



O DIÁLOGO DE SABERES COMO CONCEPÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E MÉTODO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Viviane Camejo Pereira*¹

*Adalberto Penha de Paula*²

RESUMO

Este estudo discute a relação entre Educação do Campo e o Diálogo de Saberes na produção de conhecimentos a partir da realidade dos sujeitos diante dos seus modos de vida e território. Objetiva apresentar as potencialidades e os desafios do Diálogo de Saberes como concepção de construção de conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo. Utiliza abordagem metodológica de natureza documental e bibliográfica. Demonstra, a partir dos referenciais teóricos e experiências educativas, os limites e possibilidades de construção de conhecimentos que possam atender à demanda dos sujeitos e superar visões excludentes e ingênuas presentes na sociedade, herança de perspectivas epistemológicas que silenciaram outras matrizes de produção de conhecimento. Conclui que é possível inserir o Diálogo de Saberes para além de método de trabalho, mas também como concepção na produção de conhecimento na Educação do Campo. Destaca que existem experiências que indicam caminhos possíveis para superar visões simplistas e ingênuas sobre os conhecimentos oriundos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Práxis educativa. Conhecimentos. Povos do campo. Ciência.

KNOWLEDGE DIALOGUE AS A CONCEPT IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND WORK METHOD IN FIELD EDUCATION

ABSTRACT

This study discusses the relationship between Peasant Education and the dialogue between different types of knowledge to produce new knowledge from the individuals' reality in relation to their lifestyle and territory. It seeks to present

¹ Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos, Paraná, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6614-8679>. E-mail: vivianecamejop@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos, Paraná, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9906-398>. E-mail: adalberto@ufpr.br



potentialities and challenges of Knowledge Dialogue as a conception for knowledge construction and work method in Peasant Education. A documental and bibliographic methodological approach was employed to demonstrate, from theoretical reference and education experience, the limits and possibilities of building up knowledge that can meet the individuals' demands and overcome excluding and naïve views found in society. Such old views are considered the inheritance of epistemological perspectives that silenced other knowledge production matrices throughout time. Our analyses led to the conclusion that it is possible to insert Knowledge Dialogue not only as a work method, but also as a knowledge production concept in Peasant Education. We concluded by emphasizing that there are experiences indicating possible ways to overcome simplistic and naïve views about the knowledge produced by the field, water, and forest peoples.

Keywords: Educational Praxis. Knowledge(s). Rural People. Science.

EL DIÁLOGO DE SABERES COMO CONCEPCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y MÉTODO DE TRABAJO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

Este estudio discute la relación entre Educación Campesina y el Diálogo de Saberes en la producción de conocimientos a partir de la realidad de los sujetos delante de sus modos de vida y territorio. Objetiva presentar las potencialidades y los desafíos del Diálogo de Saberes mientras concepción de construcción de conocimiento y método de trabajo en la Educación Campesina. Utiliza abordaje metodológico de naturaleza documental y bibliográfica. Demuestra a partir de los referenciales teóricos y experiencias educativas, los límites y posibilidades de construir conocimientos que puedan atender la demanda de los sujetos y superar visiones excluyentes e ingenuas presentes en la sociedad, herencia de perspectivas epistemológicas que silenciaron otras matrices de producción de conocimiento. Concluye que es posible insertar el Diálogo de Saberes para allá de método de trabajo, pero también como concepción en la producción de conocimiento en la Educación Campesina. Destaca que existen experiencias que indican caminos posibles para superar visiones simplistas e ingenuas sobre los conocimientos oriundos de los pueblos del campo, de las aguas y de las florestas.

Palabras Clave: Praxis educativa. Conocimientos. Pueblos del campo. Ciencia.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo (EdoC) como concepção de educação tem influência da pedagogia crítica, do pensamento freireano e da Educação Popular na forma de conceber a educação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Além disso, como campo teórico em construção, tem reunido debates teóricos no âmbito do materialismo histórico-dialético, da



teoria crítica, dos estudos decoloniais, como também estudos a partir da abordagem sistêmica e da complexidade. A Educação do Campo é construída a partir da complexidade dos territórios, da realidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, de seus modos de vida.

Além disso, fundamenta-se na organização e participação dos sujeitos, no trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1982) e na educação para a emancipação humana (FREIRE, 1987), além da relação estreita com os movimentos sociais. Diante disso, entende-se a importância da construção de campos teóricos na Educação do Campo e de abordagem teórico-metodológicas que mais se aproximem de seus objetivos. De acordo com Caldart (2012, p. 264), justamente por ter como base práticas e de lutas contra-hegemônicas, a Educação do Campo “exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”.

Nessa construção de uma outra concepção de educação no e do campo (CALDART, 2002), infere-se a necessidade da aproximação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos sujeitos. Esse diálogo parte da importância de que os sujeitos da Educação do Campo se apropriem do conhecimento científico/acadêmico para conhecer mais profundamente a realidade e transformá-la, ao mesmo tempo em que possam valorizar sua identidade e seus conhecimentos intergeracionais advindos das práticas e vivências cotidianas nos territórios.

Este artigo propõe pensar o Diálogo de Saberes (DS) na construção do conhecimento na Educação do Campo (EdoC) e tem como objetivo apresentar as potencialidades e os desafios do Diálogo de Saberes como concepção de construção de conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo.

Justifica-se este ensaio teórico a partir de três elementos: o primeiro, do processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, o qual tem realizado seminários de estudos coletivos entre docentes e estudantes do curso ao longo do ano de 2021 visando aprofundar diferentes temáticas e questões,



que são fundamentais no projeto de formação de professores que o curso desenvolve.

O segundo, é a ausência ou tímida presença do termo Diálogo de Saberes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil, constata a partir do levantamento dos cursos que constam na plataforma e-MEC e dos PPCs encontrados nos sites dos cursos.

E terceiro elemento que justifica este artigo são as reflexões e provocações produzidas por Caldart (2010), que afirma a necessidade de um DS como um projeto muito mais amplo do que apenas a valorização do saber popular (CALDART, 2010).

Ainda segundo Caldart (2010, p. 112), no âmbito metodológico, isso se relaciona com a necessidade de que o trabalho pedagógico valorize “a *experiência* dos sujeitos (Thompson) e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela”, de maneira a superar a contradição “entre trabalho manual e trabalho intelectual” inerente à organização do modo de produção capitalista.

Metodologicamente, utilizou-se as abordagens de naturezas bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007; MOREIRA; CALEFFE, 2006), que orientaram a fundamentação teórica, mas sem a pretensão de esgotar o debate. Assim, este estudo envolveu a revisão bibliográfica de livros sobre os temas citados e também de artigos científicos buscados no *Google Scholar* de forma livre, ou seja, não totalmente sistematizada e também com a utilização destas palavras-chaves: diálogo de saberes, ecologia de saberes, diálogo de saberes e movimentos sociais, diálogo de saberes e Agroecologia, conhecimento tradicional, saberes populares e ensino de ciências.

Este trabalho parte da concepção de diálogo em Paulo Freire, de uma construção sobre a definição de Diálogo de Saberes (COSTA GOMES, 2003; GUHUR; SILVA, 2010; LEFF, 2003), da Ecologia de Saberes em Santos (2007), da definição de senso comum em Santos (2007), Fonseca (2002) e Gramsci (2006) e sobre o que se está considerando como conhecimento



não acadêmico, sejam eles tradicionais, saberes populares ou, como se refere Chassot (2013), saberes primevos.

Este texto, além desta Introdução, apresenta quatro seções: “O Diálogo de Saberes e Ecologia de Saberes” apresenta a ideia de diálogo contida no texto e como surge a compreensão sobre a necessidade de um Diálogo de Saberes.

A seção “Senso comum, conhecimento tradicional e os saberes populares”, com as definições sobre os termos utilizados, demonstrando a importância deles para o debate a que se propõe o texto. Na seção “O Diálogo de Saberes: concepção e método das práticas em educação” são expostos exemplos de como o Diálogo de Saberes pode estar presente nas experiências em educação, evidenciando as escolas de Agroecologia do MST do Paraná e as escolas quilombola, indígena e de pescadoras e pescadores artesanais no âmbito dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

Por fim, nas Considerações Finais são destacadas a importância do Diálogo de Saberes na Educação do Campo, seus limites e potencialidades como forma possível de reconhecer e produzir conhecimentos a partir de outras matrizes teóricas que inclua os povos do campo, das águas e das florestas.

O DIÁLOGO DE SABERES E ECOLOGIA DE SABERES

Paulo Freire, nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Extensão ou Comunicação* (1983), apresenta contribuições importantes sobre a relação entre educadores e educandos, técnicos e camponeses na prática educativa, pautada pelo diálogo e pela comunicação horizontal. Para Freire (1987), o diálogo não deve ser usado para impor verdades, mas sim para buscar a verdade; não haveria sábios e não sábios, e sim sujeitos com conhecimentos buscando construir outros. Segundo o autor, “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 52).



O diálogo exige escutar, estarmos abertos às contribuições das pessoas a partir de um pensamento crítico, para a transformação da realidade. Não deve ser uma tática de dominação, mas para compreensão da realidade (FREIRE, 1987). Freire (1987) aponta que não se deve temer a superação dos conhecimentos e que a autossuficiência não é compatível com o diálogo.

O processo de inserir conhecimento na vida dos educandos, sem compreensão da realidade, sem uma visão crítica e sem ter a emancipação humana como objetivo faz com que o processo seja antidialógico. Para Freire (1987, p. 93-94), “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Nos processos de intervenção nas comunidades, seja a partir dos técnicos no âmbito produtivo ou dos educadores no âmbito da educação escolar, invariavelmente ocorre o encontro [ou desencontro] de ideias, visões de mundo e opiniões.

Quando o educador se aproxima da Educação do Campo é preciso uma postura aberta à escuta, ao diálogo e à compreensão das especificidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não se trata de exaltar um determinado tipo de conhecimento, e sim de buscar a complementaridade a partir do diálogo. O diálogo também não diz respeito a substituir de maneira vertical uma visão de mundo por outra, mas um processo em que os sujeitos compreendam a realidade lançando mão dos conhecimentos necessários para sua transformação. O conhecimento acadêmico, científico, nesse processo, é fundamental.

A partir desse entendimento, da importância da ciência moderna na construção de conhecimentos com as comunidades, infere-se a necessidade de realizar de forma crítica construções que permitam o diálogo entre os diferentes tipos de saberes.

A necessidade do Diálogo de Saberes surge principalmente dos próprios pesquisadores, a partir da crítica à ciência moderna ocidental hegemônica, ao empirismo, positivismo, racionalismo etc.; sobre como a



ciência moderna se afastou dos conhecimentos não acadêmicos. Parte-se também de que há uma problematização sobre a falácia que permeia a ideia de neutralidade da ciência e de como a própria ciência moderna ocidental pode contribuir para a crítica e a transformação da realidade. Pode-se citar como estudos críticos à concepção cartesiana e positivista que prepondera na ciência moderna ocidental os estudos latino-americanos em Agroecologia, Estudos Decoloniais, estudos marxistas e a pós-modernidade de oposição desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos.

Essas perspectivas orientam debates em torno das bases epistemológicas da ciência moderna ocidental e suas possíveis contribuições para a construção de conhecimentos que permitam a compreensão da complexidade da realidade, o método científico e a diversidade de concepções de ciência e o seu papel para o conhecimento, interpretação e transformação da realidade na relação entre conhecimentos científicos (ou conhecimentos acadêmicos) e não científicos (ou não acadêmicos).

No âmbito da Educação do Campo, a Agroecologia tem papel importante ao oferecer bases teóricas e práticas que contribuem para a construção do método de trabalho e de concepções teóricas na Educação do Campo de acordo com cada realidade. A Agroecologia tem por base a construção de conhecimentos agroecológicos (COTRIN; DAL SOGLIO, 2016) por meio do Diálogo de Saberes.

Para Costa Gomes (2003), o Diálogo de Saberes, como concepção e método de trabalho na Agroecologia, surge da necessidade da superação da concepção de ciência como única maneira de produzir conhecimento válido, pois os conhecimentos construídos no cotidiano, articulados às experiências pessoal e coletiva, à memória e à sabedoria também apresentariam contribuições importantes para a recuperação e manutenção dos recursos naturais ou na construção da sustentabilidade, em suas várias dimensões.

Para esse autor, a ideia do diálogo reforça a necessidade da cooperação: “Em lugar do conhecimento que permita o domínio da natureza, deve ser introduzida a cooperação (ou, de novo, o diálogo), entre



cientistas, cidadãos e natureza" (COSTA GOMES, 2003, p. 39). O pensamento de Costa Gomes (2003) está em acordo com Leff (2003) quando o autor afirma que o Diálogo de Saberes é um "[...] processo de comunicação de saberes, de intercâmbios de experiências e complementação de conhecimentos" (LEFF, 2003, p. 32, tradução nossa).

O respeito aos saberes não científicos deve ser parte da práxis dos educadores do campo, compondo o que Freire (1983) entendeu como processo comunicativo, e não um processo antidialógico ou extensionista no sentido da extensão como transmissão dos conhecimentos científicos e/ou acadêmicos.

Para Leff (2003), também não se trataria de uma metodologia voltada ao estabelecimento, o que o autor denominou como "comunidade de aprendizagem", assim como a complexidade que envolveria o DS também não se trataria de um método para tornar as ciências interdisciplinares.

No âmbito dos movimentos sociais, o Diálogo de Saberes, como definição, trata-se da "[...] busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos" (GUHUR; SILVA, 2010, p. 6). Como concepção, fundamenta-se em três campos principais, sendo eles: a pedagogia de Paulo Freire, a Agroecologia e o materialismo histórico-dialético.

O método dialético consiste em considerar as coisas e fenômenos como processos. Ensina a ver as coisas em relação à atividade humana. Nestas condições, a prática não é só uma aplicação da teoria, mas um elemento da realidade na qual se unificam conhecimentos e atividade. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 101).

Nesse sentido da relação entre a história dos sujeitos e a realidade, o método dialético torna-se essencial para a compreensão dos fenômenos, de modo que, a partir de uma leitura crítica aprofundada, os sujeitos vislumbram a possibilidade de produzir conhecimentos que atendam à demanda dos seus territórios, isto é, superar a aparência dos fenômenos, necessário no



processo de compreensão da realidade, avançando na essência do objeto, fenômeno a ser conhecido (NETTO, 2011). Desse modo, as relações sociais, expressão concreta da vida dos sujeitos, tanto a sua aparência, quanto a sua essência são manifestas a partir das categorias do próprio materialismo histórico-dialético (VENDRAMINI, 2009).

Ao relacionar os processos de produção de conhecimento na e a partir da Educação do Campo, considerando o Conhecimento Científico/Acadêmico e o Diálogo de Saberes, é preciso reconhecer as contradições presentes na sociedade que vivemos e o quanto estas influenciam, de alguma forma, o conhecimento hegemônico reconhecido como verdades um tanto quanto absolutas para explicar o mundo social. Desse modo concordamos com Molina, Antunes-Rocha e Martins, (2019, p. 5) quando afirmam que o conhecimento na EdoC “[...] vincula-se à compreensão de que o conhecimento científico também é um produto histórico e social inserido na sociedade capitalista contemporânea e marcado pelos intensos conflitos nela presentes”.

Sánchez Vásquez (2011) destaca que o conhecimento é produto da atividade criadora do ser humano. Porém, como ação do humano cabe questionar qual conhecimento interessa em uma sociedade organizada em classes, de explorados e dominados. Segundo Frigotto (2014, p. 111), é “[...] aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui como guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação”. Assim, estabelecer a articulação entre as formas de produção de conhecimento, que atendam à demanda dos sujeitos e tomem a realidade como produto histórico e dinâmico, é essencial na superação do modelo de sociedade vigente.

Considerando a perspectiva de Guhur e Silva (2010) e Costa Gomes (2003) ao problematizar a relação do DS com a Agroecologia, destacamos a necessidade de um Diálogo de Saberes que compartilha com a Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007) a necessidade de interação entre os conhecimentos científicos e não científicos.



Embora a Ecologia de Saberes seja localizada por Santos (2007) na ciência pós-moderna (considerando o que o autor trata como pós-modernidade de oposição), não há negação da ciência. Na Ecologia de Saberes, “[...] a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 97). Trata-se também de “explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais” (SANTOS, 2007, p. 97).

Para Santos (2007, p. 90), a Ecologia de Saberes:

[...] assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias.

Nesse sentido, o autor destaca que em vez de uma única hierarquia, “universal e abstrata entre os saberes”, a Ecologia de Saberes privilegia as hierarquias “dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber” (SANTOS, 2007, p. 28). Assim, cada fenômeno social poderá ser explicado ora privilegiando os conhecimentos científicos, ora os não científicos, admitindo-se que há fenômenos na sociedade, principalmente os de ordem subjetiva e/ou espiritual, que não podem ser completamente explicadas pela ciência moderna ocidental, assim como terão outros que não são possíveis de serem compreendidos em sua totalidade a partir, única e exclusivamente, dos saberes populares.

O desafio é justamente como construir conhecimentos no âmbito da Educação do Campo que não deslegitimem a ciência em detrimento da exaltação dos saberes tradicionais e populares, assim como promover a valorização desses saberes e fazeres de forma com que possam também dialogar com o conhecimento científico e/ou acadêmico.



SENSO COMUM, CONHECIMENTO TRADICIONAL E OS SABERES POPULARES

Para construirmos o Diálogo ou Ecologia de Saberes, torna-se imprescindível evidenciar o que se entende por senso comum, conhecimento tradicional e os saberes populares que estão sendo considerados neste estudo como conhecimentos não-acadêmicos, embora se entenda que possam ser permeados muitas vezes por conhecimentos científicos.

Os conhecimentos construídos pelas comunidades a partir da experiência, da observação da realidade e das dinâmicas da natureza, embora não tenham objetividade do ponto de vista metodológico, também se orientam pela necessidade de explicar o mundo a sua volta a partir dos meios disponíveis, não devendo ser totalmente desconsiderados.

Em muitos casos, esses conhecimentos podem assumir a principal forma de explicação, principalmente, de fenômenos subjetivos. Para Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento popular, tratado também como conhecimento vulgar pelos autores, seria também denominado de senso comum. Para os autores, esse conhecimento “não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do ‘conhecer’” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 76).

De acordo com Fonseca (2002), o senso comum origina a necessidade de encontrar soluções para problemas imediatos. Esse processo envolve ações sem planejamento exato, mas instintivo, espontâneo e por vezes acrítico, conduzido por opiniões, emoções e valores envolvidos. Para o autor: “O senso comum é uma forma específica de conhecimento. A cultura popular é baseada no senso comum, apesar de não ser sofisticada, não é menos importante sendo crescentemente reconhecida” (FONSECA, 2002, p. 10).

Gramsci diferencia o senso comum e o bom senso. O senso comum está relacionado à ideia de adaptação, é passivo e sem crítica. O bom senso é crítico, ativo e está em movimento. Para o autor, o bom senso se contrapõe ao senso comum. Além disso, o autor complementa que o senso



comum é uma etapa de certa forma consolidada dos conhecimentos populares em um determinado tempo histórico e lugar (GRAMSCI, 2006).

Gramsci problematiza o senso comum indo além de uma definição, mas contextualizado na história. O senso comum tem um papel a cumprir na sociedade, na reprodução da ideologia dominante. Assim, ainda que possa haver a exaltação do senso comum por parte de alguns autores, o senso comum acrítico reproduz justamente as ideias e valores hegemônicos. Dessa forma, diferenciar os tipos de conhecimento que são permeados pelo senso comum, como o conhecimento tradicional, pode ser uma forma de compreender as especificidades desses conhecimentos, evidenciando os processos de construção de conhecimento que os diferenciam.

Para Cunha (2007), os conhecimentos tradicional e científico são maneiras de compreender e agir no mundo: a ciência moderna hegemônica a partir de conceitos, e a ciência tradicional a partir de percepções. O conhecimento tradicional está estreitamente vinculado à relação das pessoas com o ambiente, envolvendo o conhecimento sobre o meio natural, e também às maneiras sobre como aplicar esse conhecimento. Essa forma de conhecimento também estaria relacionada às comunidades étnicas e territorialidades específicas dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

Segundo Diegues *et al.* (2000, p. 30), o conhecimento tradicional: "É definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração". Esse conhecimento que se expressa em um saber-fazer pode se manifestar:

[...] na arte, no esporte, nas atividades e práticas artesanais, na criação de instrumentos de trabalho, nas práticas de cura, nos costumes de vestimenta e, inclusive, nos hábitos alimentares – respondendo pela segurança alimentar e nutricional dos povos e comunidades. (UDRY; EIDT, 2015, p. 15).

Esse conhecimento é dinâmico e por vezes pode ser influenciado pelo conhecimento científico e/ou acadêmico, já que as comunidades, na maioria das vezes, não estão isoladas em relação à comunicação que é disseminada no restante da sociedade.



Os saberes populares também são conhecimentos imersos nas práticas culturais, construídos de forma empírica, por meio principalmente da oralidade e compartilhados entre as gerações, mas se admite que talvez não necessariamente estariam relacionados a uma territorialidade específica e também estariam mais amplamente disseminados na sociedade, podendo ser compartilhados por comunidades rurais e urbanas.

Chassot denomina os saberes populares como saberes primevos, por referir-se aos saberes primeiros, iniciais. Segundo o autor, não seria apenas uma troca de adjetivos, mas sim de uma postura política que não desqualifica o saber da mesma forma que o adjetivo “popular” o faria (CHASSOT, 2013).

Neste estudo, optou-se pelo termo conhecimento não-acadêmico para denominar o conjunto desses conhecimentos, sejam eles tradicionais, populares, locais ou primevos, visto parecer adequado ao debate a que o artigo se propõe sobre o Diálogo de Saberes.

O DIÁLOGO DE SABERES: CONCEPÇÃO E MÉTODO NAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO

Ao refletir sobre o DS na Educação do Campo, como concepção e método, é preciso considerar as práticas educativas realizadas no âmbito das escolas do campo, visto que as escolas são espaços estratégicos para a construção da EdoC. As escolas do campo incluem uma diversidade de sujeitos do campo, dentre eles quilombolas, indígenas, pescadores e pescadoras artesanais, caiçaras e outros povos e comunidades tradicionais. Ao fundamentar-se como concepção de educação diferente da que fundamentou a escola rural, deve constituir-se a partir de outras lógicas que contribuam para valorizar o território e a identidade dessas comunidades.

A apropriação do conhecimento científico de forma crítica e orientada para a melhoria das condições de vida e para a sustentabilidade no campo depende da relação que se estabelece com a realidade dos sujeitos, pois a escola é realidade, ela não está à parte da comunidade. A escola, em muitos territórios, é muito mais que a escola em si; é uma



referência da organização comunitária, é espaço de encontro e de debate. E em diversos territórios, é o elo que aproxima a comunidade do poder público.

No debate que se estabelece, explora-se algumas especificidades no DS entre o conhecimento científico ocidental e todas as outras formas de conhecimento não-científico ocidental, incluindo conhecimentos e saberes tradicionais, locais e/ou populares e outras ciências. Na sequência, apresentaremos experiências que indicam horizontes possíveis para uma prática educativa a partir do DS na Educação do Campo.

O Diálogo de Saberes nas escolas de Agroecologia do MST no Paraná

No estado do Paraná, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolve o “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas” em escolas técnicas do MST no Paraná para a formação de técnicos em Agroecologia. O método consiste em partir da história de vida das famílias ou do coletivo camponês de forma a integrar a história da agricultura, história dos camponeses e da luta pela terra, e também do movimento social a que os sujeitos estão vinculados e à classe trabalhadora (GUHUR; SILVA, 2010). A Questão Agrária nesse contexto acaba sendo o fio condutor do diálogo entre os sujeitos, para problematização e compreensão da realidade.

Para Hadich (2012), o diálogo faz parte da metodologia de trabalho de base com os movimentos sociais, escolas e comunidades, no processo de transição agroecológica em um processo de comunicação horizontal. Entende-se a contribuição de Paulo Freire no desenvolvimento da concepção do método a partir do diálogo entre técnicos e camponeses como sujeitos educando-educadores: “[...] entre a experiência histórica das comunidades camponesas e a experiência e conhecimentos sistematizados escolares/acadêmicos, contribuindo para novas sínteses de conhecimentos, novas práticas e relações” (TONÁ; GUHUR, 2009, p. 3323).

A experiência do MST Paraná com o Diálogo de Saberes, no encontro de culturas, pode contribuir para pensar o DS no âmbito da educação por



nutrir-se do pensamento de Paulo Freire e sua concepção sobre o diálogo. Nesse diálogo, é essencial a construção de conhecimentos agroecológicos no âmbito produtivo e na construção e apropriação dos conhecimentos acadêmicos, essenciais para a compreensão e transformação da realidade como propõe a Educação do Campo.

A partir do processo vivenciado pelo MST, infere-se a construção de um método de trabalho que parta do levantamento da realidade dos sujeitos e da Questão Agrária e suas especificidades no território, em que se elenca os conteúdos significativos, aqueles que permitam compreender a visão de mundo dos sujeitos, envolvendo o reconhecimento das características do território e a sistematização e análise dos dados levantados como base para planejar a intervenção nos agroecossistemas ou na realidade dos sujeitos envolvidos.

Isso implica dois movimentos: aproximar-se da forma como pensam e agem os camponeses, e ver-se também afetado por eles, de forma que muitas vezes o próprio educador pode estranhar suas próprias percepções. E, também, apresentar as possibilidades teóricas para compreensão da realidade político-econômica-ambiental e produtiva, de forma que essas bases teóricas partam do que faz sentido para a realidade do educando.

Escolas quilombola, indígena e de pescadoras e pescadores artesanais no âmbito dos PCTs

No âmbito das comunidades quilombolas, projetos como o “Saberes em Diálogo: comunidade, escola e universidade na construção da educação quilombola”, do município de Barra do Turvo-SP, no Vale do Ribeira, desenvolvido pela Universidade de São Paulo, contribuem para a valorização da identidade quilombola ao promover a formação dos docentes que atuam nas escolas da comunidade.

O projeto envolveu a realização de oficinas com estudantes, professores, auxiliares e com a comunidade a partir do “diálogo horizontal entre os saberes tradicionais das comunidades quilombolas, as práticas



docentes dos professores do ensino básico municipal e o conhecimento científico produzido pela universidade” (USP, 2020, on-line).

Esse projeto permitiu aos estudantes de graduação envolvidos a compreensão sobre como os conhecimentos construídos na universidade são “ressignificados/vividos/reinterpretados na realidade das comunidades quilombolas” (USP, 2020, on-line). Projetos como esse proporcionam uma maior proximidade entre a universidade e as comunidades, com a integração entre os diferentes tipos de conhecimento como forma de valorizar a cultura, os saberes e a identidade quilombola.

Ainda sobre o contexto quilombola, Vitor e Santana (2020), em seu estudo sobre escolas quilombolas, partem de que ela deve ser firmada nos princípios da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) para que atenda aos princípios de “diferença e especificidade” (VITOR; SANTANA, 2020, p. 163) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012. A partir disso, os autores tiveram como objetivo compreender até que ponto as experiências das escolas estão em acordo com as Diretrizes e se as experiências têm sido construídas com base na interculturalidade crítica.

A partir do levantamento de pesquisas, os autores concluem que muitas escolas, incluindo as que estão em territórios quilombolas, “estão prenes de práticas epistemicidas, racistas e monoculturais” que segundo os autores, continuam a estrutura-se no que Santos (2007) trata como pensamento abissal (VITOR; SANTANA, 2020, p. 184).

Para os autores, a construção de uma escola quilombola fundamentada na interculturalidade crítica, capaz de transformar “a colonialidade do poder, do saber e do ser” depende de “relocarmos os coletivos negros, quilombolas, indígenas etc., como protagonistas na construção de seus projetos de presente e de futuro que, há muito tempo, têm construído movimentos decoloniais” (VITOR; SANTANA, 2020, p. 184).

Esse outro posicionamento desses sujeitos será possível a partir de uma concepção de educação que seja construída com base no diálogo horizontal de saberes e de forma crítica, pois a integração de saberes por si mesma não seria suficiente para superar as mazelas do colonialismo; é



preciso entender as lógicas que o conduzem e as consequências para o desenvolvimento do conhecimento, da cultura e da economia no âmbito dos povos que foram colonizados. Os sujeitos precisam perceber-se e entender-se no mundo, compreender seu papel na construção e transformação da realidade em que vivem.

Destaca-se também, no âmbito das políticas de educação quilombola, a importância do diálogo entre escola e comunidade. Na Resolução nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é evidente no seu Art. 38, Inciso IV, a importância de uma organização curricular coerente com a realidade da comunidade. A mesma legislação também afirma, no que se refere à gestão escolar, que é preciso o diálogo entre a gestão escolar, coordenação pedagógica e organizações sociais quilombolas para que se possa considerar a complexidade dos aspectos socioculturais quilombolas (BRASIL, 2012a, Art. 39, parágrafo 1º).

Sobre a educação dos povos indígenas, Calderoni e Nascimento (2012), citando Brand (2011), afirmam que os grupos indígenas não são sujeitos carentes, e, sim, etnicamente diferentes. Essa concepção é essencial para a compreensão do processo escolar envolvendo povos indígenas. Sendo etnicamente diferentes, seus conhecimentos são também construídos a partir de epistemologias diferentes; logo, é preciso atentar-se ao que Freire (1987) denominou como invasão cultural.

Para Calderoni e Nascimento (2012), há uma cientificidade no método dos conhecimentos tradicionais indígenas, dessa forma, estes seriam outras ciências, com outra racionalidade e episteme, diferente da ciência ocidental.

No processo de “negociação, tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais” descritos por Calderoni e Nascimento (2012, p. 303), o Diálogo de Saberes faz parte da concepção de práxis educativa e é também método envolvido na apropriação do conhecimento científico ocidental por estes sujeitos.



Reconhecer a “diferença” e a “especificidade”, como remetem Vitor e Santana (2020) sobre a educação quilombola, também em relação aos povos indígenas, é importante para a compreensão de que esses povos possuem cosmovisões e epistemologias diferentes da ocidental e que sua cultura, memória e ancestralidade não estão separadas do processo educativo.

No que se refere às políticas de educação indígena, o diálogo entre escola e comunidade é essencial. Na Resolução nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, destaca-se no seu Art. 6º, que trata da organização curricular, no parágrafo 2º, que o Projeto Político Pedagógico da escola indígena precisa se articular aos “projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas” em acordo com a gestão ambiental e territorial das terras indígenas, assim como sua sustentabilidade (BRASIL, 2012b, Art. 6, parágrafo 2º). Ainda de acordo com a mesma legislação, o Projeto Político Pedagógico da escola indígena deve ser construído de forma autônoma e coletiva, com a valorização dos saberes, da oralidade e da história dos povos, em diálogo com os saberes construídos por outras sociedades.

No que tange aos territórios das pescadoras e pescadores artesanais no estado do Paraná, destaca-se o trabalho “Experiências com a Educação do Campo nas ilhas de Guaraqueçaba” (MICHAUD, 2018?), o qual é realizado por uma professora do Ensino Fundamental em um território de intensos conflitos ambientais e territoriais, visto ser uma área de sobreposição com o Parque Nacional de Superagui. Baseada na concepção da Ecologia de Saberes de Santos (2007) e no pensamento de Paulo Freire, Michaud (2018?) sistematiza e compartilha metodologias de trabalho em escolas nas ilhas construídas a partir da realidade dos sujeitos.

De acordo com Michaud (2018?), o Diálogo de Saberes envolve a valorização do conhecimento tradicional e a relação desse conhecimento com os conteúdos científicos gerais. Tendo as roças tradicionais como tema gerador, a professora envolveu a comunidade e a escola com práticas que relacionam as dinâmicas envolvidas na roça com os conteúdos escolares.



Práticas como essas são importantes também para a compreensão dos processos ecológicos e sociais envolvidos na construção das roças. As práticas, além de terem um sentido baseado na visão de mundo dos sujeitos, também podem ser melhor compreendidas e aprimoradas no diálogo com o conhecimento científico, inclusive, por exemplo, na relação com a Agroecologia.

A experiência do projeto de extensão “Cerco de Saberes: construindo a Escola da praia de Martim de Sá”, realizada no município de Paraty-RJ, pela Universidade Federal Fluminense, reconhece os saberes que as comunidades tradicionais caiçaras detêm sobre o mar e sobre a floresta. Segundo os autores, o objetivo do projeto é a valorização dos conhecimentos para uma educação emancipatória que lhes permita o enfrentamento aos “diferenciados movimentos excludentes que tornam essas comunidades tradicionais brasileiras vulneráveis e marginalizadas no atual modelo de desenvolvimento social” (YAMASAKI; SOUZA; MONGE, 2014, p. 4).

A partir dessas concepções, o projeto desenvolveu atividades para promoção da alfabetização na região com a realização de círculos de cultura, promovendo a interação dialógica entre os participantes caiçaras, pesquisas e um varal com o “alfabeto caiçara” (YAMASAKI; SOUZA; MONGE, 2014). Segundo Yamasaki, Souza e Monge (2014, p. 1): o “letramento desenvolve-se a partir do fortalecimento da leitura de mundo caiçara, estimulando a escrita a partir dos saberes sobre o mar e a natureza apresentados pelas crianças”. Trazendo a concepção do projeto para a Educação do Campo, das águas e das florestas, entende-se que todas as etapas escolares, da alfabetização ao ensino superior, precisam pautar-se na valorização dos saberes tradicionais e, sempre que possível, na sua articulação com os conhecimentos científicos, em um processo de construção horizontal e dialógica de conhecimentos.

Em um processo integrado entre as formas de construção de conhecimentos e saberes, entende-se que talvez nem todos os fenômenos sociais e ambientais são possíveis de serem explicados a partir da relação



entre conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos. Mas é importante que o conhecimento científico, desenvolvido na escola, possa aproximar-se do conhecimento tradicional e integrar-se com ele, criando possibilidades explicativas e de compreensão sobre o mundo.

Nesse sentido, admite-se que não haveria uma única forma de explicação do mundo, mas talvez formas explicativas que podem ser mais ou menos preponderantes dependendo do contexto, como afirma Santos (2007). No âmbito da Ecologia ou Diálogo de Saberes na Educação do Campo, essa reflexão é importante, pois justamente o desafio é contribuir para que os educandos reconheçam essa diversidade de formas de construção de conhecimentos, entendendo a importância da ciência, mas também mantendo sua identidade e valorizando os conhecimentos tradicionais e ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a Educação do Campo como espaço de produção de conhecimento é reconhecer a diversidade de territórios, modos de vida e sujeitos que a constitui. Nesse sentido, o artigo apresentado problematizou o Diálogo de Saberes na Educação do Campo. Como objetivo, procurou apresentar as potencialidades e os desafios do Diálogo de Saberes como concepção de construção de conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo, utilizando para tanto uma abordagem metodológica de natureza documental e bibliográfica.

Buscou-se estabelecer relações entre as formas de conhecimento presentes na Educação do Campo, que denominamos de conhecimento científico/acadêmico, e conhecimentos não científicos/acadêmicos, este último na tentativa de incluir conhecimentos que não são produzidos a partir do método científico concebido, principalmente, nas bases epistemológicas da ciência moderna ocidental.

Articular a aproximação entre os conhecimentos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas e os conhecimentos científicos é



fundamental para romper uma concepção de educação opressora, materializada no contexto dos povos do campo como educação rural.

No exercício de evidenciar possibilidades concretas que reconhecem o Diálogo de Saberes no processo educativo, foram apresentadas experiências realizadas pelas escolas de Agroecologia no MST Paraná, a educação escolar quilombola e indígena e a prática de uma escola de pescadoras/es artesanais. Tais experiências demonstraram a possibilidade de um trabalho pedagógico que se articule a partir da realidade dos sujeitos, tendo o diálogo crítico e horizontal como princípio indispensável na formação humana.

Constatou-se a importância de assumir uma abordagem a partir do Diálogo de Saberes nos projetos de formação de professoras/es para trabalhar no contexto dos povos do campo, das águas e das florestas, além da necessidade de avançar em uma concepção de DS para além de uma visão simplificada e/ou até mesmo ingênua em relação aos conhecimentos não-acadêmicos.

Salienta-se que são necessários novos estudos para aprofundar a relação e importância do Diálogo de Saberes na Educação do Campo, contudo, se reconhece que com a inclusão dos sujeitos do campo, das águas e das florestas para além de uma convivência passiva e subserviente nos espaços educativos, como escolas e universidades, têm se ampliado as vozes pelo reconhecimento de outras formas de produzir conhecimento, não no sentido de excluir o que historicamente foi produzido, mas de se reconhecer outras matrizes de conhecimentos silenciadas, apagadas em favor de um projeto societário e educativo pautado na dominação e exploração do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012a, Seção 1, p. 26. Disponível em:



www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012b, Seção 1, p. 7. Disponível em:

www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.o.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p.103-126. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view. Acesso em: 17 nov. 2021.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. Disponível em:

www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view. Acesso em: 06 nov. 2021.

CALDERONI, V. A. M. de O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CHASSOT, A. 9 Saberes Primevos. **Blogue do Mestre Chassot**. Publicado em: 9 de abr. 2013. Disponível em: <http://mestrechassot.blogspot.com/2013/04/09-saberes-primevos.html>. Acesso em: 06 nov. 2021.

COSTA GOMES, J. C. As bases epistemológicas da Agroecologia. In: CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O. (Orgs.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/CAPORAL-Francisco-Roberto-AZEVEDO-Edisio-Oliveira-de-Princ%C3%ADpios-e-Perspectivas-da-Agroecologia.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

COTRIN, D. S.; DAL SOGLIO, F. K. Construção do conhecimento Agroecológico: Problematizando a noção. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 11, n. 3, 2016. DOI: doi.org/10.33240/rba. Disponível em: <http://revistas.aba->



agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/16772. Acesso em: 28 out. 2021.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, 2007. Dossiê Pensando o futuro das Ciências Biológicas. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84>. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623. Acesso em: 06 nov. 2021.

DIEGUES, A. C. *et al.* **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FRIGOTTO, G. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 109-136.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá 27 e 28 de abril de 2010. Disponível em: www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/015.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.



HADICH, C. **Diálogo de Saberes Encontro de Culturas**. Escola latino-americana de Agroecologia (ELAA). Publicado em: 01/08/2012. Disponível em: <http://escolalatioamericanadeagroecologia.blogspot.com/2012/08/dialogo-de-saberes-encontro-de-culturas.htm>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LEFF, E. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 7, p. 13-40, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v7i0.3042>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3042>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAUD, R. L. **Experiências com a Educação do Campo nas ilhas de Guaraqueçaba**. MOPEAR/IFPR/UFPR, 2018?

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; M., M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Rev. Bras. Educ.**, v. 24, p. 1-30, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MOREIRA, H.; C.; ALEFFE, L. G. **Metodologia para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view. Acesso em: 06 nov. 2021.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, 2007. Disponível em:



www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 17 nov. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TONÁ, N.; GUHUR, D. M. P. O Diálogo de Saberes na promoção da Agroecologia na base dos Movimentos Sociais Populares. Resumos do VI CBA e II CLAA. **Rev. Bras. de Agroecologia**, v. 4 n. 2, 2009.

UDRY, C.; EIDT, J. S. **Conhecimento tradicional**: conceitos e marco legal. Brasília, DF: Embrapa, 2015. Disponível em: <https://livimagens.sct.embrapa.br/amostras/00084800.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Pró- Reitoria de Graduação. **Saberes em Diálogo**: comunidade, escola e universidade na construção da educação quilombola no município de Barra do Turvo-SP. Publicado on-line em 5 de outubro de 2020. Disponível em: <https://prg.usp.br/saberes-em-dialogo-comunidade-escola-e-universidade-na-construcao-da-educacao-quilombola-no-municipio-de-barra-do-turvo-sp/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, Adelaine Ferreira. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Edufma, 2009.

VITOR, V. S. A.; SANTANA, J. V. J. Modos e formas de apropriação da escola pelas comunidades remanescentes de quilombo: alguns apontamentos. **Sertanias**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v1i1.8275>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/8275>. Acesso em: 21 ago. 2021.

YAMASAKI, A. A.; SOUZA, V. M.; MONGE, P. R. M. Paulo Freire e a cultura caiçara: a amorosidade no “cerco de saberes”. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 9., 2014, Turin, Itália. **Anais...** Turin, Itália: Memorial Virtual Paulo Freire, 2014. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3525. Acesso em: 21 ago. 2021.

Recebido em: 16 de novembro de 2021.

Aprovado em: 15 de março de 2022.

Publicado em: 12 de abril de 2022.

