

Trabalho como princípio educativo no Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico

Work as educational principle in the Agroecology Institute Amazon Latin American

Elenara Ribeiro da Silva

Mestra em Ensino de Ciência e Matemática/Pecim/Unicamp
giranara@gmail.com

Sandro Tonso

Faculdade de Tecnologia/Unicamp
sandro@unicamp.br

Resumo

O Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA Amazônico) compõe uma rede de IALAs espalhados por vários países da América Latina e Caribe, e se insere em um projeto mais amplo da Via Campesina de fortalecimento da luta pela agroecologia e soberania alimentar. Essas duas bandeiras de luta estão profundamente articuladas, pois a soberania alimentar é entendida tanto como o direito das pessoas de se alimentarem de produtos saudáveis, como também o direito das Nações de escolherem suas políticas agrícolas e alimentares (FERNANDES, 2012); e a Agroecologia contribui para compreender e enfrentar os problemas socio ambientais nas suas dimensões políticas, sociais, éticas e técnicas. Nessa perspectiva, os IALAs foram concebidos para formar quadros dos movimentos camponeses latino-americanos para atuarem nas suas regiões de origem. Nesse artigo, busca-se fazer uma reflexão sobre algumas estratégias metodológicas utilizadas no IALA Amazônico partindo de discussões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo.

Palavras chave: Educação do Campo, IALA Amazônico, Via Campesina, Trabalho como princípio educativo e Agroecologia.

Abstract Arial 14 alinhado à esquerda, negrito, 18pt antes 6pt depois, espaço simples

The Agroecology Institute Amazon Latin American (IALA Amazônico) is a network of IALAs spread across several countries in Latin America and Caribbean, and is part of a wider Via Campesina project to strengthen the fight for agroecology and food sovereignty. These two flags of struggle are deeply articulated, since food sovereignty is understood both as the right of people to feed on healthy products, as well as the right of nations to choose their agricultural and food policies (FERNANDES, 2012); and Agroecology also contributes to understanding and addressing socio-environmental problems in their political, social, ethical and technical dimensions. In this perspective, IALAs were designed to train blocks of Latin American peasant movements to work in their regions of origin. In this article, it is sought to

reflect on some methodological strategies used in the IALA Amazon starting from theoretical discussions about work as an educational principle.

Key words: Rural Education, IALA Amazon, Via Campesina, Work as educational principle and Agroecology.

Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo

No Brasil, o acúmulo de várias experiências educacionais realizadas pelos movimentos sociais ligados aos camponeses e camponesas, agricultores familiar e agricultoras familiar, trabalhadores e trabalhadoras rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, enfim sujeitos que tem suas vidas vinculadas ao campo e também por instituições relacionadas a esses movimentos sociais propiciaram o surgimento, no final da década de 1990, do movimento de Educação do Campo. Esse movimento reivindica universalização das escolas no campo, tanto no sentido de haver escolas no campo em número suficiente para atender as comunidades rurais, quanto para "(...) dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano." (ARROYO, 2008, p. 155).

Esse movimento também luta para que a escola esteja inserida na realidade cultural do campo, que os processos educativos levem em consideração as especificidades da comunidade em que a escola se localiza. Por isso, esse movimento reivindica "escolas do campo" e não "escolas no campo" para evidenciar que a educação nas escolas do campo devem ser diferentes das escolas das cidades, pois as realidades são diferentes portanto o trabalho pedagógico deve refletir essas diferenças.

Kolling et all (1999, p. 64) ao falar sobre as transformações necessárias para a escola do campo, elenca três compromissos que devem ser assumidos por ela, entre eles o compromisso com a intervenção social "entendida especialmente como vínculo com projetos de desenvolvimento regional (por sua vez ligados à construção de um novo projeto nacional) e como formação para o trabalho no campo." Nessa perspectiva, a escola assume um papel de contribuir na reflexão crítica sobre a realidade social e para fortalecer um projeto de desenvolvimento que leve em consideração os interesses dos povos do campo. A escola tem como objetivo formar sujeitos que atuem na sociedade, transformando-a numa sociedade que garanta vida digna, com acesso a educação, saúde, cultura para todas as pessoas. Para tanto, essa formação deve trabalhar com as várias áreas de conhecimento e não apenas tratar dos conhecimentos técnicos, porque esses conhecimentos sozinhos não conseguem abarcar a complexidade das questões colocadas pelas transformações sociais, políticas e ambientais necessárias para construção de uma sociedade que promova de maneira igualitária a dignidade humana. Nesse contexto, o trabalho dos camponeses e das camponesas é considerado como elemento da constituição humana, imprescindível para os processos de educativos que tem como objetivo a formação omnilateral das pessoas.

Segundo Saviani (2007, p. 154), nas comunidades primitivas não havia a separação entre educação e trabalho. Nessas comunidades, o trabalho estava relacionado com a reprodução da vida, entendida não apenas reprodução dos aspectos materiais mas também culturais, porque era por meio do trabalho que se educava as pessoas mais jovens, "Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações". Na Antiguidade, a divisão da sociedade em classes, entre as pessoas que eram proprietárias da terra e as que não eram proprietárias da terra, também provocou uma divisão na educação.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Com isso, não se cria apenas uma diferença entre a educação das pessoas que pertencem a diferentes classes sociais, mas há uma hierarquização dessa educação: a educação intelectual é valorizada pois é ofertada à classe proprietária e a educação das pessoas escravizadas ocorre no trabalho, dessa forma, aprendia-se trabalhar, trabalhando. Assim, a valorização da formação e do trabalho intelectual se dá em função de serem ofertados a classe dominante e não por um valor intrínseco ao trabalho intelectual. Da mesma forma que a desvalorização do trabalho manual é feita porque esse tipo de trabalho está relacionado ao trabalho da classe explorada. Pois que, na Antiguidade, o trabalho passa a ser relacionado com a escravidão, como algo indigno e adquire um conotação de uma atividade de menor valor se comparada com o trabalho intelectual.

Segundo Arroyo (2008, p. 162) “Na pedagogia renascentista se retoma a centralidade da vida ativa, se enfatiza a visão da escola como oficina e do mestre como artesão e artífice. O primeiro impulso utópico de ilustração foi sobre as virtualidades formadoras e humanizadoras do trabalho.” Nesse período histórico, na pedagogia ocorre a valorização do trabalho como fonte de realização humana e não como uma obrigação para garantir a existência, pois nesse caso, segundo Freinet (1998, p. 316) "não há trabalho mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação, o que é totalmente diferente".

Entretanto, no capitalismo contemporâneo, a ideia de trabalho como algo penoso, fonte de frustração se acentua pois as mulheres e os homens ao venderem o produto do trabalho em troca de um salário, alienam-se do que realizam, do que produzem. Parte da identidade das pessoas está no que ela realiza no seu trabalho, porém para se sustentar as pessoas tem que se separar dessa realização. A alienação do resultado do trabalho contribui para produzir a alienação das próprias pessoas, pois segundo Mészáros (2006, p. 136)

(...) o trabalhador não poderia se defrontar com o produto de sua própria atividade como um estranho se ele não se estivesse alienando de si mesmo no próprio ato da produção. A atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação; pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade, da produção.

Dessa maneira, em uma proposta de educação comprometida com a construção de uma sociedade que não se baseia na exploração e na alienação do trabalho, a integração entre ensino e trabalho pode se constituir em estratégia para a superação da crescente alienação das pessoas porque permite a re significação e a valorização do trabalho como fonte de realização humana e de conhecimento. Paralelamente, mas não menos fundamental, o aprofundamento da compreensão sobre as condições da classe trabalhadora e do trabalho produtivo auxilia na construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos que participam desse processo de aprendizado, em parte pela apropriação do conhecimento, pelo desenvolvimento da capacidade de relacionar as informações e conceitos e em parte pela força que o processo traz em si, porque os trabalhadores e as trabalhadoras percebem que podem estudar, que pensam e que tem algo a dizer, segundo os seus próprios pontos de vista sobre o mundo. Gadotti (2004, p. 132) afirma que "(...) Marx associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. O trabalhador só pode estudar, trabalhando". Assim, a

reflexão sobre as questões relacionadas ao trabalho, desde as técnicas até a organização social do trabalho, tornam-se centrais na formação da classe trabalhadora, o trabalho nas suas dimensões técnicas, políticas, sociais se constitui objeto de estudo.

Nas experiências da Escola do Trabalho da antiga União Soviética, após a Revolução Russa, o trabalho era elemento central da formação do "novo homem" que deveria construir a sociedade sem divisões de classe, comunista. Pistrak (2000, p. 49) analisando algumas experiências educacionais aponta a dificuldade dessas experiências de efetivar a relação entre trabalho e ciência. Pois, as experiências ora davam primazia aos conteúdos científicos e o trabalho tornava-se um apêndice; ora o trabalho é que orientava a educação e a teoria era posta de lado; havendo ainda algumas experiências que punham de lado o próprio objetivo de integrar teoria e prática. Nessas escolas, consideravam a supremacia do trabalho, qualquer que seja ele, como fonte de educação, por isso, o trabalho era executado sem nenhuma preocupação com sua relação com a ciência ou com a reflexão teórica.

Para Pistrak (2000) essa dificuldade se dava na medida em que o trabalho era considerado como algo isolado, descontextualizado. Para esse autor, o trabalho social "é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação" (PISTRAK, 2000, p. 50). Nesse sentido, o problema fundamental deixa de ser a relação entre teoria e prática, ou a supremacia de uma pela outra, mas o contexto sócio histórico em que o trabalho é realizado. As diversas atividades que podem ser desenvolvidas na escola devem ter sentido social, não podem ser meramente ilustrativas, apenas didáticas; como também não podem ser utilizadas somente para manutenção dos espaços físicos da escolas.

Segundo Kozulin (2013, p.113), Vygotsky distinguiu vários "aspectos especificamente humanos da experiência individual", entre eles, a existência de esquemas mentais prévios à ação concreta, isto é, a experiência humana tem caráter concreto/prático e abstrato/mental. Toda atividade prática necessita de uma elaboração mental, às vezes tão automática que não se percebe e a partir da execução de uma atividade é possível problematizar várias questões. Por isso, há a necessidade de se refletir sobre as atividades práticas para poder perceber que conhecimentos estão sendo mobilizados para aquela tarefa e questionar se é melhor forma de fazer, buscar o que Pistrak (2000, p. 55), denominou de "explicação científica" do trabalho

É preciso portanto, que todas as tarefas domésticas úteis e que podem ser feitas pelas crianças sejam organizadas do ponto de vista de sua utilidade e necessidade sociais. Mas não se pode perder de vista - e isto é igualmente importante - a explicação científica das diferentes fases do trabalho. (...) É preciso suscitar todas estas questões entre as crianças, fornecendo-lhes as respostas correspondentes; é preciso que o cérebro delas trabalhe no sentido da explicação científica do trabalho doméstico.

Embora o autor esteja se referindo as tarefas domésticas consideramos que a importância da "explicação científica" do sentido do trabalho e das suas diferentes fases pode ser generalizada para todos os tipos de atividades práticas. A problematização do trabalho também tem como objetivo buscar melhorar aquela forma de trabalhar por meio da elaboração teórica e da experimentação

Para Pistrak (2000) a escola deveria se aproximar do trabalho nas indústrias, a escola deveria estudar desde o trabalho com a madeira e metal, que esse autor considerava oportuno para entender como ocorrem os processos de transformação das matérias com o auxílio da química e da física, até as questões relativas administração passando pela organização do trabalho na fábrica. Sobre o trabalho agrícola e a escola rural, Pistrak (2000, p. 69) afirma

O princípio segundo o qual a escola de 1º grau no campo deve ter uma área (de meio a um hectare), onde se trabalhe racionalmente, é reconhecido por todo o mundo. (...) Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças.

Novamente, Pistrak reforça a necessidade de relacionar as atividades realizadas na escola com os conhecimentos científicos acumulados. Entretanto, é importante ressaltar que esse livro foi escrito na década de 1920, quando havia um grande entusiasmo a respeito dos avanços científicos e tecnológicos. Somado a isso, Pistrak (2000, p. 68) considerava que a agricultura soviética “é ainda simples e as massas camponesas, em sua maioria, usam para arar instrumentos simples.” por isso, há uma ênfase muito grande para o conhecimento científico e não há referência sobre o conhecimento camponês. Diferente disso, atualmente, o movimento de Educação do Campo valoriza o conhecimento dos sujeitos do campo e o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, buscando não hierarquizar esses conhecimentos, apenas considerando que são conhecimentos de matrizes diferentes.

No âmbito da história da Agroecologia como ciência, ela tem raízes no diálogo entre o conhecimento tradicional com o conhecimento científico, que propicia a visibilização e valorização do conhecimento tradicional. Por outro lado, o manejo agroecológico se baseia na observação das condições reais dos agroecossistemas, considerando a sua complexidade, e por meio dos princípios agroecológicos propor e experimentar outras formas de manejo. Dessa forma, não existe receita pré concebida que possa ser aplicada indiscriminadamente em qualquer situação e isso exige a articulação entre conhecimento teórico e conhecimento empírico, exige experimentação, observação e registro das experimentações.

Nesse processo de observação e estudo das relações que ocorrem nos agroecossistemas é possível mobilizar conteúdos científicos de várias áreas de conhecimento e fazer novas sínteses. Isto se aproxima tanto da ideia de "explicação científica" como também, das discussões sobre a alfabetização científica para a formação cidadã.

Segundo Praia et al (2007, p. 151), existem vários aspectos que devem ser levados em consideração para que a reflexão sobre os conhecimentos científicos contribua para a formação cidadã, entre eles "a articulação dos conhecimentos construídos com outros já conhecidos, considerando a sua contribuição para a construção de corpos coerentes de conhecimentos que se vão ampliando e modificando (...)". A construção de novas formas de manejo dos agroecossistemas e de organização do trabalho passa pelo distanciamento, pela problematização das razões para praticar os manejos dos agroecossistemas ou organizar a produção no lote e na comunidade, e pela discussão sobre no que os conhecimentos científicos podem contribuir para melhorar as condições de produção e reprodução da vida camponesa.

Essa articulação de conhecimentos faz com que os conteúdos científicos apareçam integrados entre si e com a solução de problemas cotidianos, o que se distancia da forma mais comum com que o ensino escolar de ciências é feito, no qual há uma ênfase no conteúdo sem uma preocupação de trazê-lo para a realidade dos educandos e das educandas.

Nas experiências de Educação do Campo são adotadas estratégias metodológicas que levam em consideração o trabalho como princípio educativo, estudar essas experiências pode contribuir para aprofundar a compreensão sobre a questão.

Trabalho como princípio educativo e algumas estratégias metodológicas utilizadas no IALA Amazônico

Os dados apresentados nesse artigo foram obtidos a partir de duas visitas ao Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA Amazônico) nos períodos de 02 a 20 de junho e 12 a 26 de novembro de 2014. Como já foi dito, o IALA Amazônico compõe uma rede de centros de formação camponesa, que estão espalhados por vários países da América Latina¹ e que fazem parte de um projeto mais amplo da Via Campesina na luta pela soberania alimentar e a agroecologia.

Os Institutos de Agroecologia Latino Americano (IALAs) têm como objetivo a formação política e científica dos sujeitos que participam dos movimentos sociais vinculados ao campo, além de propiciar troca de experiências agroecológicas nos diferentes biomas da América Latina (Michelotti, 2014). Espera-se que as pessoas que participam das formações nos IALAs ao regressarem para suas comunidades de origem

contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico de su región y a fortalecer las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios capitalistas, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. Su trabajo estará directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo.²

Nesse sentido, os IALAs têm como objetivo a formação de quadros para melhorar a atuação na realidade das comunidades tendo em vista um projeto de desenvolvimento camponês que garanta acesso a educação, saúde, cultura e lazer para todas as pessoas. A concepção de Agroecologia adotada se constitui em um elemento que integra as várias dimensões política, sociais, éticas e técnicas, questionando a subordinação da agricultura em relação aos interesses econômicos dos complexos agroindustriais, e evidenciando as mazelas produzidas pela perversa lógica da priorização do acúmulo de capital em detrimento de criar condições de vida digna a contingente cada vez maior de pessoas.

No IALA Amazônico também busca-se experimentar novas formas de organização baseada na coletividade, participação e cooperação, onde todas as pessoas são responsáveis pela manutenção dos espaços físicos, pela produção no seu sentido mais amplo e participam de discussões sobre questões referentes à produção, saúde, organização, educação, entre outros. As relações não são pautadas pela compra e venda de trabalho, por isso as atividades necessárias para o funcionamento do Instituto são feitas a partir do trabalho voluntário.

Para fazer o planejamento, coordenação e manutenção das atividades no IALA Amazônico, existe um grupo de pessoas que moram no Instituto e que se chama Brigada "Mamede de Oliveira".

No regimento interno do Instituto, existe uma orientação sobre como a Brigada deve esclarecer as pessoas que chegam para participar das formações quais serão as atividades realizadas e porquê serão realizadas. Dessa forma, as pessoas que estão visitando e

¹ Além do IALA Amazônico existem a: Escola Latino Americana de Agroecologia (Paraná/Brasil); o IALA Paulo Freire (Venezuela); o IALA Guarani (Paraguai), o IALA Maria Cano (Colômbia); o IALA Mujeres (Chile), a Escuela Campesina Francisco Morazán (Nicarágua), a Escuela Nacional de Agroecologia (Equador) e a Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (Cuba), e outras iniciativas no Peru. Em: <https://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/2658-ialas-luchas-y-esperanzas-globalizada-en-defensa-de-la-humanidad1> > Acesso em 26 agosto 2016.

² Em: <<http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/agricultura-campesina-sostenible-mainmenu-42/2391-la-agroecologia-puntal-de-la-soberania-alimentaria>> Acesso em 24 junho 2016

participando da atividade podem entender o processo na qual estão inseridas. Essa visão do processo propicia que as pessoas façam intervenções de maneira ativa e autônoma, ao invés de apenas executarem tarefas, as quais foram mandadas fazer, tarefas impostas, que se vinculam à concepção de trabalho alienado. Nesse momento também pode-se refletir a opção do IALA Amazônico pelo trabalho como princípio educativo, para que fique claro que o trabalho não é um elemento acidental, mas uma opção metodológica coerente com a proposta contra hegemônica do IALA Amazônico e da Via Campesina.

Uma das regras de convivência no IALA Amazônico é que cada pessoa é responsável por lavar os utensílios da cozinha que utilizou³. Essa regra se opõe à desigualdade entre grupo de pessoas, rompe com a ideia de há pessoas que devem ser responsáveis por trabalhos de manutenção enquanto há outras que não precisam se preocupar com isto e podem se dedicar exclusivamente às questões teóricas ou ao trabalho intelectual. Questiona a naturalização dessa desigualdade: por que apenas um grupo de pessoas deve ser responsável por lavar todos os utensílios usados por todo o grupo? Segundo a dirigente da Via Campesina Dina Teixeira⁴

(...) o IALA não inventou essa forma de fazer processo de formação. Nós não inventamos, não é coisa de quatro anos, isto já é uma tradição própria, que depois apelidamos de Educação do Campo. De dialogar com diferentes dimensões: estudo, trabalho e novas relações humanas. Isto é tradição dos Movimentos Sociais que compõe esse processo de construção do IALA. Então, para nós essas três dimensões, todas elas tem o mesmo grau de importância na ideia de forjarmos ou contribuirmos no processo de formação desses sujeitos, que terão que portar (...) o que há de melhor, e portar o desafio de transformar essas relações que estão consolidadas pela hegemonia do Capital. Então, para isto, é romper com visões da dicotomia dos que pensam daqueles que devem executar. Ou então aquele que executa não tem obrigatoriamente a tarefa de pensar. De novas relações que rompa com essa ideia de subordinação.

Isto é, essa regra é uma estratégia pedagógica que problematiza uma concepção corrente na sociedade capitalista da exploração do trabalho, procurando por em prática uma outra concepção que valoriza o trabalho como elemento constituinte do ser humano, um processo pelo qual as pessoas se humanizam (ARROYO, 2008). Dessa maneira, a participação das pessoas nas atividades de manutenção do espaço e produção não se dá por que o Instituto não tem recursos para contratar outras pessoas para realizar essas tarefas, mas em função do entendimento sobre a importância do potencial pedagógico do trabalho.

Porém, embora haja tempo para a realização das tarefas de manutenção dos espaços não há momento específico para reflexões sobre essas tarefas, no sentido de buscar a sua "explicação científica".

A rotina diária é organizada para que as pessoas tenham tempo tanto para atividades práticas e como para as atividades intelectuais, como forma de integrar as três dimensões citadas pela Dina Teixeira, o que evidencia que o trabalho faz parte da formação. Logo pela manhã, há um horário reservado para o trabalho com as experiências de manejo agroecológico. Essas atividades práticas tem objetivo de produzir alimentos que serão usados na manutenção das pessoas que estão no Instituto, dessa maneira, elas não são exclusivamente didáticas e pedagógicas elas tem um caráter útil e contextualizado, que Pistrak (2000) considera

³ As atividades de limpeza dos utensílios usados para fazer as refeições e espaços coletivos são realizadas por grupos de pessoas que se revezam na realização dessas atividades.

⁴ Antes das entrevistas foi acordado que os nomes das pessoas entrevistadas não seriam informados e seriam substituídos por nomes de pessoas ligadas à luta por justiça social.

importante, pois que as atividades não são inventadas apenas para ensinar algo que é escolhido como necessário. E são essas atividades que são parte do dia-a-dia do Instituto que deverão ser objeto de estudo ou ainda os problemas que surgirem na sua realização serão estudados, isto é, a partir dessas atividades deve-se produzir conhecimento. As questões trazidas pelas atividades práticas podem ser exploradas em vários aspectos políticos, sociais e técnicos.

No âmbito das experimentações de práticas agroecológicas, a reflexão sobre os aspectos técnicos podem propiciar a síntese de novos conhecimentos como sugere Praia et al (2007) a partir da articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos acumulados pelos camponeses e camponesas sobre o manejo agroecológico. Para tanto, é importante que haja momentos de observação e registro das experimentações e também momentos para a reflexão sobre elas.

Porém, nos períodos das visitas ao IALA Amazônico, pelas conversas e relatos pudemos perceber que não há um registro sistemático das atividades o que dificulta a reflexão sobre o andamento e avaliação das práticas agroecológicas. Dessa forma, os aprendizados trazidos pelas experimentação não são potencializados e muitas vezes se perdem, isto influenciam as próximas experimentações, podendo resultar em repetir práticas que não são adequadas e também em descrédito em relação ao manejo agroecológico.

Existem reuniões específicas para discutir as ações que devem ser realizadas nas unidades produtivas, são chamadas reuniões do setor de produção, e também na reunião da coordenação geral há espaço para discussões coletivas sobre as atividades, indicando uma preocupação com a participação das pessoas na reflexão e tomada de decisão sobre o que fazer. Entretanto, a quantidade de tempo dedicada para essas reuniões não pareceram suficiente para fazer uma sistematização do que já havia sido feito e como também não há outro espaço para essa sistematização, essa atividade que integraria as questões que emergem do fazer prático com as reflexões teóricas não é devidamente realizada.

Considerações finais

Podemos afirmar que, no IALA Amazônico o trabalho como princípio educativo é considerado como elemento importante pois, existem várias estratégias pedagógicas nesse sentido. Entretanto, tanto em relação as tarefas de manutenção dos espaços como também em relação à experimentação agroecológica há possibilidade de potencializar ainda mais esse princípio, se for garantido um tempo também para o registro, sistematização e reflexão dos conhecimentos produzidos pelas atividades.

Com isso, pode-se superar ora a supremacia do trabalho manual e ora a supremacia das reflexões teóricas desconectadas do trabalho manual realizado, na medida em que se garante um momento de integração entre as duas ações: trabalho prático e trabalho intelectual.

Referências

- ARROYO, G. M. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. FRIGOTTO, G. (org.) In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. 9ª ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2008. - (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- FERNANDES, B. M. Via Campesina In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. P, ALENTEJANO P. e FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012, p. 767-770.
- FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- KOLLING, E. J.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo. Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98p.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. DANIELS, H. (org.) In: **Introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.
- MICHELOTTI, F. IALA Amazônico: a pesquisação-ação-participante e a construção do diálogo Universidade – Movimentos Sociais. In: **9º Congresso Internacional de Educacion Superior** - Universidade, 2014, La Habana. Anais do Congresso Internacional de Educacion Superior, 2014.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan/abr. 2007, p. 152 - 180.