



[Atribuição BB CY 4.0](#)

Contribuições freirianas para problematizar as interações na pesquisa de campo: saberes acadêmicos e populares em diálogo

Juliana Gonçalves Tolentino¹
Karla Cunha Pádua²

Resumo

Como se portar no campo de pesquisa, levando em consideração os diferentes sujeitos e saberes que o permeiam? Como conduzir de maneira ética e dialógica um trabalho que envolve os conhecimentos acadêmicos e os populares? Essas e outras indagações, serão apresentadas ao longo do texto, que dão corpo ao presente artigo, resultado das discussões ocorridas durante uma disciplina optativa sobre Paulo Freire e Educação, realizada no âmbito de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública brasileira. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar reflexões, a partir de Paulo Freire e outros referenciais, sobre a postura ética, dialógica e epistemológica do(a) pesquisador(a) no encontro com os participantes e seus saberes. Para isso, neste trabalho, apresentamos o *lôcus* da pesquisa de mestrado e relacionamos com algumas categorias e conceitos trabalhados por Paulo Freire pertinentes ao objetivo proposto neste trabalho. Como resultado, concluímos que tais formulações sinalizam ao(a) pesquisador(a) a importância de empreender a vivência de uma postura em campo mais dialógica e humanizada.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG). Professora de Educação Básica (SEE-MG). E-mail: jugtolen@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação (FaE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Vice-líder do grupo de pesquisa Polis e Mnemosine: cidade, memória e educação. E-mail: karla.padua@uemg.br.

Palavras-chave

CEVAE; Educação Popular; Paulo Freire; Rururbanidades; Saberes Populares.

Freirean contributions to problematizing interactions in fieldwork: Academic and popular knowledge in dialogue

138

Abstract

How should one conduct oneself in the field of research, taking into account the different subjects and knowledges that permeate it? How can work involving academic and popular knowledge be carried out in an ethical and dialogical manner? These and other inquiries, which form the body of this article, stem from discussions during an elective course on Paulo Freire and Education offered within a graduate program in education at a Brazilian public university. Therefore, this article aims to present reflections, drawing from Paulo Freire and other references, on the ethical, dialogical, and epistemological stance of the researcher when engaging with participants and their knowledge. To this end, we present the locus of the master's research and relate it to several categories and concepts developed by Paulo Freire that align with our objective. Consequently, we conclude that these formulations signal to the researcher the importance of adopting a more dialogical and humanized stance in the field.

Keywords

CEVAE; Popular Education; Paulo Freire; Rururbanities; Popular Knowledge.

Recebido em: 09/07/2026
Aprovado em: 21/09/2026

Introdução

Ao adentrarmos no universo acadêmico, nesse caso, a partir de um programa de mestrado, uma das inquietações recorrentes é como conduzir a relação entre pesquisadoras(es) e participantes da pesquisa. Tal inquietação nos remete à uma questão mais ampla, a saber, a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Logo, surgem inúmeras provocações: Como não cair na armadilha do ego academicista? Como promover uma relação mais dialógica? É possível realizar um intercâmbio respeitoso entre os diferentes saberes? Qual postura política assumir diante da pesquisa? São essas reflexões que dão corpo a este artigo, que surgiu principalmente a partir de diálogos e debates experienciados durante uma disciplina optativa sobre Paulo Freire, no âmbito de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública brasileira. Como trabalho de conclusão da mesma, foi sugerida a produção de algum gênero textual que tentasse articular uma das obras de Paulo Freire que foram trabalhadas com as pesquisas de mestrado, em andamento, dos estudantes de tal disciplina. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar reflexões, a partir de Paulo Freire e outros referenciais, sobre a postura ética, dialógica e epistemológica do(a) pesquisador(a) no encontro com os(as) participantes e seus saberes de um Centro de Vivência Agroecológica, lócus da pesquisa de mestrado realizada. A metodologia utilizada para a produção do artigo foi a pesquisa bibliográfica, contudo, utilizamos referenciais do campo da pesquisa para pensar o tema proposto.

Dito isso, o artigo é dividido em três seções, a saber: 1) As “rururbanidades” de Belo Horizonte e o Programa CEVAE: Centro de Vivência Agroecológica; 2) Extensão ou Comunicação? Contribuições de Paulo Freire para problematizar interações na pesquisa; 3) Pensando o campo: por uma pesquisa e por uma postura humanizada, ética e dialógica entre pessoas e saberes.

Em “As ‘rururbanidades’ de Belo Horizonte e o Programa CEVAE: Centro de Vivência Agroecológica” realizamos uma breve exposição sobre a integração de aspectos rurais e urbanos da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais e a apresentação do lócus da pesquisa de mestrado, com a descrição de características do CEVAE/Coqueiros e os objetivos da dissertação de mestrado. Na segunda seção, denominada “Extensão ou Comunicação? Contribuições de Paulo Freire para problematizar interações na pesquisa” trazemos apontamentos

que nos apresentam como fundamentais para refletir nossa postura com os(as) participantes de pesquisa. Nesta seção, tomamos como base o ensaio *Extensão ou Comunicação* de Paulo Freire (2013). Já em “Pensando o campo: por uma pesquisa e uma postura humanizada, ética e dialógica entre pessoas e saberes” evidenciamos o tipo de posição que nos interessa enquanto pesquisador(a), além de trabalhar o conceito de interculturalidade, proposto por Vera Maria Candau (2012; 2014). Por fim, concluímos que as formulações de Paulo Freire podem colaborar para a realização de uma pesquisa baseada no respeito e na conexão entre diferentes sujeitos e saberes.

As “rururbanidades” de Belo Horizonte e o Programa CEVAE: Centro de Vivência Agroecológica

Como o tema aqui proposto foi pensado a partir das interações entre as pesquisadoras e o campo da pesquisa, julgamos ser relevante contextualizar este campo: O CEVAE - Centro de Vivência Agroecológica. Na apresentação da obra “Roça grande: diversidade biocultural das cidades”, Emmanuel Duarte Almada (2023) reflete-se sobre a necessidade de olhar para as cidades a partir de outras perspectivas, observando que mesmo em todo mar de concreto e poluição, existem formas contracoloniais de habitar o espaço, que dão ênfase à vida e à diversidade que a integra. A obra é composta por diversos relatos que narram experiências que conjugam a paisagem urbana com elementos da natureza e os saberes populares, que se articulam para compor a cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais:

A expressão Roça Grande, historicamente utilizada de forma pejorativa para se referir à cidade de Belo Horizonte pelos seus próprios habitantes, foi tomada num sentido positivo, questionando o próprio projeto desenvolvimentista da urbanização como superação do mundo rural. A Roça aqui não é resíduo ou vestígio de um passado em vias de extinção, mas o lugar de onde enunciamos os projetos populares e periféricos de resgate da vida em comum (Almada, 2023, p. 7).

Apesar de todo o projeto desenvolvimentista e moderno da criação da cidade (que foi inspirada, inclusive, na capital francesa), são as nossas “muitas rururbanidades” (Cardoso, 2023) que permitem a existência de uma diversa e complexa bioculturalidade³ em Belo Horizonte. São muitos os seres humanos

³“Diversidade biocultural tem sido o termo utilizado na literatura etnobiológica para se referir a

agentes da reinvenção da cidade: carroceiros, raizeiras e benzedeiiras, quilombolas, povos de terreiro, indígenas, pessoas da agricultura urbana e da agroecologia, integrantes de ocupações urbanas e assentamentos da reforma agrária em BH e região metropolitana. São grupos humanos que compreendem que é possível coexistir com a natureza, que dentro do conceito de cidade também cabe um modo de vida que cuida, produz e regenera os recursos naturais disponíveis: plantas, árvores, córregos, nascentes, quintais e todos os demais seres vivos não humanos habitantes da Terra. São “ações que expandem e ressignificam as lutas pelo direito à cidade” (Almada; Souza, 2023, p. 24).

Diante do exposto, podemos citar o Programa CEVAE: Centro de Vivência Agroecológica como uma dessas experiências. *Lócus* da pesquisa de mestrado finalizada no ano de 2025, o Programa CEVAE é um equipamento da Prefeitura de Belo Horizonte que visa desenvolver experiências participativas que articulam a educação ambiental, a geração de renda e a preservação de áreas verdes nas cidades. De acordo com o *site* oficial da PBH (2018), ele se configura como uma política de meio ambiente e uma política de segurança alimentar, já que engloba em seus planos e ações a sustentabilidade e a agricultura urbana. Ao criar hortas comunitárias e incentivar a preservação de espaços verdes em áreas degradadas da cidade, além de contribuir para a promoção de uma educação ambiental da comunidade participante, o Programa ainda possibilita uma alimentação mais saudável e uma geração alternativa de renda, já que as famílias podem plantar tanto para consumo próprio quanto para a comercialização para a população local.

Ao todo, existem quatro CEVAEs em Belo Horizonte, em diferentes regionais da cidade. Os equipamentos foram construídos em regiões periféricas, em que havia algum histórico de práticas rurais, que possuíam uma carência de recursos públicos e índices de vulnerabilidade social (Barbosa, 2002). O CEVAE/Coqueiros, inaugurado nos anos 2000, é um equipamento que abrange no mínimo cinco bairros da região. Em sua dissertação de mestrado, Juliana Moraes Araújo (2020) relata que o CEVAE/Coqueiros possui uma estrutura arquitetônica e atividades que se diferenciam dos demais, para além da horta comunitária agroecológica. No período da pesquisa, o equipamento contava com o projeto Academia da Cidade, uma quadra de terra que recebe partidas de

diversidade de espécies, paisagens, línguas e saberes associados às diferentes formas de manejo a partir das quais as sociedades humanas se relacionam com as naturezas” (Almada; Souza, 2023, p. 20).

futebol e vôlei, projetos de capoeira, pintura, bordado, dentre outros. Com um maior e mais diversificado número de atividades, percebe-se que o CEVAE/Coqueiros consegue mobilizar um grande número de pessoas da comunidade, com interesses e faixas etárias diversas.

Outras ações encontradas em portais de notícias foram: oficinas gratuitas de percussão para composição do bloco de carnaval da região, que traz uma proposta de fortalecimento do vínculo comunitário e luta pela política da descentralização da cultura, tornando-a mais acessível para moradores de bairros periféricos; mobilização da comunidade para a construção de uma pista de skate no local, ampliando o acesso ao lazer dos moradores; encontro da articulação de raizeiras, benzedeadas e parteiras da região metropolitana de BH, com partilhas de saberes tradicionais e oficina de identificação e coleta de plantas medicinais; Semana do Meio Ambiente: Ocupa Cevae Coqueiros, com oficinas, feira cultural agroecológica, apresentações musicais e brincadeiras; feiras de grupos de residentes locais, com artesanato, brincadeiras, música, geração de renda, cultura e lazer.

Acreditamos que as palavras da moradora Maria de Lourdes da Silva, em uma audiência pública com o Ministério Público de Minas Gerais em 2021, caracterizam bem a importância do CEVAE para a comunidade:

A gente fica muito feliz pelo espaço que temos, mas precisamos que ele tenha uma estrutura adequada e segurança para que possa ser melhor utilizado. O Cevae é o pulmão da nossa comunidade, reivindicou a moradora Maria de Lourdes da Silva⁴.

Como resultado do diálogo com os moradores, o Ministério Público de Minas Gerais ajuizou uma Ação Civil Pública contra o município de Belo Horizonte e a Fundação de Parques Municipais e Zoobotânica para cumprimento das reivindicações da comunidade. Refletimos que o trecho “O Cevae é o pulmão da nossa comunidade” pode nos dar indícios sobre a potencialidade e a importância do espaço para a localidade. Além de apresentar uma metáfora para a respiração, já que é um espaço permeado de natureza, com um ar mais purificado, que remete à uma tranquilidade (tão difícil de encontrar nos contornos do urbano), a fala de Maria de Lourdes nos chama a atenção para a

⁴Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/mpmg-ouve-demandas-da-comunidade-do-coqueiros-sobre-revitalizacao-do-centro-de-vivencia-agroecologica.shtml>. Acesso em: 17 jul 2023.

necessidade da participação social. É através da reivindicação, da mobilização coletiva em prol do bem comum que as transformações sociais encontram frestas para acontecer. O acionamento e a interpelação do poder público se apresentam como uma das frentes de luta para preservação e manutenção desse território comunitário.

Dessas experiências e reflexões surgiu o desejo de desenvolver a pesquisa de mestrado, de caráter qualitativo, cujo objetivo central foi investigar os potenciais saberes, práticas e aprendizagens construídas a partir das atividades culturais e ambientais pelos sujeitos que participam do CEVAE/Coqueiros. As vivências e leituras que tivemos no/sobre o espaço nos fizeram cogitar que existe ali uma grande potência educacional e cultural, além do senso de pertencimento, mobilização e fortalecimento em rede que as(os) participantes do CEVAE/Coqueiros se mostraram capazes de co-criar e compartilhar.

As reflexões aqui propostas emergiram desta pesquisa, na qual buscamos aprender com as pessoas que participaram conosco deste trabalho e, em especial, refletir sobre a nossa postura no campo enquanto pesquisadoras. É aqui que entram as elaborações promovidas durante a disciplina optativa sobre Paulo Freire que nos possibilitou problematizar e ampliar o nosso entendimento sobre as relações em campo entre pesquisadores(as) e participantes da pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos algumas das formulações de Paulo Freire que nos auxiliaram no desenvolvimento de uma pesquisa que prezou o diálogo e o respeito à diversidade de sujeitos e seus saberes.

Extensão ou Comunicação? Contribuições de Paulo Freire para problematizar interações na pesquisa

Em seu ensaio *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire (2013) empreende uma análise sobre o trabalho do agrônomo com os camponeses, problematizando o caráter extensionista que muitas vezes dá base à ação do profissional. Acreditamos que podemos recorrer a essa análise para refletir sobre a relação entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa, que se mostrou como uma questão central durante as reflexões e os debates que fizemos nas aulas do mestrado e durante as idas ao campo. Assim, sugerimos a quem nos lê que, ao se deparar com os termos agrônomos/camponeses, imaginem a problematização também para pesquisador(a)/ participantes da pesquisa.

Primeiramente, Paulo Freire (2013) realiza um exame semântico do termo

“extensão”, comumente utilizado, por exemplo, como um dos pilares da tríade universitária pesquisa-ensino-extensão. Em seu “sentido contextual”, que nesse caso é o contexto de trabalho do agrônomo com os camponeses, extensão significa estender conhecimentos e técnicas para alguém. Freire (2013) exemplifica: “Pedro é agrônomo e trabalha em extensão” (Freire, 2013, p.12), isto é, diante questões pertinentes ao seu campo de formação, atua, junto com as pessoas envolvidas, para a transformação da realidade. Ao buscar as dimensões do campo associativo do termo “extensão” é que percebemos o problema do termo:

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo “extensão” se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (Freire, 2013, p. 15).

Tal significação da palavra extensão nos evidencia que, ao se basear a ação do profissional nesse contexto, corre-se o risco de negar uma educação fundamentada em princípios dialógicos. A conotação real dos conceitos não pode ser descartada, pois é ela que dá base e sustenta nossas formas de fazer. Por conta disso, é que percebemos a importância da problematização empreendida por Freire. O objetivo do profissional de agronomia, que também é um educador, não pode ser o de persuadir ou submeter os camponeses ao seu modo de conhecer e fazer, mas sim criar condições para o desenvolvimento de uma educação libertadora, na qual as pessoas educam-se em relação umas com as outras. Ao contrário, a educação entendida como extensão é uma educação hierárquica e antidialógica, pois pressupõe que o extensionista é quem detém o saber e sua missão salvadora é transmiti-lo aos que não sabem, aos ignorantes. Uma educação baseada nesse entendimento seria então, uma educação para a domesticação de pessoas, e não para a libertação.

Partindo dessa concepção, uma ação sustentada na extensão não possibilita o desenvolvimento de uma reflexão crítica da realidade, não possibilita a busca constante do saber mais. Essa busca só acontece a partir de uma postura curiosa, inventiva e criativa em relação ao mundo, com o intuito de compreender a realidade para poder transformá-la. Para que o conhecimento seja apropriado é importante que ele seja relacionado com situações reais e concretas, fazendo sentido tanto para quem ensina quanto para quem aprende, já que “O homem é

um ser da “práxis”; da ação e da reflexão” logo “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 2013, p. 21). E o conhecimento do mundo, em sua totalidade, compreende as estruturas que permeiam a vida cotidiana. Paulo Freire (2013) afirma que um dos erros mais graves em programas de capacitação de líderes em comunidades é exatamente uma formação que se circunscreve apenas ao problema da técnica, sem evidenciar as condições histórico-sociais que permeiam a realidade local.

Aqui, chegamos na questão da invasão cultural, que é marcada por relações autoritárias, nas quais a pessoa/cultura invasora impõe o seu sistema de valores às pessoas invadidas. A fim de exercer a conquista e a manipulação, a invasão descaracteriza e desvaloriza a cultura invadida. Ela também promove a massificação das pessoas, fenômeno entendido como o fator que impede que as pessoas tenham o poder de decidir, que desumaniza e aliena. O sentido de extensão exposto acima carrega em si a ideia de invasão cultural, já que compreende as pessoas com quem trabalha como objetos da sua ação, e não como seres pensantes, com modos de saber e fazer próprios, também agentes da transformação.

Por isso, são em si concepções antidialógicas, que negam a humanidade e a cultura dos seres humanos. Paulo Freire (2013) comenta que, nos encontros de estudo com agrônomos extensionistas, houve a alegação de que tecer relações dialógicas com camponeses era perda de tempo, pois o processo era demorado. Ou seja, evidenciam que preferem o caráter extensionista, que é antidialógico e invasor, ao invés do caráter dialógico da educação que possibilita a crítica, a reflexão e a troca de saberes. Tecendo aproximações com o campo de pesquisa, consideramos que precisamos estar atentas(os) para não cair na armadilha da antidialogicidade.

Na visão de Paulo Freire (2013), parece haver entre os agrônomos extensionistas, então, uma descrença na capacidade de reflexão da pessoa simples, na sua capacidade de ser agente de conhecimento e de transformação. Essa atitude leva à absolutização da ignorância do povo, ou seja, a posição de quem sabe do educador(a) e/ou pesquisador(a) só pode ser afirmada a partir da subjugação do outro como um ser que não sabe.

Assim, a pessoa antidialógica consegue afirmar com toda convicção que é impossível ser dialógica, supostamente não pela sua falta de vontade, mas porque

os outros não conseguem, não dão conta. Se isenta, por exemplo, da responsabilidade em buscar soluções para a falta de diálogo, de refletir sobre como a sua postura pode estar impedindo a dialogicidade, de investigar quais são as condições históricas, sociais e culturais que sedimentaram o silêncio de camponeses/estudantes/participantes de pesquisa. Na relação com os camponeses, não podemos esquecer que o sistema latifundiário é fundamentado por questões estruturais rígidas e verticais que impedem qualquer tipo de diálogo, participação e agência dessas pessoas. Nessa perspectiva, a função do povo se resume em escutar e obedecer:

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar. Que digam ao educador, inesperadamente, depois de quinze ou vinte minutos de participação ativa: “Perdão, senhor, nós, que não sabemos, devíamos estar calados, escutando o senhor, que é quem sabe” (Freire, 2013, p. 41).

Evidenciar questões estruturais não é o mesmo que enveredar para o fatalismo e enunciar que nada pode ser feito. Mas, sim, analisar os pontos que estão em jogo e a partir daí desenhar táticas que permitam alguma brecha de dialogicidade, levando em conta os contextos. Problematicar, desafiar, compreender a razão das coisas e não apenas memorizar os saberes compartilhados, esses são os princípios que devem guiar a prática da educação libertadora. Por isso, como forma de superação do tipo de entendimento e de postura invasora e antidialógica, Freire (2013) sugere a utilização do termo comunicação, ao invés de extensão.

Tomando como referência o estudo de Eduardo Nicol (1965, *apud* Freire, 2013) sobre as quatro relações constitutivas do conhecimento (a gnosiológica, a lógica, a histórica e a dialógica), Freire (2013) afirma que não existe pensamento isolado, pois o ato de pensar encontra-se na comunicação entre os seres humanos. A comunicação em si necessita de uma reciprocidade para acontecer, isto é, as pessoas são sujeitos ativos da ação, caso contrário, haveria apenas um depósito do conteúdo do objeto que se pensa sobre a outra pessoa. Outros princípios essenciais para ocorrer a comunicação são a compreensão e a inteligibilidade. Quer dizer, para que a comunicação seja realmente efetiva e dialógica, é preciso que as expressões verbais dos sujeitos estejam dentro de um quadro significativo

comum aos participantes.

Como representantes de uma instância formal de saber, que historicamente intentou se consolidar como a única fonte de conhecimento legítima, é necessário empenharmos na construção de uma postura ética, estética e política no encontro com as pessoas e seus saberes. Infelizmente, a universidade brasileira foi se sedimentando de um modo em que impediu que a grande massa se identificasse com suas atividades formativas. O perfil identitário das pessoas ingressantes, as formas de acesso e permanência, o tipo de linguagem academicista, todos esses aspectos resultam no distanciamento das pessoas comuns do universo acadêmico.

Como educadores(as), pesquisadores(as) e atores sociais, precisamos assumir, como regra, uma postura política de problematizar a maneira como falamos, produzir uma linguagem que acolhe, aproxima e promove especialmente no trabalho com pessoas das classes populares. Uma linguagem muito técnica, por exemplo, geralmente impossibilita o ato comunicativo, pois pode não ser compreensível e inteligível para pessoas que ocupam outros espaços que não a academia. Por fim, uma comunicação efetiva é dialógica, crítica e elaborada na “[...] relação *pensamento-linguagem-contexto* ou *realidade*” (Freire, 2013, p. 64). É essa postura política que buscamos empreender em nossas áreas de atuação e de pesquisa.

Pensando o campo: por uma postura humanizada, ética e dialógica entre pessoas e saberes

E qual conexão nós traçamos entre as reflexões de Paulo Freire e a pesquisa de mestrado desenvolvida? Bem, identificamos que o CEVAE é um espaço que integra saberes, práticas e aprendizagens que valorizam o saber-fazer cotidiano, permeado de pessoas comuns que têm formas próprias e coletivas de criação de modos de vida. Durante nossas vivências em campo, percebemos que as práticas e aprendizagens que compõem o espaço são imersas em “saberes de experiência [...] inseridos no circuito dialógico “homens-mulheres-mundo” (Fischer; Lousada, 2015, p. 730).

Para Freire (2013), a educação libertadora acontece quando existe uma postura dialógica do(a) educador(a), que se entende enquanto uma pessoa que não tem todo o conhecimento e que, por isso, está sempre aberto(a) a aprender

mais. Ou seja, o(a) educador(a) libertador(a) respeita os saberes dos(as) educandos(as) e entende que pode aprender com eles(as). Tal postura não significa idealizar ou limitar o ato educativo ao saber de experiência, mas sim compreender que todo ser humano tem algo a compartilhar, a ensinar e a aprender, e que os conhecimentos que as pessoas trazem em suas experiências não são inferiores ou inválidos (Fischer; Lousada, 2015):

Com Freire (2000) podemos entender que subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural seria, simultaneamente, um crasso equívoco de postura científica e a manifestação inequívoca da presença de uma ideologia elitista no quefazer educativo. Essa postura elitista produz, por sua vez, a ocultação da realidade e, inclusive, institui pesquisadores, bem como educadores, como míopes negadores do saber popular, cuja miopia faz-se num grande obstáculo ideológico provocador do erro epistemológico (Fischer; Lousada, 2015, p. 731).

Os saberes populares são aqueles conhecimentos que são transmitidos de geração em geração, a partir da oralidade e que conjugam em si aspectos relacionados com a ancestralidade e com a memória de mestres e mestras. Dessa forma, os saberes populares e ancestrais se configuram enquanto uma herança coletiva, uma memória pedagógica e modos de vida que educam as pessoas, ensinando valores comunitários de trocas e de partilhas de conhecimento com os demais. Outra questão que merece destaque é a conexão entre os saberes populares e ancestrais com os “saberes da terra” (Santos; Lage, 2019), já que mestres e mestras tradicionais empreendem um modo de viver integrado com a terra e com a natureza, distanciando, por exemplo, da forma predatória de exploração ambiental propagada e estimulada pelo Sistema Capitalista. Mãe Rita (Mam’etu Ria Nkise Oiacibeley) ressalta⁵ como há um distanciamento das pessoas em relação aos saberes tradicionais, que passam a ser valorizados apenas quando há um reconhecimento da academia. Ou seja, parece que suas vivências, experiências e saberes necessitam ser validados pela ciência para só assim serem concebidos enquanto legítimos.

A racionalidade científica da ciência moderna, para ser consolidada historicamente como a única forma legítima de obtenção de conhecimentos verdadeiros, promoveu a subjugação de saberes tradicionais e populares,

⁵ Trecho de fala realizada na live “Afetos do mato: memórias e emoções entre gentes e plantas” e editada como capítulo de livro. Ver em: MÃE RITA, *et.al.* Afetos do mato: saberes e práticas de cuidado na Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ALMADA, E.D. (org.). **Roça grande:** diversidade biocultural das cidades. Porto Alegre: SBEE, 2023, p. 208-235.

considerando-os irracionais, supersticiosos e vulgaridades cotidianas, mesmo a realidade mostrando a coerência, a prudência e a utilidade desses conhecimentos (Colla, 2019). Tomando como princípio a teoria freiriana, Rodrigo Avila Colla (2019) defende uma ciência que não se pretenda absoluta e que seja aberta à esfera pública, numa perspectiva dialógica entre sujeitos e conhecimentos diversos e que atenda as demandas sociais.

Neste momento, valorizar as elaborações de Maria Vera Candau (2012; 2014) no debate é pertinente. Segundo a autora, a interculturalidade é entendida no sentido de promoção do diálogo entre diferentes culturas. Para isso, precisamos construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente. Compreender e mobilizar a diversidade cultural da nossa sociedade é tão importante quanto analisar as desigualdades em que vivemos, com o objetivo de ampliar direitos e promover o respeito mútuo entre as pessoas. Na nossa pesquisa, identificamos que o CEVAE é um espaço ecológico de cruzamento de culturas e um lugar privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades, que realiza um papel de mediação reflexiva de influências plurais sobre as novas gerações, assim como é a escola para Candau (2014).

Reconhecemos que esse é o tipo de postura que também devemos ter em campo, como pesquisadoras(es), evitando a idealização ou a limitação a um tipo de saber específico, sejam os saberes de experiência, sejam os saberes científicos. É necessário compreender a ciência como um dos diversos regimes de saberes que compõem o acervo de conhecimento humano. Participamos do âmbito acadêmico e seria desonesto negar todo esse histórico de hierarquização, invisibilização e exclusão de outros povos e seus saberes. Ao mesmo tempo, como sujeitos históricos e que participam da construção da história, podemos empreender uma transformação na academia e nas suas formas de se relacionar com a sociedade - mesmo que seja uma transformação pontual, entre brechas, imersa em contradições, avanços e retrocessos.

Em campo, empreendemos o exercício contínuo de nos despir de nossas pretensas verdades absolutas e afirmações enrijecidas. Apostamos em uma abertura em ouvir, olhar nos olhos, sinalizar atenção, cuidado e empatia com as histórias compartilhadas (Novais; Côco, 2018), de pessoas que talvez não tiveram oportunidade de dizer e de serem ouvidas em outros momentos da vida. Evidenciar que estamos problematizando a realidade do mundo, como pessoas que se sabem inacabadas, num constante devir, mas que, também, são agentes da

transformação. Compartilhando o momento da pesquisa com as pessoas do CEVAE/Coqueiros, buscamos conhecer mais, fazer a palavra circular, compreendendo o diálogo como um direito de todos(as). Dessa forma, com uma relação que se almeja humanizada e respeitosa, o pensamento crítico e criativo pode tomar espaço (Freire, 2011).

Considerações finais

A disciplina sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação foi um espaço de troca de saberes e experiências que possibilitou a expansão de olhares tanto para as pesquisas de cada estudante, quanto para as nossas próprias histórias de vida. A partir dela, refletimos acerca do desafio de *pensar o campo de pesquisa com Paulo Freire*, mergulhamos em algumas das formulações do autor, uma referência internacional do campo da educação, mas que ainda é desconhecido, mal interpretado e até mesmo combatido por alguns setores sociais e políticos brasileiros.

Nesse artigo, focamos em apenas algumas das discussões que desenvolvemos em sala de aula - que foram complexas e intensas. Compreendemos que, assim como não existe uma educação neutra (Freire, 2013), também não existe uma pesquisa neutra. Nossas escolhas de pesquisa possuem (denunciam e/ou refletem) intencionalidades, partem de uma história que conjuga individualidade e coletividade, e que, por isso, são também escolhas políticas.

Escolhas essas fundamentadas em uma ética permeada por uma concepção humanista, que guia nossas práticas. Um humanismo que, segundo o pensamento de Freire (2013), tem como base a ciência, uma ciência humana que preza pela humanização e libertação engajadas a partir da realidade vivida pelas pessoas, que busca a transformação das estruturas desumanizantes, que é esperançosamente crítica, amorosa e que se apoia na ação comunicativa entre as pessoas.

Por isso, acreditamos que a relação com outras pessoas, espaços e territórios de saberes, dinamizam o conhecimento, abrem portas para o diálogo, criam pontes e redes para o fortalecimento da conscientização humana em busca da justiça social. E levando em consideração todas essas reflexões, esperamos que a nossa pesquisa possa somar forças e contribuir na construção de uma academia e de uma sociedade cada vez mais democrática e inclusiva.

Referências

- ALMADA, E. D. Apresentação. In: ALMADA, E.D. (org.). **Roça grande: diversidade biocultural das cidades**. Porto Alegre: SBEE, 2023. p. 6-7.
- ALMADA, E.D.; SOUZA, M. O. Roça Grande: a cidade habitada por muitos mundos. In: ALMADA, E.D. (org.). **Roça grande: diversidade biocultural das cidades**. Porto Alegre: SBEE, 2023. p.16-31.
- ARAÚJO, J. M. **Desenvolvimento sustentável e apropriação do espaço a partir da agricultura urbana em Belo Horizonte/MG**. 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.
- BARBOSA, M. T. **Educação ambiental popular: estudo de caso sobre a experiência do Centro de Vivência Agroecológica - CEVAE/Taquaril**. 2002. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CANDAU, V. M.. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012, 69-80.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre), v. 37, n.1, p. 33-41, já./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>. Acesso em: 03 de abril de 2024.
- CARDOSO, T. M. É preciso contra-colonizar a cidade. In: ALMADA, E.D. (org.). In: **Roça grande: diversidade biocultural das cidades**. Porto Alegre: SBEE, 2023. p. 8-12.
- COLLA, R. A.. Educação Popular e Ciência Pública: discutindo alternativas para o diálogo de saberes. **Revista Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12224/209209210556>. Acesso em: 03 de abril de 2024.
- FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L.. SABER (Erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 730-732.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GUTIÉRREZ, H. V.. Extensão/comunicação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN,
- Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 9, n. 1, p. 137-152, jan./jun. 2026. e-ISSN: 2596-1772.*

Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 353-355.

NOVAIS, R. M. de M. C.; CÔCO, V.. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 517-531, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4352/pdf> Acesso em: 03 de abril de 2024.

PBH (2018). **CENTROS DE VIVÊNCIA AGROECOLÓGICA - CEVAE's**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-de-parques-e-zoobotanica/informacoes/cevae>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

SANTOS, O. A. C. R. dos; LAGE, A. C. Educação e saberes populares: a ancestralidade de mestras e mestres da oralidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 209–221, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/46165/26160>. Acesso em: 03 de abril de 2024.