Casagrande e demais autoridades no âmbito estadual, nacional e internacional, o qual foi recebido e fez uso da palavra:

"Inicialmente, quero cumprimentar a todos pela organização e realização deste importante Seminário Internacional em Comemoração aos 50 anos do Mepes. Cumprimento, a presidente do Mepes, a senhora Amelia Siller; o superintendente-geral, Idalgizo José Monequi; e o senhor José Martins, um dos Fundadores do Mepes, e a todas representações das diversas localidades do País e as representações dos outros países c continentes, América, Europa e da África.

A história da agricultura e educação do Estado do Espírito Santo, entrelaça com a do MEPES, considerando o vigor, as contribuições com a formação pedagógica e técnica aos jovens e suas famílias, no território capixaba, com o fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica.

O Mepes insere na minha trajetória pessoal, enquanto Secretário de agricultura, participei da Junta Diretora do MEPES, representando o Governo do Estado. Além disso, na minha ação no legislativo e no senado, mantive sempre interlocução e ação efetiva com o MEPES.

Assim, no mandato no Governo do Estado, avançamos em parceria com o MEPES, nas ações em prol da educação do campo, encaminhando projetos na área de melhoria da infraestrutura física das escolas, ampliação do valor repassado pela SEDU ao Mepes e, diversos outros projetos, tais como, alimentação escolar, transporte e serviços auxiliares nas Escolas Família Agrícola.

O projeto comunitário e social do MEPES, está em plena sintonia com o programas e políticas públicas, com valores e ações imprescindíveis ao desenvolvimento social, político e econômico; no qual, precisamos avançar no Estado do Espírito Santo, com o estado mais presente na vida da população capixaba, principalmente, entre os mais vulneráveis, através da qualificação, geração de emprego e renda.

Por isso, quero reafirmar o nosso compromisso com o MEPES, em respeito a sua história, compromisso e parceria com o Governo do Estado; enfatizando que, estaremos aperfeiçoando essa parceria nas áreas da educação, saúde e agricultura. e ação comunitária.

O MEPES é patrimônio social do Estado do Espírito Santo. Parabéns MEPES por esse Seminário! Pe. Humberto Pietrogrande é sempre luz nessa caminhada! Obrigado!"

Como forma, de encerramento, foi lido e entrega ao Governador eleito, a CARTA DE PIÚMA, elaborada, a partir das reflexões e debates do Seminário Internacional – MEPES 50 Anos "Redes de Cooperações Emancipatórias na Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável".

10. CARTA DE PIÚMA

CARTA DE PIÚMA AO ESTADO EM SUAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL E À SOCIEDADE

As entidades participantes do Seminário Internacional – MEPES 50 Anos, Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável, com o objetivo de compreender os processos de integração e parcerias para a articulação e fortalecimento de redes de cooperação solidária, como estratégias das políticas de formação e desenvolvimento, reunidos de 16 a 19 de outubro de 2018, no Centro de Formação e Reflexão – MEPES, em Piúma – ES, com a participação de 12 (doze) países e 14 estados brasileiros, representantes dos Centros Familiares de Formação por Alternância, universidades, organizações sociais e instituições públicas, dentre outras, destacam:

- O Projeto Político Pedagógico que adota a Pedagogia da Alternância surge das experiências de resistência como direito à educação alternativa vinculada aos interesses dos sujeitos do campo. Projeto que se contrapõe ao modelo de educação reprodutivista, posicionando-se em prol de uma educação emancipatória dos seus sujeitos e pela transformação do meio;
- O modelo de produção no campo, organizado pelo agronegócio é denunciado por suas graves consequências expropriatórias de sujeitos, concentração de terras e capital. Esta, portanto, não é a alternativa possível aos povos do campo aqui reunidos;
- A Educação dos CEFFAs Centro Familiares de Formação em Alternância está vinculada a um projeto de campo, com defesa da reforma agrária, a soberania alimentar, a soberania hídrica e energética e a agroecologia como matriz tecnológica, os direitos a cultura, a saúde, a comunicação, lazer, financiamentos públicos, em consonância com os pilares meios dos CEFFAs (gestão associativa e alternância como sistema educativo) e, com os pilares fins (formação integral e desenvolvimento do meio);

O cenário nacional e internacional vem revelando o retrocesso de algumas democracias pela configuração política adotada. Vivemos em alguns países, inclusive o Brasil, uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional, financiado pelo próprio Estado e legitimado por leis (reforma trabalhista, reforma do ensino médio, BNCC, PEC dos gastos, lei dos transgênicos...) que facilitam o saqueio, a apropriação de recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade...) e da formação, recolonizam nosso território.

Em vista dessa conjuntura, reafirmamos as reflexões e propostas para estabelecer estratégias de emancipação para formação integral e desenvolvimento do meio, em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação, a partir de debates e aprofundamentos dos Eixos Temáticos - "Por Redes de Parcerias e Cooperação": I. Famílias e participação associativa; II. Pedagogia da alternância e educação do campo; III. Formação Integral; IV. Desenvolvimento SustentávelEducação e Saúde; V. Financiamento e Políticas Públicas e VII. Memórias e Imagens 50 anos MEPES.

Assim, os processos que envolvem educação e principalmente mudança de paradigma, como é o caso do desenvolvimento sustentável, através da agroecologia e da educação do campo, são desafios a ser vencido a curto, médio e longo prazo. Porém, muitas são as provas de que mudanças estão acontecendo, nos quatro cantos do planeta e não são poucas. A celebração dos 50 anos do MEPES e da Pedagogia da Alternância no Brasil provam que é possível e que os esforços valem a pena!

Em 50 anos esse foi o horizonte perseguido pelo MEPES e continua pela via da busca por outro modelo de produção, que se contrapõe ao agronegócio, ao capitalismo exploratório, dentre outros. O campo é de disputa e há do outro lado uma luta também pela mantença de seu modelo econômico. A Pedagogia da Alternância não se esvazia com o movimento da história, mas se reinventa em meio aos desafios. Temos consciência que a Pedagogia da Alternância se produz nas contradições da vida e que a clareza de seus princípios, pilares, mediações contribui na reinvenção frente aos novos desafios.

Viva a educação do campo!

Viva a Pedagogia da Alternância!

Viva as Redes de Cooperação Emancipatórias pela Formação Integral e por um Desenvolvimento Sustentável!

Viva o MEPES!

Piúma, 19 de outubro de 2018.

11. REFERÊNCIAS

Ata da Reuniao do Conselho da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais - AIMFR;

Ata da Assembleia da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB;

Documento base do Seminário 50 Anos MEPES;

Projeto do Seminário dos 50 Anos MEPES;

Relatório Anual das Atividades do Ano de 2018 – MEPES;

ANEXO

I. QUADRO UNIDADES MEPES

UNIDADES - MEPES	CURSOS OFERECIDOS	ENDEREÇO/CONTATO	
Escola Família Agrícola de Olivânia	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1° a 4° séries)	Rua Projetada, s/nº - CEP: 29230-000 – Comunidade de Olivânia – Anchieta/ES - Tel.: 028 / 99974-8176 E-mail: efao.mepes@gmail.com	
Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1° a 3° séries)	Rua Projetada, s/n° - CEP: 29240-000 — Portal dos Imigrantes - Alfredo Chaves/ES - Tel.: 027 / 3269-1192 E-mail: efaalfredochaves@yahoo.com.br	
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano)	Rua Padre Guido Spolaor, s/nº - CEP: 29290-000 - Rio Novo do Sul/ES – Tel.: 028 / 3533-1515 E-mail: efa_rns@yahoo.com.br	
Escola Família Agrícola de Jaguaré	Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1ª a 4ª séries)	Rodovia Dom José Dalvit, s/n° - KM 10 - CEP: 29950-000 – Jaguaré/ES – Tel.: 0xx27 / 3769-1345 E-mail: familiagricola@ig.com.br	
Escola Família Agrícola do KM 41	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano)	Rodovia São Mateus a Nova Venécia, s/n°- KM 41 - CEP: 29942-990 - Distrito Nestor Gomes - São Mateus/ES - Tel.: 027 / 3763-0027 E-mail: escolafamiliakm41@yahoo.com.br	
Escola Família Agrícola do Bley	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1° a 4° séries)	Rodovia João Izoton Filho, s/nº - KM 12 - CEP: 29.780-000 Córrego do Bley – São Gabriel da Palha/ES - Tel.: 027 / 99849-7262 E-mail: ceffadobley@gmail.com	
Escola Família Agrícola de Rio Bananal	Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1ª a 4ª séries)	Rodovia Roberto Calmon, s/n.° - KM 40 - CEP:29920-000 – Bairro São Sebastião – Rio Bananal/ES -Tel.: 027 / 3265-1314 E-mail: efarba@hotmail.com	
Escola Família Agrícola de Pinheiros	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano)	Rodovia Pinheiros a Pedro Canário, s/nº - KM 2,5 - CEP: 29980-000 – Pinheiros/ES Tel.: 027 / 99913-3520 E-mail: efapinheiro@hotmail.com	
Escola Família Agrícola de Boa Esperança	Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1ª a 4ª séries)	Estrada do Campo, s/nº - CEP: 29845-000 - Córrego da Prata - Boa Esperança/ES - Tel.: 027 / 99913-2533 - E-mail: efabe@hotmail.com	
Escola Família Agrícola de Chapadinha	Educação Profissional Técnico em Agropecuária (1ª a 4ª séries)	Rodovia ES 220, s/n° - KM 38,5 – CEP: 29830-000 – Chapadinha - Nova Venécia/ES –	

	1	T-1 : 027 / 00019 0172
	Tel.: 027 / 99918-9173	
	F ' F 1 41	E-mail: efachapadinha@yahoo.com.br
Escola Família Agrícola de Vinhático	Ensino Fundamental	Rodovia Montanha a Vinhático, s/nº - KM
	(6° ao 9° Ano)	02 - CEP: 29894-000 –
	Educação Profissional	Distrito de Vinhático – Montanha/ES –
	Técnico em Agropecuária	Tel.: 027 / 99870-8185
	(1 ^a a 4 ^a séries)	E-mail: <u>ceffav@gmail.com</u>
	Ensino Fundamental	Avenida João Pedro Lauvers, s/nº - CEP:
Escola Família Agrícola de	(6° ao 9° Ano)	29645-000 - São João de Garrafão/ES –
São João de Garrafão	Educação Profissional	Tel.: 027 / 3263-4004 –
	Técnico em Agropecuária	E-mail: efagarrafao@yahoo.com.br
	(1ª a 4ª séries)	<u>g</u>
	Ensino Fundamental	
Escola Família Agrícola de	(6° ao 9° Ano)	Rua Izaldino Camata, 150 – CEP: 29725-
Marilândia	Educação Profissional	000 Marilândia/ES - Tel.: 027 / 3724-1019
Mariana	Técnico em Agropecuária	E-mail: efamarilandia@yahoo.com.br
	(1ª a 4ª séries)	
	Educação Profissional	Rua Costa Pereira, 131 – CEP: 29230-
Escola Família Turismo	Técnico em Serviços de	000–Centro – Anchieta/ES - Tel.: 028 /
Pietrogrande	Restaurante e Bar	3536-2700
_	(I e II Etapas)	E-mail: eftur@mepes.org.br
		Estrada do Campo, s/nº - CEP: 29360-000
	Educação Profissional	- Comunidade Ribeirão de Meio - Distrito
Escola Familia Agrícola de	Técnico em Agropecuária	de Aracuí – Castelo/ES - Tel.: 028 / 3310-
Castelo	(1ª a 4ª séries)	6721
	, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	E-mail: efa.castelo@gmail.com/
	F1 ~ P C . 1	Estrada de Belmonte, s/nº - CEP: 29400-
Escola Família Agrícola de	Educação Profissional	000 – Patronato – Mimoso do Sul/ES –
Belo Monte	Técnico em Agropecuária	Tel.: 028 / 99915-0508
	(1 ^a a 3 ^a séries)	E-mail: mepes.efabelomonte@gmail.com
		Rodovia João Domingo Zago, s/nº - KM
	Educação Profissional	2,5 –CEP: 29323-000 – Pacotuba -
Escola Família Agrícola de		Cachoeiro de Itapemirim/ES - Tel.: 028 /
Cachoeiro de Itapemirim	Técnico em Agropecuária	99910-0585
cuencens de napemmin	(1ª a 4ª séries)	E-mail.:
		efacachoeiroitapemirim@gmail.com
		Rua Malfado Blunck, s/n°, CEP: 29.540-
Escola Família Agrícola de	Educação Profissional	971 - Comunidade São José do Caparaó -
Ibitirama	Técnico em Agropecuária	Ibitirama/ES – Tel.: 028 / 99906-2956 –
Tottifama	(1ª a 4ª séries)	E-mail: efa.ibitirama@mepes.org.br
	Educação Infantil	Avenida Beira Mar, nº 3.037
Centro de Educação Infantil		Ponta dos Castelhanos – Anchieta/ES
"Criança Feliz"		CEP 29230-000- E-mail.
		luzmonequi@hotmail.com
		•
Contro do Educação Infantil		Rua Joaquim Pereira da Silva Nº 35 – Bairro Alvorada/Anchieta-ES – CEP
Centro de Educação Infantil "Francisco Giusti"	Educação Infantil	
Francisco Glusti	_	29230-000 / Tel.: (28) 3536 – 2552 –E-
Contro do Educação Informa		mail. cmlabrantes@yahoo.com.br
Centro de Educação Infantil	Educação Infantil	Rua Professor Rui Lora, s/nº
"Pingo de Gente"		<u>'</u>

		Inhaúma – Anchieta/ES - CEP 29230-000-	
		E-mail. rosiane-correa@hotmail.com	
		Rua Beira Campo, s/n°	
Centro de Educação Infantil	Educação Infantil	Jabaquara – Anchieta/ES	
"Xodó das Titias"		CEP 29230-000- E-mail. Lucimara de	
		Fátima Ramalhete	
		<pre><lucimaramatos1@hotmail.com></lucimaramatos1@hotmail.com></pre>	
Centro Comunitário de Saúde		Rua Costa Pereira, <u>129</u> - Cx. Postal 35 –	
 Hospital Maternidade 	Saúde	Cep: 29230-000 - Anchieta - ES	
Anchieta		E-mail.hospitalanchieta.org.br	
Centro de Formação e		- Fazenda Boa Vista, s/n° 29285-000 –	
Reflexão	-	Piúma – ES - Tel.: 0xx28 / 3520-1660 –	
		E-mail: <u>cf.mepes@hotmail.com</u>	
Núalao Administrativo o		Rua Costa Pereira, 129 - Cx. Postal 35 -	
Núcleo Administrativo e Pedagógico - MEPES	-	Cep: 29230-000 - Anchieta - ES	
		Telefax: 028 3536-1151 –	
		E-mail: mepes@mepes.org.br	

II. REUNIÃO DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA AIMFR

Acta de la Reunión del Consejo de Administración de la AIMFR Irirí / Brasil – 15-18 de octubre de 2018 1. Presentes y representaciones. Estando presentes los siguientes miembros del Consejo y dándose por efectivas las representaciones y teniendo el cuórum necesario, se da por válida esta reunión y sus decisiones. Estando presentes:

APELLIDOS	NOMBRE	FUNCIÓN	ORGANIZACIÓN	PAÍS
ECHENAGUSIA	Octacilio	Presidente	AUEFA	Uruguay
MONEQUI	Idalgizo José	Vicepresidente	MEPES	Brasil
PUIG-CALVÓ	Pedro	Secretario	APDIF	España
		general		_
DA CRUZ	Francisco	MCA	APEPFRUM	Mozambique
FERNANDES				
\GONZÁLEZ	Jordi	MCA	EFA	España
			QUINTANES	
BANDERA	M^a	Vocal	UNEFAM	Argentina
	CRISTINA			
MANGOUA	Maurice	MCA	CNEFAC	Camerún
LESTANI	Matías	MCA	F. MARZANO	Argentina
MAGAVE	María da	MCA	UNEFAB	Brasil
	Conceição			
CAMPEAU	André	MCA	FQCMFR	Canadá
TIRAPU DÍAZ	Gabriel	MCA	UNEFA	España
SARTI	Giacomo	MCA	FARI	Italia
BREGY	Juan Carlos	MCA	F. MARZANO	Argentina
CENTURIÓN	Hugo Vidal	MCA	UNCRFA	Perú
BACALINI	Gerardo	MCA	FACEPT	Argentina
IXEN	Marcelino	MCA-rp	FUNCEFEDH	Honduras
LUIS	Agostinho	MCA-rp	APEPFRUM	Mozambiq

OTROS INVITADOS que participaron

IXEN	Ricardo	CIFAC-EFPTI	Centroamérica
MATSINHE	Damito	APEPFRUM	Mozambique
ADAMA	Mariam	PROCEFFA	Camerún
DJABU	Robert	PROCEFFA	Camerún
IXEN	Venancio	ASONUFED	Guatemala
GUERRA	Toni	ASONUFED	Guatemala
LENTINI	Sergio	UNEFAM	Argentina
AGUIAR	Manuel	F. Ondjyla	Angola
BOTELHO	Manuel	F. Ondjyla	Portugal

Ausencias justificadas: Inés González, Cesar Shapiama (r)1, Tané Sinaló (r) Daniel Domínguez (r), Eunice Martínez, Mina Ballesteros, Luis García (r), Pedro Barahona (r) Xavier Michelin, Serge Cheval.

Ausentes: Didier Cousin, Benjamin Duriez, Wagner R. Bohn, Nolberta Saquec.

2. Desarrollo de la Reunión

El Presidente Octacilio Echenagusía da la bienvenida a todos y agradece el esfuerzo de llegar hasta Brasil para celebrar la presente Reunión del CA de la AIMFR. Destaca y agradece la presencia de João Martins (ex Presidente del MEPES) quien fue uno de los fundadores de la AIMFR en Dakar en 1975 (también junto a Gerardo Bacalini, quien también se encuentra presente como Miembro de CA de la AIMFR). El Presidente presenta una moción para que puedan ingresar y participar en la reunión los miembros de las delegaciones que han llegado hasta Brasil que, por no ser integrantes del CA de la AIMFR, no podrían participar de la misma. Se acepta la moción, recordándoseles que pueden participar pero sin opción de voto. El Secretario General pone a consideración la aprobación del Acta de la Reunión anterior del CA de la AIMFR celebrado en octubre pasado en Sherbrooke, Canadá. El plenario aprueba por unanimidad la citada Acta.

3. Memoria de Actividades

Se presenta la Memoria de Actividades 2017 (se enviará en un archivo adjunto) donde están reflejadas las principales acciones de la AIMFR en el año 2017, en coherencia com sus principios y objetivos institucionales.

En resumen, la Memoria de Actividades 2017 de la AIMFR contiene:

- Palabras del Presidente.
- Listado de los actuales Miembros del CA de la AIMFR.
- Resumen de las actividades realizadas (reuniones, congresos, sesiones de trabajo con instituciones internacionales, convenios firmados...).
- Informe sobre nuevas redes asociadas (PROCEFA de Camerún y PRORURAL de Perú).
- Informe sobre el desarrollo y la disponibilidad de la Plataforma Digital "Digital Grow".
- Realidades y desafíos de las redes asociadas a la AIMFR en todo el mundo.
- Informe sobre los socios colaboradores de la AIMFR.
- Recuerdo In Memoriam: Jorge Pereda / Daniel Chartier / Mireille Gavet / Joaquín Herreros/ Gilbert Forgeard
- Una reflexión sobre el voluntariado: responsabilidades en los CEFFAs, redes, AIMFR.

Agradecimientos.

Por unanimidad se aprueba la Memoria de Actividades 2017 y el Presidente agradece la labor y predisposición que siempre muestran (y de manera eficiente) el Secretario General y el Coordinador de la AIMFR.

Se solicitan comentarios, sugerencias... sobre los aspectos de comunicación institucional:

• Se está utilizando muy poco la web de la AIMFR y todo lo referido a la comunicación integrantes de la AIMFR; hay que reflexionar sobre esto porque conlleva un costo anual que hay que afrontar y casi nadie aprovecha. Desde el Área Comunicación se está delineando una nueva web dela AIMFR pero no se avanza porque no se tiene en claro si realmente vale la pena

utilizar parte de los recursos de la Asociación para algo necesario para uma buena comunicación como una Web Institucional pero con tan poco uso por parte de sus integrantes.

• Respecto a ello, hay muy poca respuesta de los Presidentes/Responsables de las redes asociadas; todas las comunicaciones (incluso las actas del Consejo de Dirección de la AIMFR) se envían a todos. Sin embargo, prácticamente nadie hace una devolución al respecto; incluso hay direcciones de mails que ya no funcionan, pero nadie ha informado sobre cuáles son las nuevas.

Sobre los miembros y composición del actual CA de la AIMFR, se informa que hay vacantes que no han sido completadas (desde el 2010 hacia adelante) buscándose que el máximo de esté representado en el CA. Se exponen cuáles son los objetivos, la situación y la forma cómo trabajan las dos nuevas redes incorporadas (PROCEFFA de Camerún yPRORURAL de Perú).

4. Informe Financiero

Siempre se ha sabido que la AIMFR, al ser una entidad con estatutos (y sede) en Francia, se debía llevar las estructuras contables en ese país. Desde el año 2015, de manera formal (desde el año 2010 de manera práctica), Serge Cheval ha estado a cargo de la Tesorería de la AIMFR.

Dada la situación y por la salida de la UNMFREO de la AIMFR fue solicitado por el consejo de dirección a Francisco da Cruz Fernandes que se ocupe de la tesorería de la institución, aceptando éste asumir la responsabilidad. A finales del pasado mes de setiembre, Serge Cheval (Tesorero) desde Francia envió un dossier (de unas 60 páginas) con lo que se consideraba que era la presentación global de la situación económico-financiera de la AIMFR.

Los datos de dicho dossier son confusos, incompletos y en algún caso erróneos en lo referente al periodo 2011 al 2017; no se considera ningún fraude o desviación, sino las dificultades de interpretar los asientos y anotaciones.

Por otro lado, y consultado Serge, se sabe que la AIMFR no ha presentado ni tiene que presentar sus cuentas al ministerio francés de Finanzas, porque no se están recibiendo fondos públicos del gobierno francés y que, para llevar la contabilidad, existe un programa contable (Soft) que

debe renovarse todos los años. Desde que recibió el encargo, Francisco da Cruz Fernandes va progresivamente "apropiándose" del estado económico de la AIMFR para tener una información lo más veraz posible.

Se han enviado las cotizaciones 2018 a todas las redes asociadas con la información de que se disponía (una cuestión que se propone estudiar en un tiempo cercano es el valor de lascotizaciones actuales y qué hacer con las cotizaciones atrasadas... figuran deudas de redes que podrían afrontar su pago pero, también aparecen deudas por cotizaciones de redes em algunos países que no se sabe con certeza si esas redes aún existen o quieren seguir perteneciendo a la AIMFR).

Luego de presentarse el tema, se produce un enriquecedor intercambio tratándose los temas siguientes:

- En muchos países sucede que la Red asociada a la AIMFR paga la cotización sin que los CEFFAs que la integran tengan conciencia que deben cotizar por el beneficio que reciben individualmente. Hay que pasar/informar/concientizar a las bases todo lo que es y representa la AIMFR y el esfuerzo que se hace para que cada Consejero participe en las Reuniones del CA.
- Se sugiere, si fuera posible y no muy costoso, que se haga una auditoria económica, para salvaguardar la nueva organización y evitar responsabilidades civiles.
- Habría que hacer un contacto "persona a persona" (al menos con las redes que participan con más periodicidad) para preguntar a cada responsable de Red que es lo que se ha pagado en los últimos tiempos y que presente los comprobantes que se le hayan enviado (porque hay ocasiones en las que se ha pagado y no se ha recibido recibos...). Confiar en las personas para que también digan lo que consideran que su Red está adeudando por cotizaciones a la AIMFR.
- Se solicita hacer un nuevo censo de CEFFAs y de redes vinculadas efectivamente a nuestra Entidad.
- Se propone que -a partir de ahora- se mantenga la contabilidad de partida simple, que es clara y sencilla.
- Recuperar cuanto antes los aproximadamente 20,000 € de la cuenta de la AIMFR que (supuestamente) están en el banco según lo que informó Serge Cheval y abrirprontamente una nueva cuenta bancaria en algún otro país de la Unión Europea, prioritariamente com la sede del Tesorero.

5. Situación con la UNMFREO -Unión Nacional de los CEFFAs de Francia

• La Unión Nacional en Francia tiene nuevas autoridades; desde varios meses atrás, se trató (infructuosamente) de comunicarse con su nuevo Presidente y Director, porque los primeros comentarios por parte de los franceses miembros del CA no eran optimistas en relación con la AIMFR.

• Finalmente, efectivamente, semanas atrás se recibió una Nota Oficial de la UNMFREOcomunicando que se retiraban de nuestra asociación y solicitaban que se elimine de

nuestra web su logo, dirección web y plantea que para el próximo 31 de diciembre, la AIMFR debe retirar de la sede de la UNMFREO en París toda la documentación que nuestra entidad tiene allí.

- Se ha tenido noticias que esta decisión tomada por la Presidencia de la UNMFREO y su Consejo no es compartida por antiguos miembros del CA de la AIMFR y personalidades de el sistema de la Alternancia de las MFR en Francia.
- Se comparte con los Miembros del CA presentes la carta enviada desde la Presidencia de la UNMFREO y posteriormente se pide opinión sobre cuáles serían los pasos que seguir; hay una activa participación de los miembros presentes que, más allá de manifestar su asombro por la decisión de la asociación de los CEFFAs franceses hay um consenso de todos, la AIMFR debe continuar.

Seguidamente se les da la palabra a João Martins y Gerardo Bacalini, quienes fueron unos de los fundadores de la AIMFR en Senegal; ellos comparten unas reflexiones con los presentes, entre las que se destacan:

- Sin la AIMFR hoy no estaríamos aquí, ya que no importa tanto los que la crearon como que ella misma exista y siga viva.
- La AIMFR tiene mucha historia, muy rica, para que todo se pierda por una carta; somos más que una carta: el que se va sin que lo echen, vuelve sin que lo llamen.
- Es cierto que la AIMFR se rige por Estatutos pero hacia el interior de nuestra entidad, nos "marca", nos "diferencia" una filosofía humanista que nos invita a la paciencia y a la fortaleza.
- Esta situación también debe ayudarnos a comprender que las asociaciones de base (cada CEFFA) deben de participar más activamente en la vida de la AIMFR por lo que se le deben llegar con situaciones entendibles (noticias) y sobre todo mantener y propagar los valores de nuestra entidad entre los jóvenes.
- El Presidente agradece y valora todo lo dicho por cada uno de los miembros del CA presentes, también por las reflexiones que compartieron João Martin y Gerardo Bacalini. Rescata la idea general de que hay que seguir, sin sobredimensionar (tampoco sin desatender) la problemática que ha surgido por la decisión de la UNMFREO.
- Se propone crear un grupo para redactar una nota de respuesta a la enviada desde Paris. Se designa al Presidente Octacilio Echenagusía, a Giacomo Sarti, a Gabriel Tirapu y a Maurice Mangoua como redactores de ésta.
- Posteriormente en plenario del CA, el grupo redactor presenta la nota que será enviada al Presidente de la UNMFREO, donde se manifiesta la tristeza por la decisión tomada, se aclara

que la AIMFR seguirá trabajando a la luz de su Misión y de sus Objetivos Institucionales y que, en función, a la seriedad de la decisión tomada se pide conformar una Comisión Paritaria (AIMFR-UNMFREO) para poder definir las situaciones y tiempos que la asociación francesa ha manifestado en su carta.

• Después de las modificaciones el Plenario del Consejo de Administración presente aprueba por unanimidad la nota a presentar y le da amplios poderes al Consejo de Dirección de la AIMFR para que pueda trabajar y decidir sobre esta cuestión.

Como resultado de la decisión de la UNMFREO, Xavier Michelin, Serge Cheval, Didier Cousin y Benjamin Douriez dejan de pertenecer al Consejo de Administración de la AIMFR em representación de la UNMFREO.

La representación de la AIMFR en la fundación de las MFR (Fondation MFR Monde); representando al Presidente; que era atribuida a Didier Cousin, queda anulada. Se aprueba que sea reemplazado por Giacomo Sarti (Italia) quien lo sustituya. El Secretario General Pedro Puig-Calvó, continua en sus funciones.

Varios de los Consejeros presentes piden una copia de los Estatutos de la Fundación, por ellos se acuerda que se lo enviará a todos.

6. Temas diversos tratados

- Dentro del marco del Grupo de Investigación con distintas universidades del mundo, especialmente latinoamericanas, en colaboración y a propuesta de la AIMFR, con el objetivo de realizar por primera vez en la historia, se presenta una investigación del impacto en los jóvenes y los territorios del Sistema de Alternancia basado en los cuatro pilares que la integran. Se hizo presente la Dra. Janinha Gerke, de la Universidad Federal do Espírito Santo, que representa a Brasil en este grupo, exponiendo el interés y la forma de colaborar en el mismo. Explicando que una vez realizado su primer encuentro en la segunda semana del mes de febrero de 2019 en Guatemala, se hará una encuesta final y será enviada a las redes asociadas a la AIMFR y cada red deberá hacerse responsable que lleguen a cada CEFFA y que se responda como convenientemente. Siempre bajo la codirección de los profesores-investigadores y de las redes participantes.
- No se pudo abordar la temática del Plan Estratégico 2020 porque hubo muy pocos aportes. Se insiste para que los miembros del CA y los Presidentes de las redes puedan emitir sus opiniones sobre lo planteado.
- El próximo CA (2019) es posible que se pueda realizar en Misiones, Argentina, en las primeras semanas de abril, antes de Semana Santa. La invitación hecha por la presidenta de UNEMFAM Cristina Bandera, es que se acompañe el proceso tras la promulgación de la "Ley de Alternancia en la provincia de Misiones".
- La actividades principales serían un congreso tratando la temática de las nuevas tecnologías, las innovaciones educativas y su abordaje en el sistema de Alternancia y aprovechar el

encuentro internacional para tener la reunión del CA, si fuera necesario una asamblea extraordinaria de la AIMFR.

- Frente a distintos pedidos de precisiones, se aclara que para cambiar el Estatuto actual de la AIMFR deberá de llamarse a una Asamblea Extraordinaria (además de la Asamblea Ordinaria que ya está planteada estatutariamente...). Se solicita enviar nuevamente a todos los miembros del CA los estatutos actuales de la AIMFR.
- Los miembros del CA presentes dan plenos poderes a los miembros del CD de la AIMFR para que, luego de las averiguaciones y diligencias pertinentes, definan cuál es la mejor situación que debe de afrontarse para trasladar el dinero de la AIMFR desde el banco actual hacia uno distinto donde se pueda tener mejor control sobre el mismo.
- Se realizó una reunión con los miembros de UNEFAB para analizar cómo es la relación de este conjunto de redes del Brasil con la AIMFR. Los resultados fueron muy positivos mostrando la necesidad de reorganización interna para posteriormente reintegrarse plenamente a la AIMFR.
- No se pudo abordar el análisis de las distintas comisiones en que se habían dividido los miembros del CA de la AIMFR; hay consenso que se deben potenciar estas comisiones y por ello se plantea que para la próxima reunión del CA se revisarán las composiciones de esos grupos de trabajo.
- Entre los martes 16 y viernes 19 de octubre, en distintos momentos, se participó del Seminario Internacional "Redes de Cooperación Emancipadoras, Formación Integral y Desarrollo Sostenible" organizado con motivo del 50° Aniversario del MEPES (Movimiento de Educación Promocional de Espírito Santo).
- Los miembros del Consejo de Administración de la AIMFR que asistieron al seminario manifiestan que no han participado en la elaboración de la denominada "Carta de Piuma" con la que se cerró el citado seminario.

7. Acuerdos, nombramientos y resoluciones aprobadas:

Acuerdos

- 7.1. Enviar un correo a la UNMFREO, para comunicar nuestra postura frente a la decisión de salida de la AIMFR. Esperando poder tener una sesión de trabajo e intercambio, dado que no hubo ningún dialogo al respecto.
- 7.2. Aprobar las dimisiones del Consejo de Administración por imperativos de la salida de la AIMFR de la Unión Nacional de MFR de Francia, saliendo: Xavier Michelin, Serge Cheval, Didier Cousin; Benjamín Duriez del CA y del Consejo de Dirección, Xavier Michelin (vicepresidente) y Serge Cheval (Tesorero) por las causas citadas anteriormente. Igualmente D. César Shapiama por cuestiones personales.

- 7.3. Se aprueba, volver a invitar a los Presidentes de las diferentes redes a la próxima reunión del CA fundamentado que es un momento crucial en nuestra vida institucional.
- 7.4. Se agradece a Xavier Michelin y a Serge Cheval, todo el trabajo realizado; al mismo tiempo, si ellos lo desean, ofrecerles la posibilidad de participar en la AIMFR como miembros cualificados en el consejo de Administración.
- 7.5. Mantener a Serge Cheval en sus funciones de Tesorero, con las firmas y autorizaciones necesarias representando a la AIMFR en las instituciones y entidades bancarias de Francia.

Resoluciones aprobadas

- 7.6. Abrir una cuenta bancaria en Lisboa (Portugal) en el Banco Privado Atlántico. Autorizando y teniendo como representantes al nuevo Tesorero Francisco da Cruz Fernandes y al Secretario General Pedro Puig Calvó. Con la autorización de forma indistinta para hacer las transacciones bancarias necesarias y a la utilización de tarjetas de crédito.
- 7.7. Se aprueba en cuanto sea posible transferir los fondos existentes de la cuenta actual en el Crédit Agricole (Francia) a la nueva cuenta en el Banco PrivadoAtlántico (Portugal).
- 7.8. Se autoriza al Consejo de Dirección el cambio de domicilio, como recogen los estatutos, sin necesidad de aprobación extraordinaria por parte del Consejo de Administración.
- 7.9. El Consejo de Dirección preparará un documento con la revisión y/o adecuación de los estatutos especialmente en lo que se refiere a las posibles sedes y delegaciones territoriales (articulo 3º de los Estatutos).

Nombramientos

- 7.10. Se realizan los siguientes nombramientos
- a. Miembro del Consejo de Dirección y Tesorero D. Francisco da Cruz Fernandes;
- **b.** Representante del Presidente de la AIMFR en la "FONDATION MFR MONDE" a D. Giacomo Sarti (Italia).

No habiendo mas temas a tratar y para que conste a los efectos oportunos firman esta acta el Presidente y el Secretario

Secretario General Presidente

III. ASSEMBLEIA EXTRAORDINÁRIA DA UNEFAB

ATA DA ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINÁRIA DA UNIÃO NACIONAL DA ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRSIL – UNEFAB.

Aos dezoito e dezenove dias do mês de outubro de dois mil e dezoito, reuniram-se no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, no município de Piúma – ES, representantes das seguintes regionais e EFAs filiadas à UNEFAB: AECOFABA - Associação das Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia, AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas, AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, IBELGA – Instituto Bélgica Nova Friburgo, REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão – AEFAPI – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí – Escola Família agrícola de Marabá – PA, para tratar dos seguintes ASSUNTOS DA ORDEM DO DIA:

- 1) ABERTURA OFICIAL;
- 2) APRESENTAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES;
- 3) LEITURA DA ATA DA ASSEMBLEIA ANTERIOR;
- 4) PONTOS CHAVES ENCAMINHADOS NA ASSEMBLEIA GERAL;
- 5) RAIO X DA SITUAÇÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA DA UNAFAB;
- 6) PRESTAÇÃO DE CONTAS DA RIFA (ação entre amigos);
- 7) SORTEIO DA RIFA;
- 8) REVISÃO DO MODELO ORGANIZATIVO DA UNEFB:
 - a) Composição da diretoria, conselho deliberativo e conselho fiscal;
 - b) Plano de ação da UNEFAB;
 - c) Funcionamento/operacionalização da UNEFAB;
 - d) Diretrizes, metas e ações da UNEFAB e
- 9) Parcerias internas e externas da UNEFAB:
 - a) Filiação da UNEFAB à AIMFR e
 - b) Plataforma de formação em biblioteca.

Passando para os assuntos da ordem do dia, Idalgizo José Monequi fez a abertura oficial, deu boas vindas a todos, pediu que cada um se apresentasse, declarou abertos os trabalhos da Assembléia Geral Extraordinária e pediu a Idalino que procedesse ao terceiro assunto da ordem do dia, a leitura da ata da última Assembléia geral ocorrida em setembro de 2017, em Belo Horizonte. No quarto assunto da ordem do dia, Idalino elencou os pontos chaves encaminhados na última Assembléia, conforme a seguir, relatamos os debates e as novas deliberações: Foi apresentado um PANORAMA ECONOMICO FINANCEIRO DA UNEFAB, de um débito de aproximadamente R\$ 47.075,00 (quarenta e sete mil e setenta e cinco reais), sendo R\$

12.275,00 (doze mil duzentos e setenta e cinco reais) de despesas com acerto com Iara, advogado e com a Fernanda, contadora através de empréstimo. Prevê-se uma despesa de cerca de 8.000,00 (oito mil reais) com a mudança da UNEFAB, de Orizona- GO para Piúma e cerca de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) de despesas com INSS. Foi feito um balanço dos pagamentos das cotizações, onde se pôde identificar por regional, a situação de cada Associação, quanto a situações de cotizações atrasadas, de anos anteriores, sobre a cotização de 2018 e quem honrou ou não com a campanha r\$ 2,00 por estudante, definida em Belo Horizonte. O que se observou foi que existe regional que fez pedido de parcelamento de débitos, se comprometeu estabelecendo prazo para a primeira parcela (até o último dia útil de setembro de 2017) e não cumpriu. O mesmo aconteceu em relação à campanha de arrecadação de R\$ 2,00 (dois reais) por estudante para sanar as dívidas trabalhista, ou seja, não cumpriram. Ficou deliberado então, conforme manda o estatuto, que estas regionais sejam advertidas e que tomem ciência que em caso de reincidência, sofrerão sanções conforme normas estatutárias. Foi apresentado também pelas técnicas administrativas da AMEFA, Patrícia e Jane, os resultados da ação entre amigos realizada nas EFAs. Foram vendidos cinquenta e cinco mil e trinta e três bilhetes a dois reais cada, o que rendeu bruto, noventa e cinco mil, cento e trinta e sete reais e trinta centavos, destes as três regionais que mais venderam bilhetes, foram: AMEFA - 23.934; AECOFABA - 12.500, MEPES - 10.552 e UAEFAMA, que vendeu 6.430. A ação previa que a pessoa que vendesse mais bilhetes seria premiada com uma moto. Pelos resultados apurados, as três pessoas que mais venderam bilhetes foram: em primeiro, Cleide Cristina, da EFA Renascer- município de Jequitinhonha, Minas Gerais, que vendeu 1.250, em segundo, Matheus Rodrigues Rocha, da EFA de Anagé – BA, que vendeu 1.125 bilhetes e em terceiro, Capeline do MEPES, que vendeu 825 bilhetes. Portanto a moto vai para Cleide Cristina, da EFA Renascer- município de Jequitinhonha, Minas Gerais. Foi realizado o sorteio da rifa e o ganhador da moto sorteada foi Vanderlei Alves Gomes do município de Monte Alverni MG. Fizemos um panorama administrativo a partir do acordado na assembleia geral de 2017, encaminhou-se algumas situações já deliberadas na assembleia de 2017: 1) Que as regionais devem ceder membros da equipes econômico-financeira (projetos), equipe política, sua equipe para comporem pedagógica, associativa, administrativa da UNEFAB. Deliberou-se que cada regional discuta com seu público e leve uma proposta de trabalho em uma reunião do Conselho Deliberativo da UNEFAB e Equipe Pedagógica Nacional – EPN a acontecer de 23 a 25/01/2019 no Centro de Formação, em Piúma-ES, Nesta reunião espera-se que a Diretoria da UNEFAB consiga expor com mais clareza a situação da UNEFAB, como estão as contas que hoje se encontram bloqueadas, ata e estatuto registrados, etc. também assuntos, como a frente parlamentar de educação do campo, a questão do saldo de convênio com o MDA, sejam encaminhadas. Sobre as adequações de cunho associativo da UNEFAB, foi lembrado que o estatuto da UNEFAB precisa ser registrado em cartório, devido a alterações que foram feitas ao mesmo, em função de adequações necessárias, a partir da entrada em vigor, da lei 13.019/2014, a chamada lei da MROSC. A assembleia fez também, por unanimidade, um pedido ao sr. José Claudino Capeline para que ele reconsiderasse seu pedido de renúncia feito às regionais, em função da importância da sua participação, representando o MEPES na presidência da UNEFAB. Após intenso debate, José Claudino Capeline reconsiderou seu posicionamento e continuará na presidência da UNEFAB. A assembleia aprovou também a mudança do escritório da UNEFAB do município de Orizona-GO para a sede do Centro de Formação, em Piúma-ES. Damião, representante da EFA de Marabá - PA fez uma solicitação à assembleia, de uma mudança no estatuto, permitindo que estados que tenham EFA, mas não tenha um regional criado tenha direito de votar e ser votado nas decisões da UNEFAB. Chegou-se a conclusão que esta assembleia extraordinária não tem legitimidade para fazer mudança no seu estatuto, pelo fato de este assunto não ter sido incluído, no ato de convocação, nos assuntos da ordem do dia, mas deliberou também que seja ponto de pauta de uma próxima assembleia geral. Idalgizo tomou a palavra para apresentar uma solicitação da Associação Internacional dos movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, de um posicionamento da UNEFAB sobre a filiação desta à AIMFR, tendo em vista uma carta enviada pela UNEFAB à AIMFR, solicitando seu desligamento da mesma e pedindo um tempo para avaliar a situação. Em resposta, os representantes presentes da UNEFAB deliberaram por unanimidade, que precisam organizar internamente, a UNEFAB, antes de discutir a sua filiação à AIMFR. Nada mais havendo a tratar, eu Anderson Rodrigo Richter, segundo secretário da UNEFAB, lavrei apresente ata que após lida e achada em conforme, segue assinada por mim e pelos demais participantes. Piúma, dezoito de outubro de dois mil e dezoito.

IV. MÚSICAS – MEPES 50 ANOS

1. TERRA E RAIZ (Zé Pinto)

1- A chuva cai sobre a natureza e a planta cresce gerando a riqueza. E o trabalhador luta, com certeza pra não faltar o pão sobre nossa mesa!

R= A terra guarda a raiz da planta que gera o pão, a madeira que dá o cabo da enxada e do violão.

- 2- Liberdade é pão, é vida. Terra-Mãe, trabalho e amor, é o grito da natureza, viola de um cantador.
- 3- É o povo em movimento contra as cercas da concentração, com um sorriso de felicidade e a história na palma da mão."

2. FLORIÔ (Zé Pinto)

Arroz deu cacho e o feijão floriô. Milho na palha e coração cheio de amor! (bis)

- **1-** Povo sem terra fez a guerra por justiça visto que não tem preguiça este povo de pegar, cabo de foice, também cabo de enxada pra poder fazer roçado e o Brasil se alimentar.
- **2-** Com sacrifício debaixo da lona preta, inimigo fez careta, mas o povo atravessou. Romperam cercas que cercam a filosofia, de ter paz e harmonia para quem planta o amor.
- **3-** Erguendo a fala gritando Reforma Agrária, porque a luta não para quando se conquista o chão. Fazendo estudo, juntando a companheirada, criando cooperativa para avançar a produção

3. CANÇÃO DA TERRA (Pedro Munhoz)

- Tudo aconteceu num certo dia, Hora de Ave-maria, o universo vi gerar. / No princípio o verbo se fez fogo, nem atlas tinha o globo, mas tinha nome o lugar.

Era terra, terra!

- E fez, o criador, a natureza, fez os campos e florestas, fez os bichos, fez o mar. / Fez por fim, então, a rebeldia que nos dá a garantia que nos leva a lutar.

Pela terra, terra!

-Madre terra nossa esperança onde a vida dá seus frutos, o teu filho vem cantar. / Ser e ter o sonho por inteiro, ser sem-terra, ser guerreiro, com a missão de semear.

A terra, terra!

-Mas, apesar de tudo isso, o latifúndio é feito um inço que precisa acabar. / Romper as cercas da ignorância que produz a intolerância. Terra é de quem plantar

A terra, terra!

4. PRA DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES (Geraldo Vandré)

1- Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando, e seguindo a canção.

R= Vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (bis)

- **2-** Pelos campos há fome em grandes plantações. Pelas ruas marchando indecisos cordões. Ainda fazem da flor seu mais forte refrão. E acreditam nas flores vencendo o canhão.
- **3-** Há soldados armados, amados ou não. Quase todos perdidos de armas na mão. Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão.
- **4-** Nas escolas, nas ruas, Campos, construções, somos todos soldados, armados ou não. Caminhando e cantando, e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não.
- **5-** Os amores na mente, as flores no chão. A certeza na frente, a história na mão. Caminhando e cantando, e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição.

5. ORDEM E PROGRESSO (Zé Pinto)

R=Este é o nosso país, esta é a nossa bandeira./ É por amor a esta Pátria-Brasil, que a gente segue em

- **1-** Queremos mais felicidade/ no céu deste olhar cor de anil./ No verde esperança sem fogo,/ bandeira que o povo assumiu.
- Amarelos são os campos floridos/, as faces agora rosadas./ Se o branco da paz irradia,/ vitória das mãos calejadas.
- **2-** Queremos que abrace esta terra/ por ela quem sente paixão./ Quem põe com carinho a semente/ pra alimentar a nação.
- A ordem é ninguém passar fome/, Progresso é o povo feliz./ A reforma agrária é a volta/ do agricultor à raiz

6. TOCANDO EM FRENTE (Almir Sater)

Ando devagar porque já tive pressa. E levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe. Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que nada sei. CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS / O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS / É PRECISO AMOR PRÁ PODER SORRIR / É PRECISO A CHUVA PARA FLORIR.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente. Compreender a marcha, ir tocando em frente / Como um velho boiadeiro levando a boiada/ Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou.

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora / Um dia a gente chega no outro vai embora. Cada um de nós compõe a sua história/ E cada ser em si carrega o dom de ser capaz. De ser feliz

7. CIO DA TERRA (Milton Nascimento)

Debulhar o trigo/ Recolher cada bago do trigo/ Forjar do trigo o milagre do pão/ E se fartar de pão. Decepar a cana/ Recolher a garapa da cana / Roubar da cana a doçura do mel/ Se lambuzar de mel. Afagar a terra/ Conhecer os desejos da terra / Cio da terra, propicia estação/ E fecundar o chão.

8. AMÉRICA LATINA

Nasci nesta Terra, é meu este chão, é minha cascata o verde das matas, eu sou do sertão, eu sou seringueiro, eu sou lavrador: sou índio, mulato, sou negro, sou povo eu tenho valor.

Eu sou da Bolívia, Peru, Paraguai, Argentina, Colômbia, Equador, Uruguai, da Venezuela e estou a espera de um mundo melhor. Também sou chileno e da Nicarágua, cheio de mágoa de tanto sofrer, eu sou brasileiro e um dia verei o meu povo vencer. América Latina, América Latina.

Eu sou o sorriso da criança inocente, eu sou a mulher que com garra e fé vai rompendo a corrente. Eu faço o progresso com as próprias mãos, eu tenho direito, eu sou cidadã.

9. NÃO VOU SAIR DO CAMPO (Gilvan Santos)

Não vou sair do campo / Pra poder ir pra escola / Educação do campo / É direito e não esmola. O povo camponês / O homem e a mulher / O negro quilombola / Com seu canto de afoxé Ticuna, Caeté /Castanheiros, seringueiros, pescadores e posseiros / Nesta luta estão de pé. Cultura e produção / Sujeitos da cultura / A nossa agricultura / Pro bem da população / Construir uma nação / Construir soberania / Pra viver o novo dia / Com mais humanização. Quem vive da floresta / Dos rios e dos mares/ De todos os lugares / Onde o sol faz uma fresta / Quem a sua força empresta / Nos quilombos nas aldeias / E quem na terra semeia / Venha aqui fazer a festa

10. CONSTRUTORES DO FUTURO (Gilvan Santos)

Eu quero uma escola do campo / Que tenha a ver com a vida com a gente

Querida e organizada / E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo / Que não enxerga apenas equações / Que tenha como chave mestra / O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo / Que não tenha cercas que não tenha muros / Onde iremos aprender / A sermos construtores do futuro. (bis).

Eu quero uma escola do campo / Onde o saber não seja limitado

Que a gente possa ver o todo / E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo / Onde esteja o símbolo da nossa semeia

Que seja como a nossa casa / Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo / Que não tenha...

11. <u>CATIVEIROS</u> (Antônio Gringo)

Ouvi um pássaro cantar no cativeiro / Nesse instante não contive a emoção / Em saber que a beleza de seu canto/Condenou-o a viver numa prisão. Se, por cantares, hoje vives prisioneiro / Somos iguais neste ofício de cantor / Pra dar ao mundo mais poesia e ternura / Em liberdade, cantar a vida e o amor.

(Não tem preço, a liberdade não tem dono

Só quem é livre sente prazer em cantar

Se um passarinho canta mais quando está preso

É no desejo de um espaço pra voar).

Quantos homens nas gaiolas desta vida / Aprisionados pela empáfia do poder / São como pássaros, cativos da injustiça / Morrendo aos poucos na prisão do mau-viver. Quero ver pássaros e homens livremente / Romper na vida toda forma de prisão / Que só o amor e liberdade nos cativem / Aprisionando-se em cada coração.

(Não tem preço, ...)

12. NOVA ESCOLA (Antônio Baiano)

Somos Escola Família, que sonha prosperidade, produção na propriedade. Por isso na Filosofia, sua pedagogia é integração. Une teoria e prática, faz alternância na educação.

Escola Família, a Escola que todos desejam, que a gente almeja pra ser cidadão.

Escola Família, um novo jeito de aprender, de saber viver, nova educação

Quem vive essa pedagogia, mundo e Escola Família, descobre a integração. A teoria se torna prática, prática e educação. pai e mãe se tornam mestres, na EFA faz construção. Essa semente plantada, na agricultura familiar, faz nascer nova esperança. Na escola comunitária, nova semente a brotar. Educação libertária, o lema é participar.

13. BANDEIRA DE LUTA

R:Traga a bandeira de luta, deixa a bandeira passar. Essa é a nossa conduta. Vamos unir pra mudar.

- 1- Deixa fluir a esperança porque na bonança vamos resgatar./ Guardada bem na memória, a nossa história vai continuar.
- 2- Bate cundum na bandeira, o bate cundum da mudança chegou./ É na roça na cidade, na sociedade sou trabalhador.
- 3- Temos um projeto novo: a cidadania no libertador./ Não fique aí parado, se ajunte à moçada. É nessa que eu vou.
- 4- Você já vem consciente, e ajude a gente a se organizar./ Buscando a cidadania, e no dia-adia vamos chegar lá.
- 5- Somos da história sujeitos, e nossos direitos não podem acabar./ As nossas buscas de paz, justiça e igualdade vão continuar.

V. LISTA DE PARTICIPANTES/ENTIDADES

Nº	PARTICIPANTES
1.	ABEL SOUZA DA FONSECA
2.	ADENILTON ALVES DA COSTA
3.	ADEVANILDO LOPES DA CRUZ
4.	AGOSTINHO LUIS
5.	ALAN DE SOUSA LIRA
6.	ALCIRO LAMÃO LAZZARINI
7.	ALEXANDRE FRAGA DE ARAÚJO
8.	ALZIMIRO DOMINGOS DA SILVA FILHO
9.	AMÉLIA SILLER
10.	ANA MARA RODRIGUES
11.	ANDERSON RODRIGO RICHTER
12.	ANDRÉ CAMPEAU
13.	ANDRÉIA DA CUNHA PEREIRA
14.	AWDREY LUIS MOZZER
15.	ANTÔNIO CARLOS GOMES
16.	ANTONIO FRANCISCO DE CARVALHO
17.	BÁRBARA NICOLAU NEVES
18.	CARLA GROSSONONI
19.	CÉLIA KIEFER
20.	CLÉU DE AQUINO FERREIRA
21.	CLEUSA MARIA CÔRREA TAQUES
22.	CRISTALINO DE JESUS
23.	CRISTIANE M. LACERDA ABRANTES
24.	DAMIÃO SOLIDADE DOS SANTOS
25.	DAMITO MATSINHE
26.	DANIELLE DARCY DA SILVA SCHUNCK
27.	DEISY MERY ANTUNES FARIAS PIN
28.	DIVINA BASTOS
29.	EDINALDO FREITAS RIBEIRO
30.	ELIANE STAUFEER A. MANSUR
31.	ELISABETE NUNES MACHADO

32.	ENEDINO GOMES VASCO
33.	EVANDRO MARCIEL PENA
34.	FABRINI OLIVEIRA ROVETTA
35.	FIRMINO COSTA MARTINS
36.	FLÁVIO BELING
37.	FRANCISCO CRUZ FERNANDES
38.	FRANCISCO NASCIMENTO DA SILVA
39.	GABRIEL SXHERNER ZANOTTO
40.	GABRIEL TIRAPU
41.	GABRIELE LOMARDI
42.	GERARDO BACALINI
43.	GERDA M. S. FOERSTE
44.	GIACOMO SARTI
45.	GILMAR CANTELLI
46.	HELENA DE ANDRADE MANSUR
47.	HUGO VIDAL CENTURIÓN CÁRDENAS
48.	IDALGIZO JOSÉ MONEQUI
49.	IDALINO FIRMINO DOS SANTOS
50.	IGOR LOURENCINI VITORAZZI
51.	IRINALVA NUNES DE VARGAS
52.	ISABEL CRISTINA DA CRUZ
53.	JACINTA CRISTINA BARBOSA
54.	JAMÁICA APARECIDA DE OLIVEIRA RAVANI
55.	JANINHA GERKE DE JESUS
56.	JOANA DE SOUZA ROMANIN
57.	JOÃO BATISTA MARTINS
58.	JOCIMAR LUCIO RESSONI
59.	JOEL DUARTE BENÍSIO
60.	JORDI GONZÁLEZ
61.	JOSÉ CLAUDINO CAPELINI
62.	JOSÉ NIVALDO DE SANTANA COSTA
63.	JOSÉ VALDEMAR PIN
64.	JUAN CARLOS BREGY
65.	JUAN MARCELO IXEN

66.	JUSSARA DE BRITO SANTIAGO LIRA
67.	KÁTIA RANGEL POMPERMAYER
68.	KEILA GIANIZELI BOCHET MIRANDA MOREIRA
69.	LILIAN FERNANDES MEDEIROS
70.	LUANA SIQUEIRA LIRA
71.	LUCA DALLA LIBERA
72.	LUCILA ZAMPIROLLI MONEQUI
73.	MANUEL AGUIAR
74.	MANUEL BOTELHO
75.	MARCELLO D. B. DALLA
76.	MARCELO LIMA
77.	MARCOS MENEGUELLI BISSA
78.	MARIA CRISTINA BANDERA
79.	MARIA MARION ANDRADE
80.	MARIAN ADAMA HAMAN
81.	MARISE ROCHA VILELA
82.	MARLEIDE ALVES DAS NEVES
83.	MARLENE RIGONI BOSSATTO
84.	MATEUS PARMAGNANI SIQUEIRA
85.	MATEUS RAMOS SCHEIDEGGER
86.	MATIAS LESTANI
87.	MAURICE MANGOUA
88.	MAURÍCIO SASSEMBURG NUNES
89.	MÔNICA BUFON AUGUSTO
90.	NEIVA SOLANGE MÜLLER
91.	NIELSEN ALVES
92.	NILSON DOS SANTOS
93.	OCTACILIO ECHENAGUSIA
94.	PALOMA ALVES ALCON PORTES
95.	PAULA LOUZADA MARTINS
96.	PAULO CÉSAR DOS SANTOS CRUZ
97.	PAULO SERGIO PAGOTO
98.	PEDRO BERTOCHI PENHOLATO
99.	PEDRO PUIG CALVÓ

100.	RAFAEL FONSECA DE LIMA
101.	RAIMUNDO NONATO DE MELO SANTOS
102.	RAIMUNDO VITAL DOS SANTOS
103.	REGINALDO DRAGO LOVATI
104.	RICARDO IXEN SIPAC
105.	ROBERT DJABOU
106.	ROBERTA DE FÁTIMA FERREIRA
107.	RONALD MANSUR
108.	ROSI MERY FARIAS SANTANA
109.	ROSIANE MEERIGUETE VIEIRA
110.	RUAN MATEUS KALK HEHR
111.	RUTE MARIA DOS SANTOS ROCHA
112.	SANTORI MARCO
113.	SEBASTIÃO AUGUSTO ESTEVÃO
114.	SERGIO LENTINI
115.	SILVANA ALVES CORDEIRO
116.	SILVANA MARIA LAQUINI MORO
117.	SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS
118.	SONIA GERMANA CARVALHO SAMPAIO
119.	SUZETHE DA SILVA ARAÚJO
120.	TARCILA LEAL PEREIRA
121.	TERCINA SOUZA DE BURGHGRAVE
122.	THIAGO PIRES VASCONCELLOS
123.	THIERRY DE BURGHGRAVE
124.	TIAGO PEREIRA DA COSTA
125.	TONY GUERRA
126.	VANDERVAL SPADETTI
127.	VANIA VIEIRA DA COSTA SILVA
128.	VENANCIO IXEN SIPAC
129.	VITOR JACOBEM DE MELLO
130.	WALAS FLORES DE BARROS
131.	WALDEMAR DA SILVA BELÉM JR
132.	WESLEN VIEIRA CARDOZO
133.	ZELINO COVRE

ENTIDADES

Argentina:

- FACEPT- Federación de Associaciones de Centros Educativos para la Produccion Total
- F.Marzano Fundação Marzano
- UNEFAM Unión Escuelas de la Familia Agrícola de Missiones

Angola:

• F.Ondjyla – Fundaciòn Ondjyla

Canada:

• FQCMFR - Federación Quebec de Maisons Familiales Rurales

Camarões:

- CNEFAC Coordinación Nacional Escuelas Familiares Agraria de Camerún
- PROCEFFA Plataforma para la Promoción de los CEFFA

Espanha:

- APDIF Asociación para el Desarrollo Integral y Formación
- EFA QUINTÁNES Escola Familiar Agraria
- UNEDA Unión Nacional de Escuelas Familiares Agrarias

Guatemala:

• ASONUFED – Asociación de Núcleos Familiares de Educación y Desarrollo.

Honduras

• FUNCEFEDH – Fundación de Centros Familiares de Educación y Desarrllo de Hunduras.

Itália:

- AES/CCC L'Associazione Amic dello Stato Espírito Santo
- FARI Federación de Assciaciones Rurales Italianas

Moçambique:

 APEPFRUM - Asociación para la Promociónde Escuelas Profesionales Familiares Rurales de Mozambique.

Centroamerica:

• CIFAC – Centro de Investigación y Formación de Alternância de Centroamérica

Peru:

• UNCRFA - Unión Nacional de Centros Rurales de Formación por Alternância.

Portugal:

• F.Ondjyla – Fundaciòn Ondjyla

Uruguai:

• AUEFA - Asociación Uruguaya de ERscueleas Familiares Agrarias

Brasil:

Bahia:

- AECOFABA Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
- REFAISA Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Arido

Minas Gerais:

• AMEFA – Associação Mineira das escolas Famílias Agrícolas

Maranhão:

UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

Piauí:

• FUNACI - Fundação Pe. Antonio Dante Civiero

Pará:

• EFA de Marabá – Escola Familia Agrícola Professor Jean Hébette

Rio Grande do Sul:

AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas

Rio de Janeiro:

• IBELGA – Instituto Bélgica Nova Friburgo

Distrito Federal:

- MEC Ministério da Educação
- MDA

Espírito Santo:

- UFES Universidade Federal do Espírito Santo.
- SESA Secretaria de Estado da Saúde
- ESESP Escola de Serviço Público do Espírito Santo
- CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Contag
- FETAES Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo
- MEPES-Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.
 - o EFA de Alfredo Chaves Alfredo Chaves
 - o EFA do Bley São Gabriel da Palha
 - o EFA de Boa esperança Boa Esperança
 - o EFA de Jaguaré Jaguaré
 - o EFA de Marilândia Marilândia
 - o EFA de Olivânia Anchieta

- EFA de Rio Bananal Rio Bananal
- EFA do KM 41 São Mateus
- o EFA de Rio Novo do Sul Rio Novo do Sul
- o EFA de São João de Garrafão Santa Maria de Jetibá
- o EFA de Vinhático m- Montanha
- o EFA de Chapadinha Nova Venécia
- o EFA de Pinheiros Pinheiros
- o EFA de Belo Monte Mimoso do Sul
- o EFA de Castelo Castelo
- o EFA de Ibitirama Ibitirama
- o EFA de Turismo Anchieta
- o Centro Comunitario de Saúde
- Departamento de Ação Comunitária
- o Centro Materno Infantil Pingo de Gente Inhaúma Anchieta
- o Centro Materno Infantil Xodó das titias Jabaquara Anchieta
- o Centro Materno Infantil Criança feliz Ponta dos Castelhanos Anchieta
- o Centro Materno Infantil Francisco Giusti Alvorada Anchieta
- o Admintração Central
- o Centro de Formação e Reflexão do MEPES

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.