REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS E RIBEIRINHOS NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BEM VIVER

AGROECOLOGY EDUCATION IN THE PEDAGOGY PROGRAM: RESISTANCE PRACTICES OF QUILOMBOLA AND RIVERINE STUDENTS IN BUILDING THE UNIVERSITY OF BUEN VIVIR

Ciências Humanas • 24/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795433866

Natalya Casseb Sodré[1]

Vitória Santos dos Santos[2]

Hellen do Socorro de Araújo Silva[3]

RESUMO

Este artigo aborda a formação de educadores(as) no curso de Pedagogia, considerando as experiências de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e ribeirinhas e suas relações com a práxis educativa, a agroecologia e o Bem Viver. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira a formação universitária pode dialogar com os saberes, as culturas e as realidades dos territórios, fortalecendo práticas educativas comprometidas com comunidades. A pesquisa possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida a partir de entrevistas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia, considerando suas trajetórias de ingresso e permanência na universidade, os desafios encontrados no processo formativo e as possibilidades de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos em seus territórios. Os resultados evidenciam que as participantes enfrentam dificuldades relacionadas ao deslocamento, à adaptação ao espaço universitário, às condições de permanência e às exigências acadêmicas, mas constroem estratégias de resistência e fortalecimento coletivo. As narrativas destacam a importância da valorização dos conhecimentos ancestrais, das práticas comunitárias e da realidade dos territórios no processo educativo. A agroecologia aparece como possibilidade de aproximar teoria e prática por meio de experiências relacionadas ao cultivo, à natureza, à agricultura familiar e aos conhecimentos tradicionais. A discussão evidencia a necessidade de uma formação docente baseada no diálogo entre diferentes saberes, na práxis educativa e na valorização das identidades e territorialidades quilombolas e ribeirinhas. Conclui-se que a universidade pode contribuir para formação mais contextualizada e comprometida com os territórios, fortalecendo práticas educativas voltadas à valorização cultural, à coletividade e ao Bem Viver.

Palavras-chave: Formação de educadores; Práxis educativa; Agroecologia; Bem Viver.

ABSTRACT

This article addresses the education of educators in the Pedagogy program, considering the experiences of students from quilombola and riverside communities and their relationships with educational praxis, agroecology, and Buen Vivir. The study aimed to understand how university education can engage with the knowledge, cultures, and realities of territories, strengthening educational practices committed to communities. The research adopts a qualitative approach and was developed through interviews with Pedagogy students, considering their trajectories of admission to and permanence at the university, the challenges encountered throughout their educational process, and the possibilities of articulating academic knowledge with the knowledge constructed within their territories. The results show that the participants face difficulties related to transportation, adaptation to the university environment, conditions for remaining at the university, and academic demands, while also developing strategies of resistance and collective strengthening. The narratives highlight the importance of valuing ancestral knowledge, community practices, and the realities of the territories in the educational process. Agroecology emerges as a possibility for bringing theory and practice closer through experiences related to cultivation, nature, family farming, and traditional knowledge. The discussion highlights the need for teacher education based on dialogue among different forms of knowledge, educational praxis, and the appreciation of quilombola and riverside identities and territorialities. It is concluded that the university can contribute to a more contextualized education committed to the territories, strengthening educational

practices focused on cultural appreciation, collectivity, and Buen Vivir.
Keywords: Educator training; Educational praxis; Agroecology; Buen Vivir.

1. INTRODUÇÃO

A presença de estudantes quilombolas e ribeirinhos no ensino superior brasileiro representa uma importante conquista no processo de democratização da universidade, especialmente a partir da implementação de políticas de ações afirmativas. No contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA), essa presença também evidencia a necessidade de repensar os processos formativos, os currículos e as práticas educativas desenvolvidas no espaço acadêmico, considerando a diversidade sociocultural e territorial dos sujeitos que chegam à universidade. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior não pode ser compreendido de maneira dissociada das condições de permanência, do reconhecimento das identidades e da valorização dos conhecimentos produzidos pelos diferentes povos e comunidades.

No curso de Pedagogia, essa discussão assume uma importância particular, uma vez que a formação de educadores envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com diferentes realidades sociais e culturais. Como aponta o estudo realizado por meio do projeto de pesquisa "Educação em Agroecologia no curso de Pedagogia: práticas de resistências de estudantes quilombolas e ribeirinhos na construção da universidade do bem viver". A partir deste projeto, buscou-se refletir sobre a formação e o currículo do curso de Pedagogia de modo que temáticas relacionadas à agroecologia e aos saberes tradicionais

possam dialogar com as realidades dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia.

Essa perspectiva, aproxima-se da compreensão de Freire (1996) sobre uma educação baseada no diálogo, na autonomia e na leitura crítica da realidade. Para o autor, o processo educativo não deve estar separado das experiências concretas dos sujeitos, mas partir delas para possibilitar a construção de conhecimentos e a transformação da realidade. Assim, pensar a formação de educadores a partir das experiências de estudantes indígenas, quilombolas e ribeirinhos significa reconhecer que suas trajetórias, seus territórios e seus saberes também constituem conhecimentos importantes para a formação pedagógica.

Nessa direção, Arroyo (2014) contribui para pensar os sujeitos da educação a partir de suas histórias, experiências e diferentes formas de existência. Os estudantes quilombolas e ribeirinhos não chegam à universidade como sujeitos sem conhecimentos, ao contrário carregam consigo trajetórias construídas em seus territórios, relações comunitárias, memórias, identidades e saberes que precisam ser reconhecidos no processo formativo. Essa compreensão permite questionar uma perspectiva de universidade que legitima apenas determinados conhecimentos e coloca outros em posição secundária.

É nesse contexto que a agroecologia se apresenta como uma possibilidade de aproximação entre formação acadêmica, território e conhecimentos tradicionais. Mais do que uma discussão relacionada às formas de produção e ao cuidado com a natureza, a agroecologia pode contribuir para uma formação educativa comprometida com a realidade socioterritorial dos sujeitos. Nesse sentido, Altieri (2012)

reitera que a agroecologia é uma forma de ser, estar e sentir o território, despertando o cuidado com o meio ambiente, com a saúde e com o bem-estar coletivo, aproximando teoria e prática e possibilitando uma educação relacionada à realidade dos estudantes.

A discussão sobre os diferentes conhecimentos também permite compreender a universidade como um espaço de diálogo entre saberes. Santos (2010) e Walsh (2009) problematizam acerca da valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros e para defender relações mais horizontais entre diferentes formas de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, os saberes tradicionais dos quilombolas e ribeirinhos não devem ser compreendidos como complementares ou secundários, mas como conhecimentos que podem contribuir efetivamente para a formação dos educadores.

A partir dessa compreensão, pensar a universidade como território do Bem Viver significa ampliar a perspectiva sobre o papel da instituição universitária, reconhecendo-a como espaço de encontro, diálogo e construção coletiva de conhecimentos. O Bem Viver, nesse contexto, relaciona-se à possibilidade de construir relações mais respeitosas entre os sujeitos, seus territórios, suas culturas e a natureza, valorizando modos de vida que historicamente foram invisibilizados pelos modelos hegemônicos de produção de conhecimento.

O artigo está organizado em cinco partes. Inicialmente, apresenta a introdução, na qual são contextualizados o tema, o problema e o objetivo da pesquisa. Em seguida, é apresentada a fundamentação teórica, que reúne os principais conceitos e discussões que orientam

o estudo, especialmente sobre formação de educadores(as), práxis educativa, agroecologia e Bem Viver. Na terceira parte, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, destacando a abordagem qualitativa, as participantes e os procedimentos utilizados para a produção e a análise das informações. Na quarta parte, são apresentados e discutidos os resultados, organizados a partir de eixos que abordam as trajetórias e a permanência na universidade, as práticas de resistência e os saberes dos territórios, além da educação em agroecologia na perspectiva da universidade como território do Bem Viver. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados da pesquisa e refletem sobre as contribuições do estudo para pensar uma formação universitária mais próxima das realidades, dos saberes e das experiências dos territórios.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Formação de Educadores e Diálogo Entre Saberes

Pensar a formação de educadores exige reconhecer que a educação não acontece apenas dentro da sala de aula, nem se limita aos conhecimentos apresentados nos livros e nos currículos escolares. As experiências de vida, as relações comunitárias e os saberes construídos nos territórios também fazem parte desse processo, pois é nas vivências cotidianas que muitos sujeitos aprendem a compreender o mundo e a se relacionar com ele. Para estudantes quilombolas e ribeirinhos, esses conhecimentos estão presentes nas formas de viver, trabalhar, cuidar da natureza, preservar a memória dos antepassados e compartilhar ensinamentos entre as gerações. São experiências que carregam histórias, valores e maneiras próprias de compreender a realidade e que, por isso, precisam ser consideradas nos processos de formação.

Essa compreensão se aproxima das reflexões de Freire (1996), para quem a educação se constrói por meio do diálogo e da relação dos sujeitos com o mundo. Ensinar, nessa perspectiva, não significa simplesmente transmitir conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja produzido a partir da reflexão, da troca de experiências e da leitura crítica da realidade. Os estudantes não chegam à universidade sem conhecimentos ou experiências anteriores; ao contrário, trazem consigo saberes construídos ao longo de suas trajetórias, nas relações familiares, nas comunidades e no contato com a natureza. Quando essas experiências encontram espaço no ambiente acadêmico, a formação se torna uma oportunidade de diálogo entre diferentes formas de conhecer, permitindo que o conhecimento científico seja colocado em relação com os saberes comunitários, sem que um precise desqualificar o outro.

Essa discussão ganha importância na formação de professores, especialmente quando se considera a diversidade dos territórios em que esses profissionais poderão atuar. Reconhecer os conhecimentos das comunidades não significa abandonar os conteúdos científicos, mas compreender que a realidade pode ser interpretada a partir de diferentes experiências e perspectivas. Nesse sentido, formar educadores também envolve aprender a escutar, respeitar e valorizar os saberes que fazem parte da vida dos estudantes, criando práticas pedagógicas que dialoguem com suas histórias e seus contextos sociais e culturais. Trata-se de compreender a educação como um processo que não está separado da vida, mas que pode contribuir para fortalecer os vínculos dos sujeitos com suas comunidades e ampliar as possibilidades de reflexão e transformação da realidade.

2.2. Agroecologia Como Princípio Educativo

A agroecologia amplia a compreensão sobre as formas de produzir alimentos e de se relacionar com a natureza, pois não se restringe às técnicas de cultivo ou ao manejo dos recursos naturais. Ela também envolve conhecimentos, práticas sociais e formas de organização que expressam outros modos de produzir e viver, questionando modelos agrícolas fundamentados na exploração ambiental e na desvalorização dos conhecimentos tradicionais. Guhur e Silva (2021) contribuem para essa compreensão ao abordarem a agroecologia como ciência, prática social e movimento político, vinculada às experiências e às lutas dos povos do campo e das comunidades tradicionais. Desse modo, discutir agroecologia também significa refletir sobre as relações sociais que atravessam a produção de alimentos, o acesso à terra, a preservação dos territórios e a autonomia das comunidades.

Nas comunidades quilombolas e ribeirinhas, a relação com a natureza faz parte da organização da vida cotidiana e se expressa em conhecimentos construídos ao longo das gerações. O cultivo da terra, o cuidado com as sementes, a pesca, o reconhecimento das plantas e a observação dos ciclos naturais são práticas que envolvem aprendizagem, memória e compartilhamento de experiências. Esses conhecimentos não devem ser compreendidos apenas como tradições que precisam ser preservadas, mas como formas de produzir conhecimento a partir da relação direta com o território. Quando considerados nos processos educativos, permitem aproximar a aprendizagem escolar e universitária das experiências concretas dos sujeitos, mostrando que a educação também se constitui nas práticas cotidianas e nas relações estabelecidas com o ambiente.

Sousa *et al.* (2021), ao discutirem a educação em agroecologia, destacam a importância de uma formação humana comprometida com a proteção da vida, a saúde, a diversidade e o cuidado com o ambiente. Essa perspectiva ajuda a compreender que a agroecologia pode contribuir para uma educação que não trate os problemas ambientais de maneira isolada, mas os relacione às condições sociais, culturais e econômicas em que as pessoas vivem. No curso de Pedagogia, essa discussão permite refletir sobre como os conhecimentos dos territórios podem integrar a formação docente e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais próximas das realidades das comunidades. Ao aproximar os conteúdos acadêmicos das experiências de quem cultiva, pesca, cuida das águas e preserva os conhecimentos transmitidos entre gerações, a agroecologia favorece uma formação que reconhece os sujeitos como participantes ativos da produção do conhecimento e estimula uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza.

2.3. Práticas de Resistência e Valorização dos Conhecimentos Territoriais

As práticas de resistência das comunidades quilombolas e ribeirinhas estão presentes em diferentes dimensões da vida cotidiana e nem sempre se manifestam por meio de grandes mobilizações ou de ações formalmente organizadas. Muitas vezes, resistir significa continuar cultivando a terra, preservando as sementes, compartilhando conhecimentos, mantendo vivas as tradições e transmitindo às novas gerações as histórias e os ensinamentos dos antepassados. Essas práticas expressam a continuidade de modos de vida que, ao longo da história, enfrentaram processos de invisibilização, discriminação e

desvalorização. Ao permanecerem vivas, as comunidades reafirmam seus vínculos com os territórios e demonstram que seus conhecimentos continuam sendo importantes para compreender e enfrentar os desafios do presente.

Os saberes construídos nesses espaços estão relacionados às experiências acumuladas pelas comunidades e às necessidades que atravessam sua vida cotidiana. São conhecimentos que envolvem o cuidado com a natureza, a produção de alimentos, a organização coletiva e as formas de convivência, sendo transmitidos por meio da observação, da participação e da troca entre diferentes gerações. Por isso, não podem ser tratados apenas como lembranças de um passado distante, pois permanecem presentes nas práticas e nas escolhas dos sujeitos, adaptando-se às mudanças vividas nos territórios. Essa dimensão também permite compreender que a valorização dos conhecimentos tradicionais não se limita à preservação cultural, uma vez que envolve o reconhecimento da capacidade das comunidades de produzir conhecimentos, interpretar sua realidade e construir respostas para os problemas que enfrentam.

As reflexões de Caldart (2017) sobre a relação entre educação, trabalho e agroecologia contribuem para pensar a necessidade de aproximar os processos educativos das condições concretas de vida dos sujeitos. A educação, nessa perspectiva, não pode ser compreendida de maneira isolada das relações sociais, culturais e econômicas que constituem a realidade das comunidades. Quando os conhecimentos produzidos nos territórios são desconsiderados ou tratados como inferiores aos conhecimentos acadêmicos, reproduzem-se hierarquias que dificultam o reconhecimento de outras formas de aprender e compreender o mundo. Essa

desvalorização não atinge somente os saberes em si, mas também os sujeitos que os produzem e os modos de vida que eles representam. Por essa razão, reconhecer os conhecimentos quilombolas e ribeirinhos no espaço educativo significa questionar relações historicamente construídas e criar condições para que diferentes experiências participem da formação dos estudantes. Mais do que incluir esses conhecimentos de maneira pontual, é necessário permitir que eles contribuam efetivamente para as discussões e as práticas pedagógicas, reconhecendo as comunidades como espaços de produção de conhecimento e suas experiências como parte importante da formação dos futuros educadores.

2.4. A Universidade Como Território do Bem Viver

A universidade representa um espaço de formação profissional, produção do conhecimento e construção de novas possibilidades para os sujeitos, mas a experiência universitária também envolve desafios, especialmente para aqueles que vêm de comunidades historicamente marginalizadas. O ingresso nesse espaço não significa que todas as barreiras estejam superadas, pois a permanência depende de condições materiais, relações de acolhimento e oportunidades de participação na vida acadêmica. Além disso, estudantes quilombolas e ribeirinhos podem se deparar com práticas e concepções de conhecimento que pouco dialogam com suas experiências e com os modos de vida de suas comunidades. Nesse contexto, permanecer na universidade envolve não apenas acompanhar as atividades acadêmicas, mas também encontrar espaço para que suas histórias, identidades e conhecimentos sejam reconhecidos.

A presença desses estudantes transforma a própria universidade, pois coloca em circulação experiências e saberes que nem sempre receberam a devida atenção nos espaços acadêmicos. Suas trajetórias mostram que a formação universitária não precisa acontecer por meio do afastamento dos territórios de origem, mas pode se fortalecer quando estabelece relações com eles. As contribuições de Walsh (2013) sobre as pedagogias decoloniais ajudam a aprofundar essa reflexão ao destacarem práticas educativas construídas em contextos de luta, resistência e enfrentamento das estruturas coloniais. Essa perspectiva permite questionar modelos de educação que privilegiam determinadas formas de conhecimento e deixam outras à margem, apontando para a possibilidade de construir relações mais abertas entre os saberes e de reconhecer os sujeitos historicamente invisibilizados como participantes da produção do conhecimento.

Pensar a universidade como território do Bem Viver significa, portanto, refletir sobre a formação para além da preparação profissional e da conquista de um diploma. Significa considerar a importância do cuidado com a vida, do respeito à diversidade, da convivência coletiva e da construção de relações mais justas entre as pessoas e a natureza. Essa compreensão se aproxima dos princípios da agroecologia, que propõe outras formas de produzir e organizar a vida, valorizando os territórios e os conhecimentos que neles são construídos. A universidade comprometida com esse horizonte precisa estar disposta a rever suas práticas, reconhecer a diversidade de experiências que a constituem e criar condições para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Isso exige mais do que discursos sobre inclusão: exige relações cotidianas de respeito, escuta e valorização das diferentes trajetórias.

Nessa direção, as experiências de estudantes quilombolas e ribeirinhos no curso de Pedagogia permitem compreender que a construção de uma universidade do Bem Viver está relacionada às formas como a instituição acolhe esses sujeitos, reconhece seus conhecimentos e estabelece vínculos com seus territórios. A aproximação entre educação, agroecologia e Bem Viver abre possibilidades para uma formação docente comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e o cuidado com o ambiente. Ao trazerem para a universidade suas experiências e seus saberes comunitários, esses estudantes não apenas participam de sua própria formação, mas também contribuem para questionar práticas educativas estabelecidas e ampliar as maneiras de pensar a educação. Assim, suas práticas de resistência revelam que a transformação da universidade também passa pelo reconhecimento dos conhecimentos produzidos fora dela e pela construção de relações educativas que respeitem a vida, a memória e os modos de existir das comunidades.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2001) buscou compreender as experiências, percepções e narrativas de estudantes quilombolas e ribeirinhas inseridos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo compreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. A escolha dessa abordagem está relacionada à necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelas participantes às suas trajetórias

acadêmicas, às experiências vivenciadas na universidade e às relações estabelecidas com seus territórios e comunidades.

Participaram da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia da UFPA, todas mulheres, oriundas de comunidades quilombolas e ribeirinhas e de diferentes territórios amazônicos. As participantes apresentavam trajetórias formativas e experiências territoriais diversas, marcadas por diferentes modos de vida, saberes, práticas culturais e relações com suas comunidades. A produção das informações ocorreu por meio de rodas de conversa, realizadas como espaços de diálogo e escuta entre as participantes. As rodas foram orientadas por um roteiro de entrevista semiestruturada, composto por questões relacionadas às trajetórias das estudantes, à experiência no curso de Pedagogia, à formação acadêmica, à agroecologia, à práxis educativa, aos saberes tradicionais, às práticas de resistência e à perspectiva do Bem Viver.

O uso da roda de conversa possibilitou que as participantes não apenas respondessem às perguntas propostas, mas também compartilhassem experiências, memórias e reflexões relacionadas aos seus territórios. Dessa forma, o diálogo coletivo permitiu identificar diferentes aspectos das experiências de estudantes que vivenciam realidades distintas daquelas predominantes no espaço urbano e universitário. Entre as questões abordadas, buscou-se compreender de onde as participantes vêm, como ocorreu seu ingresso no curso de Pedagogia, quais desafios encontraram durante sua permanência na universidade e de que maneira os conhecimentos construídos em seus territórios podem dialogar com a formação acadêmica. Também foram discutidas possibilidades de inserção da agroecologia no ensino, na pesquisa e na extensão,

considerando sua relação com os modos de vida e os conhecimentos tradicionais das comunidades.

As entrevistas evidenciaram trajetórias diversas. As participantes relataram experiências relacionadas às comunidades quilombolas, ribeirinhas e aos territórios amazônicos, além de desafios relacionados à distância de suas famílias, às condições de permanência, à adaptação à universidade e às exigências acadêmicas. Esses relatos foram considerados fundamentais para compreender a universidade não apenas como espaço de formação profissional, mas também como território de disputas, aprendizagens, resistência e construção de novos conhecimentos. Para a análise das informações produzidas, foram consideradas como principais categorias de análise: as trajetórias e a permanência na universidade; as práticas de resistência e os enfrentamentos vivenciados pelas participantes; os saberes tradicionais e a relação com os territórios; a agroecologia e a práxis educativa; e o Bem Viver e sua relação com a formação acadêmica. A análise foi realizada a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), envolvendo a organização e leitura das informações produzidas, a identificação de conteúdos recorrentes nas narrativas e o agrupamento desses conteúdos em categorias, buscando posteriormente interpretá-los em diálogo com o referencial teórico da pesquisa e com os objetivos propostos.

Para resguardar a integridade ética dos sujeitos, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), portanto os nomes utilizados são fictícios. As falas foram mantidas em sua forma original sempre que utilizadas como citação direta, realizando-se apenas cortes pontuais, quando necessários à organização do texto, indicados pelo uso de “[...]”. Dessa maneira, buscou-se preservar o

sentido e a autoria das narrativas produzidas durante as rodas de conversa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Trajetórias, Ingresso e Permanência na Universidade

A universidade como território do bem viver nestas reflexões, ancoram-se na compreensão de pedagogias decoloniais de Walsh (2013) em que a situa "[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência, pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com" (Walsh, 2013, p. 19).

Neste contexto, a ocupação da UFPA por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, estes dois últimos foco neste estudo, evidenciam em suas trajetórias resistência pedagógica e a necessidade de descolonizar as instituições de ensino, transformando a universidade em espaço de diálogo, cura, encontro e aprendizagens coletivas. A presença destes sujeitos provoca mudanças, tanto no campo institucional como em suas vidas, a começar por suas trajetórias.

As trajetórias das participantes evidenciam que o ingresso no curso de Pedagogia é resultado de diferentes percursos pessoais, familiares e territoriais. Para algumas estudantes, chegarem à Universidade Federal do Pará significou retomar uma trajetória escolar interrompida, enquanto para outras representou a continuidade de um projeto construído a partir das experiências vivenciadas em suas próprias comunidades. Dessa forma, o acesso ao ensino superior não pode ser compreendido apenas como a

entrada em um curso de graduação, mas como parte de processos mais amplos de luta, expectativas e transformação das condições de vida.

A narrativa de uma das participantes evidencia como esse percurso foi marcado pela interrupção dos estudos, pelo retorno à educação básica e, posteriormente, pelo ingresso na universidade:

> *Eu parei uns anos de estudar, nesse trajeto escolar eu parei 2008, foram 15 anos parada, e retornei os estudos pelo sistema de ensino modular que é o SOME, na minha comunidade chamada Rio Jussara que fica no município de Limoeiro do Ajuru. E aí eu retomei o segundo ano do ensino médio em 2021. Em 2022 eu terminei o ensino médio e fiz a prova do Enem, passei no vestibular e entrei em 2023. (Marina, roda de conversa, 2026)*

A trajetória apresentada demonstra que a chegada à universidade é atravessada por diferentes tempos e condições de vida. A participante não percorreu uma escolarização linear, mas retomou os estudos depois de um longo período e, posteriormente, conseguiu ingressar no ensino superior. Essa experiência permite compreender a educação como um processo relacionado às histórias concretas dos sujeitos, e não como uma trajetória igual para todos.

Essa compreensão dialoga com Freire (1996), para quem a educação precisa considerar os sujeitos em sua realidade e em suas experiências. A formação, portanto, não acontece de maneira isolada das condições sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos estudantes. No caso das participantes, suas trajetórias anteriores à

universidade constituem parte importante de sua formação e ajudam a compreender os significados atribuídos à permanência no curso de Pedagogia.

Além das dificuldades relacionadas à trajetória escolar, as participantes também destacaram os desafios de adaptação ao espaço universitário. Uma delas relata que sua chegada à universidade foi acompanhada pela distância da família, pela necessidade de morar em Belém e pelas dificuldades diante de atividades acadêmicas que até então não faziam parte de sua experiência:

> *Então, vim morar com a minha tia aqui pra Belém, e foi muito diferente pra mim, porque eu não estava acostumada, né? Então, eu sentia muita saudade da minha família. Então, em muitos momentos, eu senti vontade de desistir. Só que a gente vai conhecendo pessoas que vão nos incentivando, né? [...] Como a gente não teve muito acesso à informática, a gente teve muita dificuldade. Quando a gente chega no primeiro semestre, tem que fazer trabalho de pesquisa, algo que a gente não fazia, então isso torna muito, muito difícil no ensino. (Natália, roda de conversa, 2026).*

A fala evidencia que a permanência na universidade envolve dimensões que ultrapassam a questão acadêmica. A saudade da família, a mudança de território, as diferenças no acesso às tecnologias e a necessidade de aprender novas formas de estudar constituem desafios concretos enfrentados pelas estudantes. Ao mesmo tempo, a participante destaca a importância das relações estabelecidas na universidade como uma forma de incentivo para continuar o curso.

Essa experiência dialoga com o estudo de Gentil e Calegare (2023), que analisam a trajetória escolar de um estudante ribeirinho na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e identificam diferentes fatores que interferem na permanência no ensino superior, entre eles as dificuldades socioeconômicas, o acesso às políticas de assistência estudantil e a necessidade de apoio social. Os autores destacam que as relações construídas com amigos e familiares constituem elementos importantes para enfrentar os desafios da vida acadêmica. Essa reflexão aproxima-se da narrativa de Natália, especialmente quando ela relata que, apesar da saudade da família e das dificuldades com as atividades acadêmicas, o contato com pessoas que a incentivaram contribuiu para que continuasse no curso. Desse modo, a permanência universitária não depende exclusivamente do esforço individual das estudantes, mas também das relações de apoio construídas ao longo de suas trajetórias e das condições oferecidas pela instituição para acolher suas necessidades e assegurar a continuidade da formação.

Essa discussão dialoga com os estudos de Santos e Amaral (2023) e Gentil e Calegare (2023), que evidenciam os desafios enfrentados por estudantes quilombolas e ribeirinhos na permanência no ensino superior. Santos e Amaral (2023), ao investigarem a trajetória de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará (UFPA), identificaram dificuldades relacionadas às condições financeiras, ao transporte, à moradia e ao racismo no espaço universitário, destacando a importância do acompanhamento institucional e de políticas comprometidas com a inclusão. De modo semelhante, Gentil e Calegare (2023), ao analisarem a trajetória escolar de um estudante ribeirinho na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ressaltam a influência das condições socioeconômicas, da assistência estudantil e das redes de apoio social no enfrentamento

dos desafios acadêmicos. Essas reflexões aproximam-se da narrativa de Natália, que relata dificuldades relacionadas ao distanciamento familiar, à adaptação a novas formas de aprendizagem e às exigências acadêmicas, mas também reconhece a importância do incentivo de pessoas próximas para dar continuidade à sua formação. Assim, sua experiência evidencia que a permanência universitária não depende exclusivamente do esforço individual, mas envolve condições materiais, acolhimento institucional e relações de apoio que contribuam para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma universidade mais inclusiva.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2014) contribui para pensar a educação a partir das trajetórias concretas dos sujeitos, reconhecendo que os estudantes carregam consigo histórias, experiências e condições sociais que precisam ser consideradas nos processos educativos. As participantes não chegam à universidade como sujeitos desprovidos de conhecimentos; ao contrário, chegam trazendo experiências construídas em seus territórios, famílias e comunidades.

A permanência também aparece relacionada às condições materiais e emocionais para continuar estudando. Marina relata:

> *Mas essa parte da permanência é a parte mais difícil pra mim, foi a parte mais difícil porque quando eu vim pra cá eu não tinha como trabalhar, conciliar tudo, né, e aí então houve aquela preocupação, a universidade tem sim o Permanência que deveria atender a todos, e a parte burocrática é a parte que mais nos impede de acessar esse [...] acesso na universidade, porque pede muitos documentos [...] querendo ou não a gente passa por um processo psicológico muito grande aqui, né, de enfrentamento com a família, os problemas vão surgindo e aí a gente vai tentando lidar com situações. (Marina, segunda roda de conversa, 2026).*

Essa narrativa reforça que o ingresso não garante, por si só, a permanência dos estudantes quilombolas e ribeirinhos no ensino superior. Existem dificuldades econômicas, burocráticas, familiares e emocionais que podem interferir diretamente na continuidade da formação. Dessa forma, pensar uma universidade mais inclusiva implica também pensar em políticas e relações institucionais capazes de acolher os diferentes sujeitos e suas necessidades.

Apesar desses desafios, as participantes demonstram que a permanência também está relacionada a um projeto coletivo. A formação universitária é apresentada não somente como uma conquista individual, mas como uma possibilidade de retornar às comunidades e contribuir com outras pessoas. Uma das participantes expressa essa dimensão de maneira bastante significativa:

> *Então, hoje, o meu único pensamento é: apesar de algumas vezes vim uma fraqueza em pensar em desistir, o meu pensamento é: eu não posso desistir. Porque o meu curso não é só pra mim, ele é por aqueles que estão lá e precisam desse conhecimento que eu estou adquirindo aqui. Então, isso sempre me motiva a todos os dias a concluir a minha graduação e chegar lá e dizer: ah, eu vou trabalhar na minha comunidade. [...] o desejo do meu coração é, sim, voltar e atuar dentro da minha comunidade, ministrar aula naquela sala de aula onde eu terminei o meu ensino fundamental, o meu ensino médio, e contribuir com cada uma daquelas pessoas que estão lá. (Larissa, roda de conversa, 2026).*

A fala de Larissa evidencia uma dimensão coletiva da formação. O curso de Pedagogia aparece como um caminho para adquirir novos conhecimentos, mas também como possibilidade de devolver esses conhecimentos ao território de origem. A universidade, nesse sentido, não é compreendida como um espaço de afastamento definitivo da comunidade, mas como um lugar de formação que pode fortalecer a atuação futura nesses territórios.

Essa perspectiva aproxima-se de Freire (1996), especialmente quando compreendemos a educação como uma prática vinculada à realidade e à possibilidade de intervenção dos sujeitos no mundo. A formação acadêmica ganha significado quando dialoga com as experiências vividas e quando permite que o conhecimento produzido seja colocado em relação com as necessidades concretas das comunidades.

Portanto, as trajetórias analisadas revelam que ingressar e permanecer na universidade são processos marcados

simultaneamente por dificuldades, acolhimentos, aprendizagens e resistência. As estudantes enfrentam mudanças territoriais, dificuldades acadêmicas, financeiras e emocionais, mas também constroem redes de apoio e encontram na formação universitária possibilidades de transformação. Nesse sentido, a permanência não representa apenas continuar matriculada no curso, mas persistir em um projeto que envolve a própria estudante, sua comunidade e a valorização dos conhecimentos construídos em seus territórios.

4.2. Práticas de Resistência e Saberes dos Territórios

As narrativas das participantes mostram que as práticas de resistência estão relacionadas à valorização de seus territórios, identidades e conhecimentos construídos ao longo das gerações. Resistir, nesse contexto, também significa preservar a cultura, fortalecer a ancestralidade e reivindicar espaço para os saberes das comunidades dentro da universidade e da escola.

Essa dimensão aparece na fala de Larissa, ao refletir sobre sua formação em Pedagogia e sobre o desejo de retornar à comunidade levando consigo tanto os conhecimentos adquiridos na universidade quanto aqueles construídos em seu território:

> *Como eu posso me formar em Pedagogia e voltar pra minha comunidade, pra sala de aula, levando não só o conhecimento científico que eu adquiri, mas também o conhecimento que eu já tenho de lá, que eu recebi de lá? Eu vejo muitos jovens quilombolas hoje, mas também vejo muitas comunidades perdendo sua cultura, sua ancestralidade, porque isso não está sendo repassado. E isso é muito importante. (Larissa, roda de conversa, 2026)*

A fala evidencia uma preocupação com a continuidade dos conhecimentos e das práticas culturais das comunidades quilombolas. A participante não compreende a formação universitária como substituição dos conhecimentos comunitários, mas como uma possibilidade de diálogo entre diferentes formas de saber.

Essa perspectiva aproxima-se de Santos (2010) e Walsh (2009), ao problematizar a hierarquização dos conhecimentos e defender relações mais horizontais entre diferentes formas de produção do saber. Estas reflexões apontam a importância de integrar os conhecimentos indígenas, quilombolas e camponeses à formação do educador, não como elementos secundários, mas como constitutivos desse processo.

A resistência também aparece na reivindicação por uma formação universitária que contemple de maneira mais efetiva as especificidades dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Larissa afirma:

> *Uma vez eu pensei que dentro do curso de Pedagogia deveria ter uma disciplina específica pra isso. Eu sei que tem algo relacionado, mas é eletiva, sobre educação étnico-racial. No meu ponto de vista, como a universidade tem processo seletivo pra indígenas e quilombolas, deveria ter uma disciplina obrigatória sobre educação indígena e quilombola. (Larissa, nome fictício, roda de conversa, 2026)*

Essa reivindicação demonstra que a presença das estudantes indígenas, quilombolas e ribeirinhos na universidade também provoca questionamentos sobre o currículo e sobre quais

conhecimentos são reconhecidos no processo de formação. Assim, ocupar a universidade também significa disputar espaços para que suas identidades, experiências e conhecimentos sejam considerados parte legítima da formação pedagógica.

Outro aspecto importante é a dificuldade de inserir esses conhecimentos no cotidiano escolar. Larissa relata uma experiência em que uma professora buscou aproximar o conteúdo escolar da realidade da comunidade:

> *Teve uma professora formada pelo PSE de Língua Portuguesa que tentou fazer uma dinâmica diferente: saiu com os alunos pra pesquisar plantas e depois voltou pra sala. Só que o tempo é muito corrido, depende de barco, tem toda uma logística. Quando ela tentou repetir a atividade no turno da tarde, a diretora chamou atenção, dizendo que não podia atrapalhar a rotina da escola. Então a gente acaba com um conhecimento que não consegue aplicar, porque não está no currículo. (Larissa, roda de conversa, 2026)*

A situação revela uma tensão entre os conhecimentos presentes no território e uma organização escolar que muitas vezes prioriza o cumprimento do currículo e da rotina institucional. A atividade com as plantas, por exemplo, poderia possibilitar aprendizagens relacionadas à natureza, à cultura e aos conhecimentos tradicionais, mas encontra limites para sua realização.

Essa reflexão se aproxima das contribuições de Brandão (1999), ao compreender que a produção do conhecimento não se restringe à educação formal, mas também acontece nas práticas culturais e nas experiências cotidianas, transmitidas entre gerações. O autor

destaca que deixar de percorrer todas as etapas da escolarização não significa deixar de conhecer, pois existem saberes construídos na relação com o trabalho, a natureza e a vida em comunidade. Nesse sentido, reconhecer esses conhecimentos implica compreender que a escola não é o único espaço de aprendizagem e que os saberes comunitários possuem valor próprio. Quando a organização escolar não permite que esses conhecimentos façam parte do processo educativo, corre-se o risco de distanciar o ensino da realidade dos estudantes e de desconsiderar experiências que também produzem conhecimento.

Essa discussão também aparece na fala de Marina, que destaca a importância dos conhecimentos ancestrais transmitidos entre as gerações:

> *Mas como o nosso curso é bem diverso, a gente pode aplicar muitas coisas pra contribuir realmente com esse tipo de conhecimento ancestral que nós herdamos dos nossos avós, dos nossos pais, como plantar. A gente vai se adaptando nesse meio de vida. (Marina, roda de conversa, 2026).*

A partir dessas narrativas, percebe-se que os saberes dos territórios não são apenas lembranças do passado, mas conhecimentos vivos, relacionados às formas de viver, produzir e se relacionar com o ambiente. Quando as participantes reivindicam sua presença na universidade e na escola, também estão defendendo a continuidade de suas culturas e de suas formas próprias de compreender o mundo.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir do livro de Krenak (2019), em Ideias para adiar o fim do mundo, ao questionar a

separação entre humanidade e natureza e evidenciar a importância de outras formas de compreender e se relacionar com a Terra. O autor demonstra que os modos de vida dos povos indígenas carregam conhecimentos construídos ao longo de gerações, fundamentados no pertencimento ao território e nas relações de cuidado com os seres que o habitam.

Essas reflexões permanecem atuais diante da desvalorização de conhecimentos ancestrais e da persistência de uma visão que coloca a humanidade acima da natureza. Nesse sentido, os saberes ancestrais não devem ser compreendidos como conhecimentos restritos ao passado, mas como conhecimentos vivos, que continuam orientando práticas, relações e formas de existência no presente. Sua valorização na universidade e na escola representa, portanto, o reconhecimento de outras maneiras de produzir conhecimento e compreender o mundo, contribuindo para a continuidade das culturas e para a construção de relações mais respeitosas com os territórios e a vida.

Desse modo, as práticas de resistência identificadas nas entrevistas envolvem preservar a ancestralidade, valorizar os conhecimentos comunitários e transformar os espaços educativos para que diferentes saberes possam dialogar. As participantes não aparecem apenas como estudantes que recebem conhecimentos da universidade, mas também como sujeitos que levam para esse espaço experiências e conhecimentos produzidos em seus territórios.

Essa circulação de saberes contribui para questionar a chamada “monocultura do saber”, discutida por Santos (2010), que critica a valorização de uma única forma de conhecimento em detrimento

de outras. Em contraposição a essa lógica, o autor propõe a ecologia de saberes, que reconhece a diversidade de conhecimentos existentes no mundo e a importância de estabelecer relações de diálogo entre eles. Nessa perspectiva, valorizar os saberes dos territórios no espaço universitário contribui para fortalecer uma formação pedagógica mais intercultural. Assim, a resistência se manifesta tanto na permanência das estudantes na universidade quanto na luta para que seus territórios, culturas e conhecimentos sejam reconhecidos como parte fundamental da educação.

4.3. Educação em Agroecologia e a Universidade Como Território do Bem Viver

As falas das participantes evidenciam que a agroecologia pode contribuir para uma formação pedagógica mais próxima das realidades dos povos quilombolas e ribeirinhos. Essa compreensão dialoga com Dias *et al.* (2021), que destacam a agroecologia como um campo que articula conhecimentos populares e científicos, teoria e prática, valorizando os saberes dos povos originários, tradicionais e das comunidades camponesas. Nessa perspectiva, a agroecologia não se restringe às práticas de produção de alimentos, mas também envolve a valorização dos conhecimentos ancestrais, o cuidado com a natureza e as relações estabelecidas com os territórios.

Nas narrativas das participantes, esses aspectos aparecem associados à alimentação, à saúde e aos modos de vida das comunidades. Essa compreensão apresenta a agroecologia como ciência, prática social e movimento político capaz de fortalecer a formação crítica e a valorização das territorialidades dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Essa relação entre teoria e prática aparece na fala de Marina, ao refletir sobre uma atividade desenvolvida na disciplina de ATM de Ciências sobre a possibilidade de levar esse aprendizado para as comunidades:

> *Tivemos uma atividade na disciplina de ATM de Ciências, pensando nas comunidades ribeirinhas, e eu acredito que por aqui também, pela UFPA, nós podemos adaptar isso no nosso curso como meio de inserir essa educação que estamos aprendendo, que é teórica, mas que também pode ser aplicada na nossa comunidade na prática. Como eu dei o exemplo: como nós podemos ajudar aquelas crianças a produzirem, junto com os professores, uma horta? Em vez de ir para cidade comprar, adquirir aquele produto, eles podem fazer ali uma horta pra terem como produzir seu próprio alimento, legumes, por exemplo. (Marina, roda de conversa, 2026)*

A fala evidencia a possibilidade de construir uma educação que articule conhecimento acadêmico e práticas concretas do território. A proposta da horta, nesse sentido, não representa apenas uma atividade prática, mas uma possibilidade de trabalhar alimentação, natureza, produção, autonomia e conhecimentos comunitários dentro do processo educativo.

Essa perspectiva dialoga com Altieri (2012), para quem a agroecologia ultrapassa um modelo técnico de produção agrícola, envolvendo dimensões sociais, ambientais e culturais. Este estudo destaca que a agroecologia, quando compreendida como prática educativa, pode mobilizar saberes comunitários e fortalecer a autonomia dos sujeitos, aproximando-se da concepção freiriana de educação como prática de liberdade. Nessa perspectiva, a educação

agroecológica assume um caráter conscientizador, pois possibilita aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade em que estão inseridos, reconhecendo as contradições sociais, econômicas, políticas e ambientais que atravessam seus territórios. Mais do que transmitir conhecimentos sobre as formas de produção e o cuidado com a natureza, trata-se de promover processos educativos que estimulem a reflexão, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos, considerando as experiências e os saberes produzidos nas comunidades.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, para quem a educação precisa contribuir para que os sujeitos desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo e reconheçam sua capacidade de intervir nele. A conscientização, nesse sentido, não se limita à compreensão dos problemas da realidade, mas envolve o reconhecimento das possibilidades de enfrentamento e transformação das condições que produzem desigualdades e injustiças. Assim, ao articular os conhecimentos científicos aos saberes ancestrais e comunitários, a agroecologia favorece uma educação que questiona a hierarquização dos conhecimentos e reconhece as populações tradicionais como produtoras de saberes e protagonistas de suas próprias histórias.

Seu potencial transformador está, portanto, na possibilidade de relacionar reflexão e ação, permitindo que os conhecimentos construídos nos processos educativos contribuam para mudanças concretas nas formas de produzir, viver e se relacionar com o ambiente. Ao valorizar práticas comunitárias, fortalecer a autonomia coletiva e incentivar a participação dos sujeitos nas decisões que afetam seus territórios, a educação agroecológica pode contribuir para a construção de alternativas aos modelos de desenvolvimento

que desconsideram as necessidades das comunidades e os limites da natureza. Desse modo, compreendida como prática de liberdade, a educação agroecológica não apenas amplia a compreensão crítica da realidade, mas também fortalece a capacidade dos sujeitos de atuar coletivamente na construção de relações sociais mais justas, sustentáveis e comprometidas com a valorização da vida.

Marina também destaca que esses conhecimentos fazem parte da própria história das comunidades e são transmitidos entre gerações:

> *Mas como o nosso curso é bem diverso, a gente pode aplicar muitas coisas pra contribuir realmente com esse tipo de conhecimento ancestral que nós herdamos dos nossos avós, dos nossos pais, como plantar. A gente vai se adaptando nesse meio de vida. Só que o nosso curso não dá tanta flexibilidade de transitar realmente no meio do nosso povo e levar esse conhecimento para as crianças, que estão numa fase de crescimento, de adquirir conhecimento, e que também podem aprender a ajudar a família. (Marina, roda de conversa, 2026).*

Nesse sentido, a práxis educativa pode ser compreendida justamente na articulação entre ação- reflexão-ação. O conhecimento estudado na universidade ganha sentido quando pode dialogar com as experiências concretas dos sujeitos e retornar aos territórios de maneira transformadora. A participante chama atenção, entretanto, para uma dificuldade: o curso nem sempre oferece flexibilidade suficiente para que esse movimento entre universidade e comunidade aconteça.

Essa mesma preocupação aparece na fala de Júlia, que sugere atividades capazes de aproximar as crianças dos conhecimentos

presentes em seus territórios:

> *Então a gente pode pensar em estratégias, como marcar um dia pra plantar uma árvore, por exemplo. É algo que tira eles da rotina e ajuda a manter a cultura viva. Porque, como a Luana falou, nas comunidades quilombolas isso já está se perdendo. O sistema, na verdade, acaba exigindo que o professor siga o currículo. Se você sai disso, é chamado atenção. Mas a gente pode pensar: se não dá pra fazer na escola, talvez a gente possa fazer na comunidade, porque lá isso já faz parte da rotina. (Júlia, roda de conversa, 2026)*

A proposta apresentada demonstra que práticas simples, como plantar uma árvore, podem adquirir significado pedagógico quando relacionadas à realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, a fala evidencia a existência de limites impostos pela organização curricular das escolas, que podem dificultar práticas educativas mais contextualizadas.

É nesse ponto que a agroecologia se aproxima da ideia de Bem Viver. Sendo este compreendido como uma perspectiva que envolve o equilíbrio entre ser humano, natureza e comunidade, ultrapassando uma visão meramente técnica da produção e valorizando o cuidado integral.

Assim, pensar a universidade como território do Bem Viver significa criar condições para que diferentes conhecimentos possam circular e dialogar dentro do processo formativo. Não se trata apenas de inserir uma atividade sobre agroecologia no currículo, mas de repensar a própria relação entre universidade, escola, comunidade, natureza e produção do conhecimento.

Nesse sentido, Santos (2010) e Walsh (2009) contribuem para a discussão ao questionarem a predominância de uma única forma de conhecimento e defenderem a valorização das epistemologias indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Esta investigação evidencia que essa perspectiva aponta para um currículo intercultural crítico, capaz de promover o diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento e realidades socioterritoriais.

Portanto, os resultados indicam que a agroecologia possui potencial para fortalecer uma formação pedagógica comprometida com os territórios e com os modos de vida dos povos quilombolas e ribeirinhos. As falas revelam que práticas como: plantar, cuidar da natureza, conhecer as plantas e valorizar os saberes ancestrais podem constituir experiências educativas significativas. Para isso, porém, é necessário ampliar os espaços de diálogo entre universidade e comunidade e superar as limitações curriculares que ainda dificultam a articulação entre teoria e prática. Os dados deste estudo apontam como horizonte a transformação de experiências pontuais em práticas curriculares permanentes, por meio de disciplinas, projetos de extensão e atividades de pesquisa vinculadas às realidades dos estudantes.

Dessa forma, a universidade como território do Bem Viver pode ser pensada como um horizonte de formação, no qual os conhecimentos científicos não são separados dos conhecimentos dos territórios, mas colocados em diálogo. A agroecologia, nesse processo, contribui para aproximar educação, natureza, cultura e comunidade, fortalecendo uma formação de educadores comprometida com a justiça social, ambiental e cognitiva.

Os resultados evidenciam que a formação das participantes no curso de Pedagogia é marcada por diferentes trajetórias sociais, culturais e territoriais. As dificuldades de permanência, ao mesmo tempo em que revelam limites institucionais, também evidenciam processos de resistência e a construção de projetos de formação vinculados às comunidades de origem.

Essa realidade pode ser compreendida a partir de Freire (1996), para quem a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos e reconhecer seus saberes e experiências. Nesse sentido, as participantes não chegam à universidade desprovidas de conhecimentos, mas carregam consigo saberes construídos em suas famílias e comunidades. A formação acadêmica pode, portanto, ampliar esses conhecimentos sem desconsiderar suas experiências anteriores.

Essa perspectiva também dialoga com Miguel Arroyo (2014), ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais, portadores de trajetórias e experiências que precisam ser consideradas nos processos educativos. No caso das participantes, a presença de estudantes quilombolas e ribeirinhas na universidade contribui para questionar uma formação que nem sempre contempla as especificidades dos diferentes territórios.

Os resultados também apontam para a necessidade de superar a hierarquização dos conhecimentos. Santos (2010) e Walsh (2009) contribuem para essa discussão ao defenderem a valorização de diferentes formas de produção do conhecimento e o diálogo entre distintas realidades socioculturais. Assim, os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunitários não devem aparecer apenas

como complementares, mas como conhecimentos legítimos que podem contribuir para a formação de educadores.

Nesse contexto, a práxis educativa aparece na possibilidade de articular reflexão e ação. O desejo das participantes de retornar às suas comunidades e utilizar os conhecimentos adquiridos na universidade demonstra que a formação ganha sentido quando consegue estabelecer relações com a realidade vivida. A universidade, portanto, pode contribuir para uma formação que não separa teoria e prática, mas coloca esses elementos em diálogo.

A agroecologia, conforme discutida por Altieri (2012), amplia essa possibilidade ao articular questões ambientais, sociais e culturais. As práticas mencionadas pelas participantes, como o cultivo de hortas, o plantio de árvores e a valorização dos conhecimentos sobre plantas e agricultura familiar, demonstram possibilidades de aproximar o conhecimento escolar das experiências dos territórios.

Essa discussão se relaciona ainda à perspectiva do Bem Viver, entendida como uma forma de pensar as relações entre comunidade, natureza e seres humanos. A universidade como território do Bem Viver pressupõe, portanto, a criação de espaços de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes comunitários, fortalecendo uma formação comprometida com a diversidade cultural e territorial.

Dessa forma, os resultados e o diálogo com os autores indicam que a formação de educadores para os territórios quilombolas e ribeirinhos precisa ir além da transmissão de conteúdos. É necessário fortalecer uma educação baseada no diálogo, na práxis, na valorização dos saberes dos territórios, na agroecologia e no Bem Viver, contribuindo

para uma universidade mais aberta à pluralidade de conhecimentos e às diferentes formas de existência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender de que maneira a formação universitária no curso de Pedagogia pode dialogar com os saberes, as culturas e as realidades dos territórios quilombolas e ribeirinhos, fortalecendo práticas educativas comprometidas com as comunidades e com a construção da Universidade do Bem Viver. A partir das narrativas das participantes, foi possível perceber que esse diálogo é necessário e pode contribuir para uma formação mais contextualizada, intercultural e vinculada às experiências concretas dos sujeitos.

Os resultados evidenciaram que as estudantes vivenciam diferentes desafios para ingressar e permanecer na universidade, relacionados ao deslocamento, às condições econômicas, à adaptação ao espaço acadêmico, às exigências formativas e às dificuldades de acesso às políticas de permanência. Entretanto, essas dificuldades também revelam práticas de resistência, expressas na valorização das identidades, da ancestralidade, dos conhecimentos comunitários e no desejo de retornar aos territórios de origem para contribuir com suas comunidades.

Nesse sentido, a pesquisa também permitiu compreender que os saberes produzidos nos territórios não devem ser considerados secundários diante do conhecimento acadêmico. Ao contrário, as experiências das participantes demonstram a importância de estabelecer relações mais horizontais entre os diferentes conhecimentos, possibilitando que os saberes indígenas,

quilombolas, ribeirinhos e tradicionais sejam reconhecidos como parte da formação dos educadores.

A agroecologia mostrou-se, nesse processo, uma possibilidade de aproximação entre teoria e prática, universidade e comunidade. As experiências relacionadas ao cultivo, às plantas, à alimentação, ao cuidado com a natureza e aos conhecimentos transmitidos entre gerações evidenciam possibilidades de construção de práticas educativas vinculadas às realidades dos territórios. Entretanto, também foram identificados limites curriculares e institucionais que dificultam a realização dessas práticas de forma permanente.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível identificar os desafios enfrentados pelas estudantes em suas trajetórias de formação, compreender suas práticas de resistência e analisar as possibilidades de articulação entre a formação em Pedagogia, os saberes dos territórios, a agroecologia e o Bem Viver. Os resultados, contudo, indicam que esse processo ainda necessita ser ampliado, especialmente por meio de ações curriculares, projetos de extensão e pesquisas que aproximem de maneira mais efetiva a universidade das comunidades.

Conclui-se, portanto, que pensar a universidade como território do Bem Viver implica reconhecer a diversidade de sujeitos, territórios e conhecimentos que constituem o espaço acadêmico. A formação de educadores comprometida com os territórios quilombolas e ribeirinhos precisa ultrapassar a transmissão de conteúdos e possibilitar o diálogo entre conhecimento científico e saberes comunitários, articulando reflexão e ação. Nesse horizonte, a agroecologia pode contribuir para uma formação pedagógica que

valorize a cultura, a natureza, a coletividade e os modos de vida dos territórios, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a transformação social e com o Bem Viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvia Emanuelli Santos. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação de jovens e adultos.** Castanhal, PA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2023.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e educação.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTIL, Márcia Gabriela França; CALEGARE, Marcelo. **Estudo de caso da trajetória escolar de um ribeirinho na Universidade Federal do Amazonas.** SciELO Preprints, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7714.

GUHUR, Dominique; SILVA, Nivia Regina da. **Agroecologia.** In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). Dicionário de agroecologia e educação. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 59-72.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nivia Regina da (org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Evelyn Cristina Batista dos; AMARAL, Assunção José Pureza. Desafios da permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2023. **Anais [...].** 2023. ISSN 2358-8829.

SOUSA, Romier da Paixão; CRUZ, Carlos Renilton Freitas; ZAQUINI, Páulea; CERRI, Danielle. **Educação em agroecologia.** In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). Dicionário de agroecologia e educação. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 361.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469849377. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit.

---

[1] Discente do Curso Superior de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação Campus UFPA Belém. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Discente do Curso Superior de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação Campus UFPA Belém. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Doutorado em Educação. Docente orientadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação Campus UFPA Belém. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail