





A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

*RESEARCH AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN RURAL EDUCATION:
PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR AN EMANCIPATORY EDUCATION*

Adalberto Penha de Paula  

Universidade Federal do Paraná – UFPR/ Setor Litoral

Viviane Camejo Pereira  

Universidade Federal do Paraná – UFPR/Setor Litoral

Resumo: A discussão sobre formação de professores no Brasil tem sido orientada por uma ideologia neoliberal distante das práticas e dos modos de vida das comunidades do campo, das águas e das florestas. A Educação do Campo tem proposto outras configurações para essa formação, tendo em conta seus princípios políticos e pedagógicos. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é refletir sobre como a pesquisa se constitui como princípio educativo na formação de professores(as) na Educação do Campo na perspectiva emancipadora. Utiliza-se uma abordagem bibliográfica e documental para sustentar as discussões teóricas do texto, além da exposição de práticas docentes na formação de professores(as). As discussões apresentadas evidenciam a centralidade da pesquisa na construção de conhecimento na Educação do Campo, ao articular a realidade dos territórios e suas problemáticas com os conhecimentos trabalhados na licenciatura, constituindo-se como um caminho para a superação do modelo capitalista de sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do Campo. Diálogo de saberes. Emancipação humana.

Abstract: The discussion about teacher training in Brazil has been guided by a neoliberal ideology that is far removed from the practices and ways of life of rural, water, and forested communities. Rural Education has proposed other configurations for this training, taking into account its political and pedagogical principles. The objective is to reflect on how research constitutes an educational principle in the training of teachers in Rural Education from an emancipatory perspective. A bibliographic and documentary approach is used to support the theoretical discussions in the text, in addition to presenting teaching practices in teacher training. The discussions presented express the importance of research in the construction of knowledge in Rural Education, as a way of articulating the reality of the territories and their problems with the knowledge worked on in the undergraduate course in such a way that it can contribute to overcoming the capitalist model of society.

Keywords: Teacher training. Rural education. Dialogue of knowledge. Human emancipation.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem se configurado como um espaço de intensos debates e disputas políticas. Essa realidade fica evidente ao observar-se o processo de elaboração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, que, muitas vezes, não envolve um diálogo amplo e plural com diversos setores da sociedade, incluindo movimentos sociais e populares. Tal contexto realça a crescente influência de grupos ligados ao empresariado brasileiro na definição das políticas públicas de formação docente, levantando questões acerca dos interesses que orientam essas diretrizes e dos impactos dessas escolhas na qualidade e na equidade da educação brasileira.

Frente a esse cenário de disputa, a Educação do Campo (EdoC) contrapõe-se a propostas e políticas neoliberais para formação de professores(as), o que se pode verificar ao analisar os cursos de Licenciatura em EdoC via Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) ou demais graduações de licenciatura a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Contudo, esses cursos, como outras licenciaturas, no Brasil, devem ser normatizados pela legislação vigente no que tange à formação inicial de professores (as). O que diferencia o currículo e as práticas realizadas nessas propostas formativas a partir da EdoC são as demais resoluções e decretos que abordam questões relacionadas à educação das populações do campo, das águas e das florestas, bem como o envolvimento de diferentes movimentos e organizações sociais e populares na construção destes cursos.

Nesse sentido, ao propor licenciaturas para atender as comunidades e escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas, é preciso reconhecer um histórico de violação e negação de direitos aos povos que vivem e trabalham a partir dessas realidades. Além da necessidade de pensar percursos formativos para professores(as) que atendam a demanda dos territórios, respeitem os sujeitos prioritários dessa formação em nível superior, é necessário projetar possibilidades de um caminho formativo que vislumbre contribuir nos processos de transformação da sociedade, haja vista que a mesma é pautada na lógica capitalista de exploração do ser humano e dos bens naturais, impondo formas de viver que extrapolam relações humanas socialmente justas e igualitárias.

No entanto, é fundamental reconhecer que existem inúmeros esforços e ações que visam superar o modelo societário vigente, no caso da educação, é sabido que historicamente tem sido espaço de disputas intensas, considerando sua tarefa estratégica na formação de uma sociedade,

ou seja, na formação cultural, política, social e econômica de um determinado tempo histórico. Assim, a escola constitui-se como um espaço de disputa, tal como a formação dos professores(as), responsáveis pela educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Diante desse panorama, as discussões apresentadas neste estudo orientam-se pela reflexão sobre o papel da pesquisa como princípio educativo na Educação do Campo. Essa reflexão contribui para a formação de docentes destinados às escolas do campo, das águas e das florestas, com vistas a um projeto de sociedade que promova a emancipação humana e política.

Ao longo deste texto, objetiva-se refletir acerca de como a pesquisa configura-se como princípio educativo na formação de professores(as) na EdoC e apresentar possibilidades teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico na formação desses futuros professores(as). Utiliza-se de uma abordagem bibliográfica e documental para sustentar as discussões teóricas do texto, além da exposição de práticas docentes na formação de professores(as), em um Curso Superior de Educação do Campo, em uma universidade pública. Essa instituição conta com um setor cujo projeto político-pedagógico busca oferecer uma alternativa para a formação acadêmica por meio de diferentes cursos de graduação.

Ademais dessa Introdução, o texto organiza-se com os seguintes tópicos: “Constituição e raízes teóricas da EdoC e a formação de professores/as do campo, das águas e das florestas”, apresenta de forma breve como se deu a produção da EdoC no Brasil e a formação de professores(as) para as escolas nesses territórios específicos; “A pesquisa como princípio na formação de professores/as na Educação do Campo”, dialoga sobre a possibilidade de ensinar no ensino superior a partir de uma concepção de pesquisa crítica fundamentada na realidade, buscando superar as aparências e alcançar a essência do conhecimento que será assimilado pelos acadêmicos.

Também são apresentadas práticas educativas realizadas em um Programa de Licenciatura em EdoC que, juntamente com o Projeto Político-Pedagógico do Setor a qual está vinculado, reconhecem a pesquisa como princípio educativo. Nas Considerações Finais, destacam-se as contribuições da pesquisa em um contexto universitário e curso superior, que ousam, mesmo que diante de inúmeras contradições, implementar processos de ensino e aprendizagem por projetos. Dessa forma, compartilha-se uma experiência teórico-metodológica de formação acadêmica que possa ser uma alternativa frente ao modelo dominante presente historicamente nas universidades brasileiras.

CONSTITUIÇÃO E RAÍZES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A Educação do Campo (EdoC) no Brasil tem sua constituição a partir de diferentes articulações oriundas, principalmente, dos movimentos sociais do campo. Contudo, é preciso considerar as fontes históricas que contribuíram na produção da EdoC. Podemos elencar o acúmulo das lutas por direito, incluindo a educação, de muitos trabalhadores e trabalhadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Ou seja, os sujeitos e povos que constituem tais territórios:

[...] assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (Paraná, 2006, p.27).

Nesse sentido, ressaltam-se as raízes primeiras da EdoC do ponto de vista filosófico, político e pedagógico, os fundamentos da Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento (MST). Essas bases, de certa forma, tornaram-se conhecidas e reconhecidas no Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil. Esse movimento, conforme Munarim (2008; 2011), agrega sujeitos das universidades, movimentos e organizações sociais e populares, sindicatos, associações comunitárias, entre todas formas de coletivos/grupos que tratam das questões relacionadas à EdoC. Essas matrizes/raízes, nos últimos anos, vêm reconhecendo e agregando novos sujeitos, conhecimentos, lutas pelo direito ao conhecimento, à educação e à escola no viés de um projeto societário contra-hegemônico.

Em relação à Pedagogia Socialista, aqui faz-se referência ao período entre 1917 e 1931, com os pioneiros Krupskaya, Pistrak, Shulgin e outros intelectuais desse contexto (Freitas, 2015). Enquanto Educação Popular, considera-se como expressão principal o legado produzido por Paulo Freire, que junto a vários intelectuais, militantes, educadores/as que trabalharam em diferentes realidades urbanas e rurais no Brasil, construíram formas educativas para além da escola. Essas práticas buscaram elaborar coletivamente uma nova visão de mundo, na qual o sujeito é produtor de conhecimento e agente de transformação de si e da sociedade em que vive. Por sua vez, a Pedagogia do Movimento, isto é, a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), segundo Caldart (2017, p.263), sobreleva que “O MST tem buscado vincular a educação às lutas pela transformação social, desde a realidade atual do campo”.

Frente a essa breve exposição dos fundamentos constituintes da EdoC, pode-se avançar na questão dos processos formativos de professores(as) na Educação do Campo.

Formação em nível superior de professores(as) para escolas do campo, das águas e das florestas

A realidade social, historicamente, expressa ampla desigualdade, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais. A forma hegemônica de manutenção do capitalismo se dá em si, ou seja, por seu fortalecimento e reprodução a partir da exploração e alienação do trabalhador e da trabalhadora, aprofundando assim as mazelas sociais e a negação de direitos, que, embora previstos em leis, não têm sido suficientes para garantir o acesso.

Nesse contexto, se faz necessária uma formação de professores(as) do campo, das águas e das florestas, inclusive nas cidades, especialmente a partir das periferias, com processos críticos alusivamente à realidade, desenvolvendo atividades educativas emancipadoras (Tonet, 2014). Desse modo, a educação, sobretudo a escolar, pode contribuir para a superação do modelo capitalista de sociedade e favorecer outras formas de viver e trabalhar, respeitando todas as maneiras de existência no planeta. Consoante Tonet (2014, p.10), a educação escolar deve atender a alguns requisitos para realizar tais atividade de cunho emancipador, visto que a educação está para além da escola em si, se faz na vida social, são eles:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Ao considerar esses requisitos no âmbito da formação de professores/as, que vislumbram assumir a pesquisa como princípio educativo, é primordial incorporar esses apontamentos de Tonet (2014) no trabalho desenvolvido nas licenciaturas. No caso específico da EdoC, alguns desses apontamentos dialogam com os princípios fundantes dessa graduação, pois, do acordo com Molina e Sá (2012, p.473), esses educadores/as podem compreender os seus territórios frente às contradições da atualidade, porém não basta a compreensão, são imprescindíveis práticas educativas que fortaleçam a superação dessa realidade.

Contudo, ainda há que se avançar, visto muitos marcos legais que se referem à formação docente, como a atual Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP N.º 4/2024), as políticas internas das universidades que nem sempre reconhecem as especificidades da EdoC e até mesmo compreensões ou incompreensões de muitos professores(as) formadores(as) nesses cursos em relação às matrizes/raízes dessas licenciaturas, além do desafio presente na formação política e pedagógica que esses estudantes apresentam ao chegar na universidade.

A respeito do último aspecto, destaca-se a negação histórica de processos escolares críticos e do projeto de educação ideologicamente e pedagogicamente balizados nos princípios capitalistas. Mais recentemente, desde a instalação da democracia burguesa pós-ditadura civil e militar no Brasil, observa-se a influência das políticas neoliberais de educação, sustentadas por diferentes grupos dominantes, como o grande empresariado e o agronegócio. Assim, atentar para práticas educativas que tenham o princípio da práxis como “[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (Konder, 2018, p. 123) é essencial para um projeto político e pedagógico de formação de professores(as).

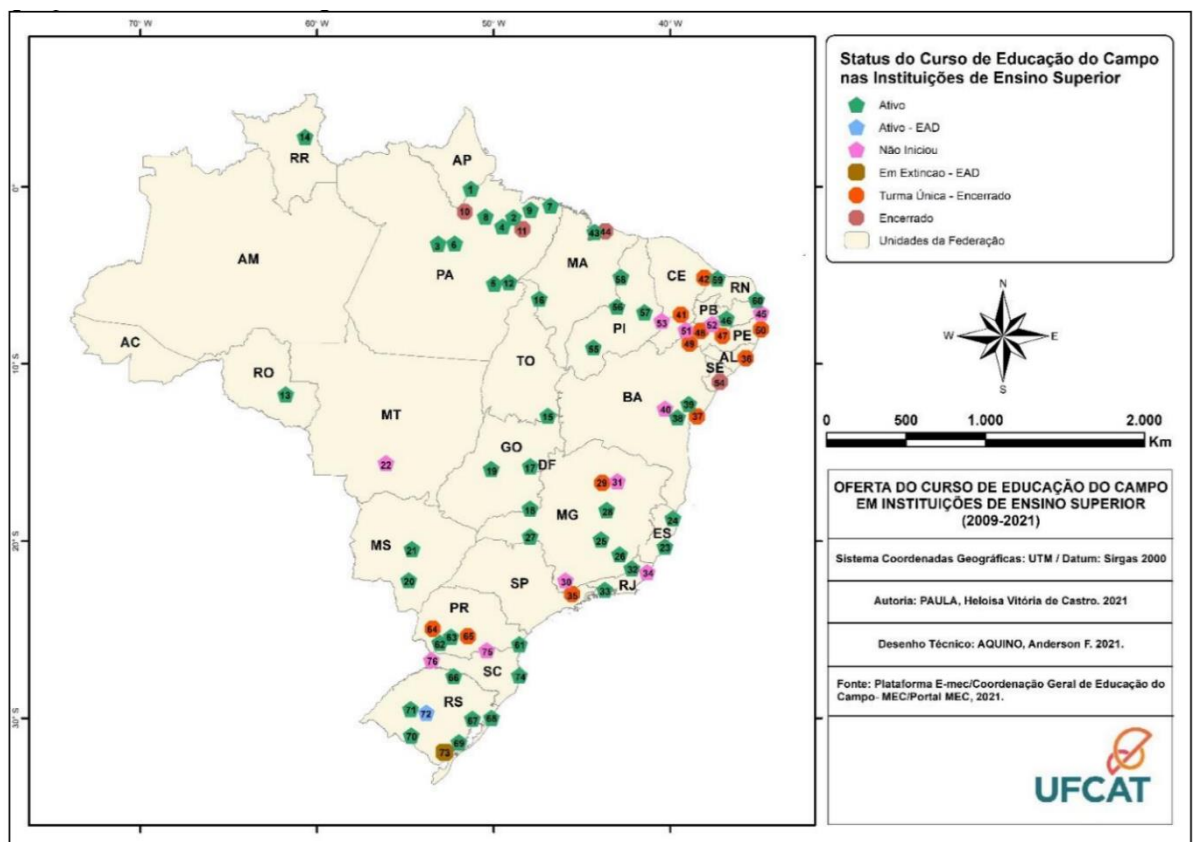
Os cursos superiores para formação inicial de professores(as) do campo, conhecidos como Licenciatura em Educação do Campo (Ledocs), são resultado de uma política pública forjada a partir dos povos do campo, das águas e das florestas, os quais, juntamente com outras organizações, constituem o Movimento Nacional de Educação do Campo. Esse movimento é um espaço coletivo que tem como uma das suas balizas centrais a luta e garantia dos direitos desses povos. Nesse prisma, no caso do direito à escola, por uma escola que seja no território e prioritariamente com professores(as) com formação coerente com essas realidades.

A formação em nível superior defendida para esses(as) professores(as) deve atender o princípio do conhecimento crítico da realidade, vislumbrando um projeto de sociedade e escola que supere o modelo vigente pautado pela lógica capitalista. Para tanto, é necessário um(a) professor(a) que consiga articular os conhecimentos científicos com a realidade (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Há urgência de educadores(as) e pesquisadores(as) que atendam as demandas dos territórios, das comunidades e diferentes povos que vivem e trabalham no campo, nas águas e nas florestas.

Face a esse cenário, o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de alguns docentes de diferentes cursos, articulou-se com os sujeitos dessa realidade do Litoral

Paranaense para construir um Curso de Licenciatura em EdoC na Área de Conhecimento da Ciências da Natureza, denominado Lecampo. Tal curso foi possível após aprovação no Edital SESU/SETEC/SECADI N.º 2/2012, todavia iniciou, efetivamente, no ano de 2014, mediante vários trâmites na UFPR e contratação de docentes por concurso público. Aprovado e iniciado o curso na UFPR Litoral, fortaleceu e segue fortalecendo os territórios do campo, das águas e das florestas a partir da formação de professores(as), somando-se ao conjunto de cursos ofertados no Brasil, conforme Figura 1.

Figura 1: Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (2009-2021)



Fonte: Paula (2022)

Na organização curricular da Lecampo, tem-se, como fundamento, o Regime da Alternância Pedagógica, uma forma de contemplar dois momentos específicos para formação dos estudantes. Denominados de Tempo Universidade, quando há atividades de ensino com os(as) professores(as) do curso e o Tempo Comunidade, que são atividades realizadas na realidade do estudante, com contato e vivência nas suas comunidades. Essa organização preconiza que o estudante pode ter seu acesso e permanência na universidade com tempos

educativos específicos, de modo que possa continuar no seu território e, em momentos planejados coletivamente, possa estar com sua turma e docentes nas atividades de ensino.

Esses dois tempos oportunizam aos estudantes maiores possibilidades de diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos da experiência da sua realidade, tão necessários para uma formação de professores(as) mais ampliada e coesa com a realidade da escola do campo, das águas e das florestas. Isso favorece o “[...] exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática, fortalecendo a sua formação numa perspectiva emancipatória, [...] em uma articulação entre teoria e prática” (PPC Lecampo, 2012, p. 24).

Após a apresentação de pontos relevantes para a formação de professores(as) na Educação do Campo, avança-se na questão central desse estudo, ou seja, a pesquisa como princípio educativo nos processos formativos de professores(as) para as escolas do campo, das águas e das florestas.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar exige pesquisa. O autor explora a ideia de “pensar certo” como a transição entre a curiosidade ingênua – o senso comum – e a curiosidade epistemológica, que questiona a origem do conhecimento. O(a) educador(a) deve respeitar os conhecimentos socialmente construídos na vivência comunitária, porém também precisa dialogar com os estudantes no sentido de investigar “a razão de ser de alguns desses saberes” na relação com o ensino dos conteúdos. Dessa forma, Freire (1996) não assevera que os saberes locais devem prevalecer sobre o conhecimento científico, mas sim que é papel dos(as) educadores(as) e da escola discutir com os educandos “a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (Freire, 1996, p. 17).

Freire (1992), em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, trata a necessidade da “pesquisa epistemológica, antes ou concomitante com as práticas docentes [...]”, principalmente nos territórios camponeses. Para o autor, é tarefa da prática docente junto aos povos do campo compreender como as populações rurais, incluindo agricultores familiares e camponeses, povos e comunidades tradicionais, produzem, constroem e mobilizam seus saberes em relação à realidade em que vivem. Esse processo é fomentado nas etnociências. Nessa abordagem, em muitos casos, a ciência comprova os conhecimentos

tradicionais. Nem todos os conhecimentos tradicionais são possíveis de serem cientificamente comprovados, no entanto, quando isso ocorre, de acordo com Freire (1992), permite às populações criarem ou desenvolverem maior confiança em si mesmas. Em uma sociedade predominantemente urbana, que enxerga o abandono do rural como ascensão social e o contrário como manter-se no atraso, contribuir para que as populações rurais tenham confiança em si mesmas é “indispensável à sua luta por um mundo melhor [...]” (Freire, 1992, p. 69). A pesquisa, seja no âmbito da prática do(a) estudante ou na prática docente, deve orientar processos para uma educação crítica e emancipadora.

É papel da EdoC promover o questionamento e olhar crítico que se desenvolve a partir da vivência e da análise da realidade cotidiana nos territórios do campo, das águas e das florestas juntamente com o estudo. A pesquisa tem papel essencial nesse processo, pois entende que o estudante também é produtor de conhecimento, mediado pelo(a) professor(a). Entretanto, a pesquisa como produção de conhecimento não deve ser apenas prática em si, mas exercício orientado pelo olhar crítico sobre o funcionamento da sociedade, independentemente do campo de conhecimento. A pesquisa emancipadora contraria a educação bancária de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*. Sobre isso, Pedro Demo (2003, p. 08) argumenta que a “característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo [...]”. A pesquisa, na visão do autor, é elemento fundamental da educação escolar e acadêmica, devendo orientar a produção de conhecimento.

O questionamento é a essência da pesquisa, porém, como instrumento de transformação, necessita provir de uma consciência crítica e ser a base para uma produção de conhecimento que aponte soluções. Na concepção de Demo (2003), o sujeito deve ser capaz de, a partir da consciência crítica, planejar e encontrar respostas de acordo com a sua realidade e em um determinado contexto histórico. Para o autor, o questionamento:

Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. Um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a *passagem de objeto para sujeito* [...] (Demo, 2003, p. 10-11, grifos do autor).

À luz das reflexões do autor, pode-se inferir que criticar não é o mesmo que realizar a análise crítica. A crítica, sem o fundamento de uma consciência crítica, torna-se superficial sem a análise que fundamenta a intervenção na realidade e a busca por soluções.

Na EdoC, o questionamento, além de ser a base para o exercício da produção do conhecimento, deve também ser uma atitude no processo emancipatório. É a essência de uma

educação que não simplesmente copia e aceita, mas cria e questiona a visão da ideologia hegemônica ao invés de realizar a sua reprodução de forma ingênua e acrítica. Sobre isso, Demo (2003) afirma que a educação carece de ser uma atitude cotidiana.

Como atitude, a pesquisa possibilita a leitura da realidade de maneira questionadora e como sujeito (Demo, 2003). Para o autor, o espírito questionador é a base do aprendizado na e da vida, assim, a pesquisa deve ser atitude cotidiana e também resultado específico (Demo, 2003). A escola (ou a universidade), ademais de fomentar uma postura investigadora diante da vida, também deve contribuir para que os sujeitos se apropriem da pesquisa como sintetizadora dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, o conhecimento produzido por meio da pesquisa contribui para a ampliação da visão de mundo, ao mesmo tempo em que favorece a argumentação das descobertas e a produção de novas incertezas. A pesquisa é fundamental para encontrar respostas e para formular perguntas.

Nessa linha, a pesquisa é fundamental para a produção de questionamentos. Sendo assim, a pesquisa surge da curiosidade, do questionamento e/ou da indignação. É a partir dela que se aprende a produzir ainda mais perguntas e a tentar encontrar respostas. Essa precisa ser a base de uma Educação do Campo como projeto de educação emancipatória.

Demo (1993, p. 128) reitera que a “pesquisa significa *diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção [...] pesquisa é a atitude do aprender a aprender [...]*”. A pesquisa, nessa perspectiva, precisa ser também orientada pela análise crítica do contexto de produção de um determinado conhecimento¹.

No anseio de uma produção de conhecimento conectada à realidade e à uma consciência crítica, Brandão e Borges (2007) argumentam sobre a pesquisa participante vinculada à educação popular. A pesquisa participante pode ser incluída na educação formal, no ensino básico como prática de professores e de estudantes, e também na universidade como princípio das pesquisas junto às comunidades do campo, das águas e das florestas. Além disso, apresenta-se como uma abordagem relevante no âmbito da educação não formal, especialmente quando vinculada ao diagnóstico rural participativo, desenvolvido nos territórios pelos próprios sujeitos, em articulação com extensionistas rurais e/ou pesquisadores(as). Tal perspectiva

¹ Um exemplo são os conhecimentos disseminados em alguns livros de história sobre “a descoberta do Brasil”. A ideia de descoberta é a visão europeia sobre o fato histórico e não a forma como os povos indígenas o compreendem. O conhecimento que se reproduziu por muito tempo na sociedade brasileira ignorava o fato de que o território onde hoje é o Brasil já era habitado por diversas etnias indígenas, com religiosidade e formas de organização próprias, sendo assim, o que tivemos foi a invasão de Pindorama pelos viajantes europeus.

fortalece processos educativos ancorados na realidade concreta, valorizando os saberes locais e a participação ativa das comunidades na produção do conhecimento.

Autores como Bracagioli Neto e Dal Soglio (2022) defendem a pesquisa participante na construção de conhecimento na Agroecologia. A Agroecologia é um dos princípios filosóficos e pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa perpassa os processos de produção de conhecimentos na EdoC, reforçando a necessidade do diálogo entre os sujeitos envolvidos a fim de criar oportunidades para a transformação social. A pesquisa deve ser um princípio educativo que orienta a atitude cotidiana do(a) educador, dos estudantes e também na produção de conhecimentos sistematizados na relação com os conteúdos disciplinares e interdisciplinares que visem compreender problemáticas e solucionar demandas das comunidades. A pesquisa participante junto aos povos do campo, das águas e das florestas soma-se à construção de outros caminhos de investigação, comprometidos politicamente com as comunidades.

Nesse prisma, pensar a pesquisa como princípio educativo é entender a importância de assumir o diálogo de saberes para além de metodologia, como método e concepção na produção de conhecimento na EdoC (Pereira e Paula, 2022)

Práticas educativas a partir da pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFPR Setor Litoral

O Setor Litoral da UFPR foi implantado institucionalmente como Câmpus no ano de 2004 e, enquanto Setor, foi criado em 2007. Posteriormente, em 2008, ocorreu a aprovação de seu Projeto Político-Pedagógico, atualmente vigente (UFPR Litoral, 2008). Esse projeto assume os seguintes princípios para a realização do trabalho pedagógico: “a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade; c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade” (UFPR Litoral, 2008, p. 9).

Frente a esses princípios, o Setor Litoral organiza os currículos de seus cursos a partir de três espaços pedagógicos distintos, os quais se articulam na totalidade dos processos de ensino e aprendizagem. Esses espaços devem se conectar à realidade concreta dos territórios, com o objetivo de fortalecer e promover ações de transformação social. A saber, tais espaços são: Projetos de Aprendizagem (PA), voltado ao ensino e à aprendizagem a partir da pesquisa; Interações Culturais e Humanísticas (ICH), destinadas à vivência de processos educativos junto à comunidade acadêmica e externa, a partir de temáticas pertinentes aos estudantes e à

comunidade; e Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), espaço de aprofundamento teórico e técnico relacionado aos conhecimentos referentes a cada curso.

Nessa organização curricular, pretende-se expressar uma alternativa concreta de uma universidade para além dos modelos já conhecidos tradicionalmente. Destaca-se a relevância de uma formação acadêmica que assuma a investigação, a pesquisa como uma das suas balizas para compreensão e transformação da realidade.

A organização da formação discente ao privilegiar a investigação/ação por meio dos projetos de aprendizagens possibilita ao educando o exercício da construção da leitura da realidade concreta. Esse exercício, mediado pelos espaços dos fundamentos teórico-práticos e das interações culturais e humanísticas, no diálogo com seus pares, professores e o meio social, vai construindo as condições objetivas viabilizadoras de sua autonomia, aqui entendida como um processo emancipatório (UFPR Litoral, 2008, p. 12).

Desse modo, em sua organização curricular, há um espaço pedagógico que prioriza a aprendizagem por projetos, denominado Projetos de Aprendizagem (PA). Os estudantes são instigados a desenvolverem pesquisas e/ou ações sobre temas de seu interesse em diálogo com a realidade do seu território. Nem todos os projetos relacionam-se diretamente com a pesquisa científica. Alguns estudantes optam por construir tecnologias sociais ou desenvolver ações em comunidades ou na própria universidade. Cada estudante tem autonomia para decidir a respeito do tema do seu projeto. O intuito é ser um espaço de aprendizagem que mobilize os estudantes a assumirem seu processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se da autonomia discente para produção e aprofundamento de determinado conhecimento, sempre mediados por algum docente escolhido pelo próprio estudante.

Também salienta-se que, no âmbito de iniciativas que fomentam mais especificamente a pesquisa como princípio da atuação dos futuros licenciados, há programas nacionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Licenciar, cujo “objetivo geral é apoiar ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da qualidade de ensino nas Licenciaturas” da UFPR. Os projetos de extensão, embora não tenham como foco o desenvolvimento de pesquisas, podem ter o planejamento de suas ações fundamentado em resultados de pesquisas científicas ou na pesquisa como atitude cotidiana, em consonância com Demo (2003).

Na sequência, apresentam-se práticas pedagógicas realizadas pelos autores desse estudo em dois espaços pedagógicos, conforme o Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral e no

Projeto Pedagógico do Curso da Lecampo, isto é, em um Fundamento Teórico-Prático (FTP) e no Projeto de Aprendizagem (PA).

FTP: A pesquisa como princípio educativo e a prática de ensino

No que se refere ao ensino, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Lecampo), da UFPR Setor Litoral, oferece um módulo voltado ao debate sobre a importância da pesquisa na prática docente na Educação do Campo, tendo carga horária total de 160 horas, sendo 60% da carga horária de Tempo Universidade e 40% de Tempo Comunidade. A ementa do módulo envolve:

A pesquisa como elemento constituinte da produção de conhecimento na área da educação do campo. Implicações éticas e políticas da pesquisa no âmbito da educação do campo. Abordagens teóricas da pesquisa, metodologia e métodos. Elaboração de projeto de pesquisa e sistematização dos resultados em forma de trabalho de Conclusão de curso. Relação dos instrumentos metodológicos com a realidade vivida no tempo – comunidade (PPC Lecampo, 2012, p. 57).

A oferta do módulo no primeiro semestre de 2023 foi realizada por três professoras. Cada uma desenvolveu um dos seguintes eixos: Eixo 1 – relação dos instrumentos metodológicos com a realidade vivida no tempo comunidade: métodos e ferramentas participativas; Eixo 2 – a pesquisa como princípio educativo em Paulo Freire e Pedro Demo, abordagens teóricas, metodologias em pesquisas na área de ciências da natureza; Eixo 3 – a pesquisa como princípio educativo e as diferentes formas de conhecimento.

O Eixo 1 envolveu problematizações alusivas à pesquisa participativa. Foram realizados diagnósticos e o desenvolvimento de metodologias participativas de modo que os estudantes da Lecampo pudessem também desenvolvê-las no Tempo Comunidade em seus territórios. No Eixo 2, foram realizadas leituras e diálogos sobre a pesquisa como princípio educativo envolvendo a abordagem de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, especialmente o capítulo “Ensinar exige pesquisa”, no qual o autor defende a importância da pesquisa como prática do(a) educador(a) e dos educandos, e a de Pedro Demo, com a abordagem Educar pela pesquisa, ressaltando a importância da pesquisa como atitude cotidiana e como sistematização e produção de conhecimentos. Neste Eixo 2, os estudantes foram instigados a desenvolverem, ao longo do semestre, breves projetos de pesquisa na Área de Ciências da Natureza. Esse eixo foi trabalhado pela professora autora deste artigo e que será melhor refletido no decorrer deste

relato de prática docente. No Eixo 3, ocorreram diálogos acerca do papel da pesquisa em Paulo Freire e em Carlos Rodrigues Brandão, as diferentes formas de conhecimentos e a importância da relação entre elas na EdoC e a introdução sobre concepções de métodos de pesquisa.

O Eixo 2 proporcionou aos estudantes a realização de pesquisas em grupo a partir de temas sugeridos pela professora, mais especificamente na Área de Biologia e a partir das escolhas de cada grupo. A sugestão dos temas pela professora ocorreu a partir da avaliação de que esses não haviam sido suficientemente explorados nos conteúdos das disciplinas da área de Ciências da Natureza, sobretudo no que se refere à disciplina de Biologia. A realização da pesquisa teve cunho didático a fim de proporcionar a familiaridade com a pesquisa científica, principalmente para os estudantes que não haviam participado de projetos de pesquisa. Todos os temas escolhidos tinham relação com problemáticas vivenciadas nos territórios dos estudantes.

Os temas desenvolvidos foram: Diversidade de líquens; Biologia e características dos solos em diferentes regiões da Mata Atlântica; A diversidade de peixes no território; A cultura alimentar quilombola no território; A importância do uso de ervas medicinais pelas comunidades tradicionais caiçaras; Os anuros presentes no território; As plantações de pinus e eucalipto e o racismo ambiental; As mulheres na agricultura do território e as influências da agricultura moderna sobre a agricultura tradicional. O Eixo 2 foi organizado em quatro fases: I) Leituras e diálogos sobre os textos; II) Formação dos grupos, escolha do tema, delimitação do foco da pesquisa e a escrita do projeto; III) Execução da pesquisa e de suas ações relacionadas, quando foi o caso de grupos que optaram por desenvolver ações nas comunidades juntamente com a realização da pesquisa e, por fim IV) A escrita dos relatórios.

A realização da pesquisa contribuiu para a compreensão do método científico na prática. Além disso, outras dimensões, como a necessidade da cooperação da solidariedade entre os membros do grupo, a organização dos momentos de escuta e de fala, a organização da execução do trabalho individual e do trabalho coletivo e da escrita do relatório foram questões relevantes. Dessa forma, a pesquisa em grupo revela os tensionamentos pertinentes às relações humanas que perpassam todos os processos da pesquisa científica. Sendo assim, ademais do estudo e da produção de conhecimentos de maneira conjunta, a pesquisa em grupo também educa no âmbito das relações interpessoais.

PA – Introdução à aprendizagem por projetos

Esse módulo é ofertado no primeiro semestre do curso e tem o objetivo mobilizar o acadêmico a desenvolver uma leitura crítica da realidade, perceber as diferentes dimensões que constituem a sociedade. Outrossim, busca favorecer a apropriação de conhecimentos que contribuam para processos de maior compreensão da realidade e para ações e práticas emancipadoras voltadas à superação dos desafios presentes nas comunidades onde vivem e trabalham (PPC Lecampo, 2012).

Enquanto proposta de ensino, é ofertado com uma carga horária de 80h, sendo 60% (Tempo Universidade) desenvolvida em sala de aula, com o docente responsável e demais alunos matriculados no módulo, e 40% (Tempo Comunidade) de estudo e atividades na comunidade de origem do estudante. A orientação do trabalho pedagógico a ser realizado pode ser conhecido a partir da ementa abaixo:

Integração e interação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento da atuação profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinares. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador/ estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros coletivos de Projetos (PPC Lecampo, 2012, p. 67).

A ementa aponta para a importância de articular diferentes momentos/espços para a aprendizagem, como o conhecimento da realidade, as possibilidades de atuação profissional, apropriação do mundo universitário. Também sinaliza que o acadêmico deve elaborar seu próprio Projeto de Aprendizagem em diálogo com seu(a) professor(a) mediador(a). Diante dessas premissas, a experiência a ser apresentada é resultado do trabalho com os estudantes de uma turma da Lecampo que iniciou o curso no primeiro semestre de 2025 e da experiência de dez anos mediando Projetos de Aprendizagem na Lecampo.

No planejamento das aulas desse módulo, instituiu-se o seguinte Programa de Ensino: UFPR Litoral e os Projetos de Aprendizagem: concepção, organização, práticas, sistematização e socialização; Possibilidades de articulação de conhecimentos a partir dos Projetos de Aprendizagem e a relação com os Fundamentos Teórico Práticos e as Interações Culturais Humanísticas; e Elaboração de Projetos para a Aprendizagem a partir da Educação do Campo e o Território.

Na sequência, estabeleceram-se os objetivos a serem trabalhados durante o semestre: a) Conhecer o Projeto Pedagógico da UFPR Litoral e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza; b) Identificar as articulações possíveis entre os espaços pedagógicos: Projetos de Aprendizagem (PA), Interações Culturais Humanísticas (ICH) e Fundamentos Teórico Práticos (FTP) no processo de elaboração, realização, socialização e avaliação de projetos individuais de aprendizagem; c) Perceber a importância do trabalho por projetos enquanto metodologia de ensino; d) Conhecer as diferentes formas de conhecimento e suas articulações para o fortalecimento da EdoC e os territórios; e) Reconhecer estratégias de organização pessoal e coletiva na realização de pesquisas; f) Conhecer Projetos de Aprendizagem desenvolvidos na UFPR Litoral; e g) Elaborar proposta individual de Projeto de Aprendizagem.

Orientado por esses objetivos, o trabalho pedagógico se desenvolveu a partir de diferentes metodologias de ensino, como aulas dialogadas, trabalhos em grupo, apresentações coletivas, cine-debates, elaboração de sínteses das discussões realizadas em aula, exercícios de elaboração de pré-projeto de aprendizagem. As aulas do Tempo Universidade foram organizadas em dois momentos durante o semestre: o primeiro com caráter mais introdutório e o segundo de aprofundamento inicial, ambos conforme a ementa, programa e objetivos do módulo no referido semestre.

No primeiro momento, com objetivo de estabelecer diálogo sobre a pertinência do ser professor(a), pesquisador(a) engajado nos seus territórios de origem, apresentou-se e estudou-se coletivamente a obra *A vida não é útil*, de Ailton Krenak, a qual oportunizou espaços de autoidentificação com as problematizações que o autor debate no livro, provocando os estudantes a se questionarem, ao menos algumas das seguintes questões: qual seria minha responsabilidade na sociedade que vivemos? Como posso contribuir com ações que mudem a realidade da sociedade atual? É possível um projeto de aprendizagem conectado com o território?

Na continuidade das aulas, discorreu-se a respeito do que é a UFPR, a UFPR Litoral e a Lecampo, buscando estabelecer relações entre as comunidades dos estudantes e a importância da conquista do acesso à universidade pública em um curso que pode trazer inúmeros impactos pessoais e coletivos, considerando o trabalho que cada estudante se envolve ou assumirá nas suas comunidades. Após compartilhar, introdutoriamente, a organização da universidade e do curso em que estão matriculados, foi realizada uma atividade em grupo, conforme comunidade de origem dos alunos, intitulada “A minha comunidade: o que pode ser melhor?”. Nesse

momento, cada um teria que fazer um levantamento inicial das situações concretas que, ao serem melhoradas, naturalmente poderiam melhorar a qualidade de vida da comunidade.

No compartilhamento entre a turma, foram apontadas diferentes situações-problema a partir da realidade vivenciada. Muitos puderam perceber que tais situações são recorrentes entre os povos do campo, das águas e das florestas e que, em grande medida, dependem de ações do Estado, bem como de organização e engajamento coletivo para que os direitos desses povos sejam efetivamente garantidos.

No segundo momento das aulas do Tempo Universidade, denominado aprofundamento inicial, partiu-se dos estudos orientados realizados durante o Tempo Comunidade, ou seja, da reflexão acerca do que são projetos, a partir de leituras orientadas e pesquisas individuais. Em seguida, avançou-se para as discussões acerca do que significa aprender por meio de projetos, o que é um projeto e de que maneira ele se faz presente na comunidade e na trajetória de vida de cada estudante. Também discutiu-se como os projetos podem ser articulados com a extensão universitária, considerando a obrigatoriedade da creditação da extensão nos currículos dos cursos.

Os estudantes tiveram acesso a relatos escritos de pesquisas realizadas por egressos da Lecampo, o que lhes possibilitou perceber a relevância que seus próprios projetos podem assumir tanto para o processo de aprendizagem quanto para as comunidades em que estão inseridos. Além desses textos, egressos do curso foram convidados a compartilhar suas trajetórias no desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem (PA), evidenciando a pertinência desse momento formativo. Tal iniciativa mostrou-se especialmente significativa para os estudantes ingressantes, ao possibilitar o contato com histórias, práticas e experiências de quem vivenciou o Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral e o PPC da Lecampo, bem como os impactos gerados nas comunidades a partir de seus Projetos de Aprendizagem.

Por fim, a conclusão do módulo foi realizada com um exercício de elaboração do pré-projeto de aprendizagem com o seguinte roteiro: Tema; Questão problema; Justificativa; Objetivos; Metodologia; Cronograma; Resultados Esperados. Na sequência, cada estudante pode indicar até três docentes da Lecampo que gostariam que fossem o(a) mediador(a) do PA. Após essa indicação, em reunião do curso, deliberou-se quem seria o(a) professor(a) mediador(a), consoante indicação e tema do estudante.

Importante considerar que o trabalho por projetos, nessa perspectiva apresentada, busca estabelecer caminhos de diálogo entre a realidade do estudante, seu projeto de vida e os conhecimentos científicos, popular e tradicional. Desse modo, o projeto constitui-se,

metodologicamente, como uma estratégia de atividade educativa emancipadora a partir da pesquisa, visto que a “[...] aprendizagem por projetos ajuda a superar a fragmentação do conhecimento” (PPC Lecampo, 2012, p.26), articulando a realidade, o contexto local de vida e trabalho dos estudantes nas suas comunidades com o conhecimento científico pertinente a formação que terão no Curso de Licenciatura em EdoC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem inúmeros desafios para se apropriar e produzir conhecimento em um tempo histórico que, a cada dia, parece desvalorizar a Ciência, a formação universitária e a importância de instituições educativas como a escola e a universidade pública. Ao considerar que esse conhecimento também pode ser elaborado e apropriado por povos dos territórios do campo, das águas e das florestas, esses desafios se intensificam e se ampliam haja vista a histórica violação e negação de direitos a essas populações, nesse caso, em específico, o direito à educação, ao acesso à escola básica e à universidade pública.

Esse contexto constitui uma das bases das discussões desenvolvidas neste texto, ao problematizar como propor uma formação acadêmica em cursos de formação de professores(as) que busque estabelecer outras possibilidades de percurso formativo. Nesse processo, os estudantes também podem assumir seu próprio percurso de apropriação do conhecimento, deixando de ser meros receptores de conteúdos desprovidos de sentido para suas vidas. Assim, tornam-se corresponsáveis, juntamente com os(as) professores(as), em uma perspectiva emancipatória de conhecer o mundo e ousar transformá-lo.

Assim, discute-se sobre uma formação acadêmica superior a partir da pesquisa como princípio educativo, mesmo que imersos em uma sociedade capitalista, a qual sustenta a lógica neoliberal do projeto educativo vigente na educação brasileira, reflexo de um projeto mais amplo que atinge praticamente todos países na atualidade. Destacam-se os aportes da pesquisa na consolidação de um projeto de universidade e de curso superior que, mesmo atravessados por múltiplas contradições, buscam efetivar processos de ensino e aprendizagem mediados por projetos. Ademais, compartilha-se uma experiência teórico-metodológica de formação acadêmica que se apresenta como alternativa ao modelo dominante, historicamente presente nas universidades brasileiras.

Neste estudo, objetivou-se refletir como a pesquisa constitui-se enquanto princípio educativo na formação de professores(as) na EdoC, apresentam-se possibilidades teórico-

metodológicas para o trabalho pedagógico na formação desses(as) futuros(as) professores(as). Adotou-se uma abordagem bibliográfica e documental para fundamentar as discussões teóricas, articulada à apresentação de práticas docentes desenvolvidas na formação de professores(as) em um curso superior de EdoC de uma universidade pública. Trata-se de uma instituição que possui, em sua organização, um setor orientado por um projeto político-pedagógico que se propõe como alternativa à formação acadêmica, abrangendo diferentes cursos de graduação.

As discussões desenvolvidas sinalizaram a possibilidade de assumir a pesquisa como um dos fundamentos da formação acadêmica, reconhecendo seu caráter educativo e seu potencial para promover processos de apropriação do conhecimento de forma mais significativa. Realçou-se, ainda, a importância da produção de novos conhecimentos por meio de uma pesquisa social e politicamente engajada, enraizada na realidade dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas.

Constatou-se que, diante da sociedade em que vivemos, o que se apresenta como possível são atividades educativas de caráter emancipador, entendidas como estratégias para o fortalecimento de uma formação crítica de professores(as), capazes de contribuir para um movimento mais amplo de superação do modelo societário vigente. Tal compreensão sobleva a escola e a universidade como espaços privilegiados de formação humana, situados no interior de um projeto de sociedade próprio de determinado tempo histórico. Contudo, frente às crises da sociedade capitalista e às contradições impostas por esse projeto, a escola e a universidade também podem se constituir como espaços de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRACAGIOLI NETO, Alberto, DAL SOGLIO, Fábio Kessler. *Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256104/001153669.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07 jul 2025.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). *Pedagogia socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 260-286

- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 4a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1993.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores associados, 2003. Disponível em: https://semanadegeografia.fflch.usp.br/sites/semanadegeografia.fflch.usp.br/files/inline-files/Educar%20pela%20Pesquisa%20-%20Pedro%20Demo_compressed.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Cap. 1. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 07 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf> Acesso em: 07 jul. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. In: PISTRÁK, M. M. (org.). *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 7-11.
- KONDER, Leandro. *O futuro da Filosofia da Práxis*. São Paulo: Boitempo, 2018
- MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronea e o Procampo. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.
- MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468.
- MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). *Educação do Campo: políticas públicas e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: SEED, 2006.
- PAULA, Heloisa Vitória de Castro. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–256, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67544. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67544>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PEREIRA, Viviane Camejo ; PAULA , Adalberto Penha de . O Diálogo de Saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 12, n. 1, p. e022032, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1768. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1768>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PPC Lecampo. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza*. UFPR Litoral, 2012. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf> Acesso em: 07 jul. 2025.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. *Rev. Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9- 23, 2014.

UFPR. *Projeto Político Pedagógico UFPR – Setor Litoral*. 2008. Disponível em: https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

Submissão em: 28/07/2025

Aprovação em: 15/11/2025