


**CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESPAÇO EM DISPUTA – EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E SABERES DE POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-230>

Data de submissão: 14/04/2025

Data de publicação: 14/05/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)
Caldas Novas, Goiás – Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
Macapá, Amapá – Brasil.
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Everaldo Costa Santana

Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife, Pernambuco – Brasil.
E-mail: everaldocostasantana@gmail.com

Alex de Mesquita Marinho

Mestre em Filosofia
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Lagoa de São Francisco, Piauí – Brasil.
E-mail: alexmarinho@prp.uespi.br

José Maria Nogueira Neto

Mestre em Geografia
Universidade Estadual Vale do Acaraú/Faculdade Luciano Feijão
Sobral, Ceará – Brasil.
E-mail: jmnogneto@gmail.com

Raila Suelen Pereira Viana

Mestranda Profissional em Filosofia
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)
Petrolina, Pernambuco – Brasil.
E-mail: raila.suelen@aluno.ifsertao-pe.edu.br

Jakson dos Santos Raposo

Mestrando em Antropologia Social
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Boa Vista, Roraima – Brasil
E-mail: pesquisadorjakson@gmail.com

Katia Pereira Duarte

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
Campina Grande, Paraíba – Brasil.
E-mail: katiaduarte-prof@gmail.com

Ítalo Emanuel Rolemberg dos Santos

Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Itapipoca, Ceará – Brasil.
E-mail: italogrh@yahoo.com.br

Maria Eunice Sá Pitanga

Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal, Rio Grande do Norte – Brasil.
E-mail: pitanga.amazonia@gmail.com

Flávia Madeira da Silva

Mestra em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Marabá, Pará – Brasil.
E-mail: madeiraflavia34@gmail.com

Francisca Jeannié Gomes Carneiro

Doutora em Antropologia Social
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sobral, Ceará – Brasil.
E-mail: jeanniecarneiro@gmail.com

Daniel Barbosa dos Santos

Mestre em Educação Profissional.

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Palmas, Tocantins – Brasil.

E-mail: cabsantos10@gmail.com

RESUMO

O currículo escolar, mais do que uma simples organização de conteúdos, é um “território simbólico” em permanente disputa, onde diferentes concepções de mundo, valores e saberes se confrontam e se entrelaçam. É nesse espaço que se decide quais conhecimentos são considerados válidos e dignos de serem ensinados e quais, por sua vez, são marginalizados ou invisibilizados. Assim sendo, é importante destacar que a educação ambiental, quando orientada exclusivamente por uma perspectiva técnico-científica ocidental, muitas vezes negligencia os saberes ancestrais e as práticas de cuidado com a natureza cultivadas por povos originários e comunidades tradicionais. Desse modo, cabe ressaltar que a inclusão de saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de outras comunidades tradicionais nos currículos escolares não se trata apenas de uma questão de representatividade cultural, mas de justiça epistemológica. Em consequência disso, o presente estudo tem como objeto o currículo escolar entendido como espaço de disputa epistemológica, a partir da análise da presença – ou ausência – da educação ambiental conectada aos saberes de povos originários e comunidades tradicionais. O objetivo geral é refletir sobre como o currículo pode ser ressignificado para acolher perspectivas ambientais que dialoguem com outras racionalidades, para além da lógica dominante do capital e da racionalidade técnica. Além disso, busca-se identificar as barreiras e os desafios para a valorização desses saberes no contexto escolar, bem como mapear experiências pedagógicas que promovam a integração entre escola, território e ancestralidade. Entre os objetivos específicos, pretende-se ainda analisar documentos curriculares e propostas de políticas públicas que tratam da educação ambiental e da interculturalidade, com vistas a identificar avanços e limitações. Assim, a pergunta de partida que orienta esta investigação é: de que maneira o currículo escolar pode ser transformado em um espaço de acolhimento e valorização dos saberes ambientais de povos originários e comunidades tradicionais, contribuindo para uma educação ambiental crítica, plural e decolonial? Teoricamente, utilizamos as obras de Simpson (2017), Bispo dos Santos (2023), Sousa Santos (2006; 2012; 2014; 2018), Brandão (2007), Capra (1997), Conde (2016), Darrell Posey (1985; 1996; 2002), Eliane Potiguara (2018), Freire (1992; 2000; 2014a; 2014b), Leff (2014), Smith (2007), Meneses (2014), Miraglia (2022), Moraes (2020), Quintero (2018), Steven Vertovec (2004), Walsh (2005; 2006), entre outras. A pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), descritiva e bibliográfica conforme Gil (2008) e com o viés analítico compreensivo como pontua Weber (1949). Os achados da pesquisa revelaram que o currículo escolar ainda reproduz uma lógica excludente, marcada pela invisibilização dos saberes ancestrais e pela hegemonia da racionalidade técnico-científica. Contudo, identificaram-se experiências pedagógicas que promovem o diálogo entre escola, território e ancestralidade, evidenciando brechas para a construção de uma educação ambiental crítica, plural e decolonial. Além disso, verificou-se que políticas públicas e documentos curriculares avançaram em termos discursivos, mas ainda enfrentam desafios na implementação prática da interculturalidade e da justiça epistemológica nas escolas.

Palavras-chave: Currículo em Disputa. Saberes Ancestrais. Educação Ambiental Crítica. Justiça Epistemológica.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CURRÍCULO EM DISPUTA, SABERES EMERGENTES: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E DECOLONIAL – INTRODUZINDO

O currículo escolar, ao ser analisado criticamente, revela-se como um território simbólico em constante disputa, onde forças políticas, históricas e culturais decidem, de forma desigual, quais saberes devem ocupar o centro e quais serão mantidos à margem. Não se trata apenas de uma estrutura pedagógica neutra, mas de um campo de poder onde se afirma – ou se nega – o direito de diferentes sujeitos e culturas a se expressarem e existirem. Como observa Boaventura de Sousa Santos: “[...] o pensamento hegemônico estabeleceu uma linha de demarcação entre o conhecimento válido e o inválido, entre o saber científico e o saber popular, entre o Norte e o Sul epistêmico” (2014, p. 223). Ou seja, o currículo funciona, muitas vezes, como uma fronteira que institucionaliza o epistemicídio¹, apagando modos de vida e de saber que não se enquadram na racionalidade ocidental dominante. Nesse sentido, Catherine Walsh (2006) enfatiza que “[...] a escola moderna está assentada sobre o apagamento sistemático das diferenças, naturalizando uma única forma de conhecimento como legítima” (p. 31). Dessa forma, repensar o currículo exige reconhecer sua dimensão política e simbólica, bem como abrir espaços para outras epistemologias que possam coexistir em condição de dignidade e respeito.

[...] o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendia subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). O novo paradigma considera o epistemicídio como um dos grandes crimes contra a humanidade. Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (Santos, 2014, p. 201).

¹ O epistemicídio, entendido como o assassinato sistemático de sistemas de conhecimento produzidos por povos historicamente marginalizados, constitui uma das expressões mais violentas da colonialidade do saber no campo educacional. Ele não se dá apenas pela omissão de conteúdos nos currículos escolares, mas principalmente pela negação ativa da legitimidade das epistemologias não ocidentais, especialmente aquelas oriundas de povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Nesse sentido, o epistemicídio opera como mecanismo de silenciamento e inferiorização das formas ancestrais de saber, promovendo a monocultura do conhecimento científico ocidental como única via reconhecida de produção de verdade. Conforme aponta Santos (2014), esse processo representa não apenas uma perda para os povos que tiveram seus saberes deslegitimados, mas um empobrecimento irreparável do próprio horizonte cognitivo da humanidade. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

Cabe ressaltar que compreender o currículo apenas como uma organização técnica de conteúdos é uma simplificação que ignora sua função social e política mais profunda. O que se ensina, como se ensina e quem define esse ensino não são decisões neutras, mas expressões de uma determinada concepção de mundo. Paulo Freire (1992, p. 74) afirma que “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, o reconhecimento de que todo conhecimento se dá num contexto, numa história, num compromisso”. Ao reduzir o currículo a um roteiro operacional, perde-se sua potência de formar consciências críticas e de dialogar com as realidades diversas dos sujeitos escolares. De forma complementar, Brandão (2007, p. 47) nos lembra que “[...] toda educação é um ato político e o currículo, portanto, é uma narrativa construída a partir de interesses, conflitos e escolhas que dizem respeito à sociedade que queremos”. Dessa forma, é fundamental desconstruir essa visão instrumentalizada do currículo para compreendê-lo como espaço de criação, conflito, escuta e reconstrução coletiva do conhecimento, onde o vivido e o ancestral possam também encontrar seu lugar.

Santos (2006, p. 225) afirma que “[...] a grande divisão epistemológica do mundo moderno instituiu um abismo entre as formas de conhecimento produzidas pelas ciências ocidentais e aquelas que emergem das práticas culturais e espirituais dos povos originários”. Dessa forma, a disputa curricular não é apenas sobre conteúdos escolares, mas sobre o reconhecimento – ou negação – das múltiplas racionalidades que coexistem no mundo. Enquanto o saber hegemônico ocidental, de base racionalista, fragmenta a realidade em disciplinas estanques e privilegia a objetividade como critério de verdade, os saberes ancestrais operam por meio da relação, da escuta, do corpo e do pertencimento ao território. Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 89) reforça que “[...] o conhecimento indígena não é uma acumulação de dados, mas uma forma de viver em reciprocidade com todas as formas de vida”. Assim, o embate entre essas racionalidades reflete uma assimetria de poder histórico que precisa ser enfrentada no campo educacional, pois a convivência entre saberes não será possível enquanto apenas um deles for considerado legítimo pelo currículo oficial.

[...] durante os séculos, conhecimentos muito diferentes desenvolveram formas de articulação mútua. Hoje é mais importante que nunca construir uma autêntica articulação dialógica entre os conhecimentos considerados ocidentais, científicos e modernos, e os conhecimentos considerados tradicionais, nativos e locais. Não se trata de voltar a velhas tradições, porque o que está em jogo é o fato de que cada tecnologia leva consigo o peso de um modo de ver e de ser na natureza e com outros seres humanos. Portanto, o futuro pode ser encontrado no cruzamento de diferentes conhecimentos e diferentes tecnologias (Santos, 2014, p. 239).

Desse modo, é fundamental observar que a proposta de Boaventura de Sousa Santos sobre as “epistemologias do Sul” fornece uma base teórica potente para desestabilizar a monocultura do saber

científico e abrir espaço para o reconhecimento das epistemologias silenciadas. Para o autor, a justiça cognitiva pressupõe que todo conhecimento é situado, carregado de contexto e enraizado em histórias concretas. Segundo o teórico, o Sul não é um ponto geográfico, mas um lugar epistêmico de resistência, onde emergem saberes forjados nas lutas contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. O autor defende que “[...] a ecologia de saberes não propõe uma hierarquia entre conhecimentos, mas um diálogo horizontal que valorize diferentes modos de produzir verdade” (Santos, 2014, p. 225). Essa abordagem é particularmente relevante no campo da educação ambiental, onde o paradigma científico dominante muitas vezes obscurece formas locais, espirituais e afetivas de se relacionar com a natureza. Daí decorre que incorporar as epistemologias do Sul ao currículo é mais do que um gesto inclusivo – é uma ruptura política com a lógica abissal da exclusão epistêmica.

Ainda que o discurso da educação ambiental venha ganhando espaço nas políticas curriculares, convém observar que ele, frequentemente, é capturado por uma lógica técnico-científica que ignora as práticas ancestrais de cuidado com a terra. A invisibilidade dos saberes tradicionais no ensino ambiental não se dá por acaso, mas é expressão de uma história marcada pela negação sistemática das epistemologias dos povos originários. Linda Tuhiwai Smith (2007, p. 29) destaca que “[...] a colonização não se deu apenas no campo político, mas também no campo do conhecimento, negando a legitimidade dos modos indígenas de pensar, sentir e interpretar o mundo”. Em outras palavras, o próprio conceito de natureza, tal como ensinado nos currículos escolares, é frequentemente desvinculado das cosmologias que a entendem como um ser vivo, relacional e sagrado. Davi Kopenawa (2019, p. 122) reforça esse ponto ao afirmar que “[...] a floresta não é um recurso, mas um ser que respira conosco; ela pensa, escuta e nos avisa quando está doente”. Portanto, a ausência desses saberes nos conteúdos de educação ambiental constitui não apenas um apagamento, mas também uma mutilação ética e política da possibilidade de formar sujeitos ecológicos sensíveis às múltiplas formas de vida.

[...] a floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós (Kopenawa, 2019, p. 25).

Leff (2014, p. 62) afirma que “[...] a racionalidade ambiental dominante ainda opera sob os pressupostos da modernidade ocidental, reduzindo a natureza a um objeto passível de ser gerido, mensurado e controlado”. Essa lógica instrumentaliza o conhecimento e transforma a educação

ambiental em mera ferramenta de gestão de riscos, esvaziando-a de sua dimensão ética, cultural e política. Tal como se vê nos currículos escolares, predomina uma abordagem funcionalista da sustentabilidade, que ignora os saberes locais, o vínculo afetivo com o território e as práticas simbólicas dos povos tradicionais. De forma complementar, Capra (1997, p. 231) denuncia que “[...] o pensamento cartesiano reduziu os sistemas vivos a mecanismos, eliminando o sentido, o valor e a interdependência como fundamentos da vida”. Por isso, é urgente deslocar a centralidade da técnica e do controle para abrir espaço a epistemologias que reconheçam o mundo como uma rede de relações, onde o conhecimento não se dá sem vínculo, sem pertencimento e sem respeito aos ciclos da vida. A crítica à supremacia da racionalidade científica ocidental, portanto, não significa negar sua importância, mas problematizar seu monopólio como única via legítima de produção da verdade.

Assim, não se pode ignorar que a marginalização dos conhecimentos indígenas, quilombolas e ribeirinhos no contexto escolar é resultado de um longo processo histórico de epistemicídio, no qual saberes não europeus foram sistematicamente deslegitimados e apagados. Esse apagamento não ocorreu apenas por meio da exclusão de conteúdos, mas, sobretudo, pela imposição de uma lógica de conhecimento que considera inferiores todas as formas de saber que não sigam os moldes da racionalidade eurocêntrica². De acordo com Santos e Meneses (2014), esse processo construiu uma “linha abissal” entre os saberes reconhecidos como científicos e aqueles considerados superstição, tradição ou crença, perpetuando uma hierarquia epistêmica que estrutura o currículo escolar brasileiro até os dias de hoje. Desse modo, Miraglia (2022) afirma que “[...] aquilo que os povos sabem, produzem e transmitem de geração em geração é muitas vezes desprezado por não estar registrado nos livros, por não ter passado pelo crivo das universidades” (p. 12). Assim, a escola se torna cúmplice de um projeto de negação ontológica, que não apenas silencia vozes ancestrais, mas também rompe os vínculos entre os sujeitos e suas memórias coletivas, seus territórios e suas formas próprias de existir.

² A racionalidade eurocêntrica, consolidada ao longo da modernidade ocidental, impôs-se como paradigma universal de conhecimento, promovendo a hierarquização entre saberes e a deslegitimação de epistemologias oriundas de povos não europeus. Essa forma de pensar fragmenta a realidade, separa o sujeito do objeto e privilegia a lógica, a abstração e a objetividade como critérios exclusivos de verdade, ignorando saberes baseados na oralidade, na experiência sensível, na espiritualidade e no vínculo com o território. No campo educacional, essa racionalidade configura-se como matriz dominante dos currículos escolares, contribuindo para o silenciamento e a marginalização de formas de conhecimento que não se alinham aos moldes científicos ocidentais. Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo não é apenas um padrão de pensamento, mas uma estrutura de poder que define o que deve ser considerado válido, verdadeiro e universal. Ver: QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

[...] historicamente, a ciência ocidental tentou se consolidar como única forma legítima de conhecimento, impondo sua linguagem, seus métodos e sua lógica como universais. Isso contribuiu para deslegitimar e silenciar outras formas de conhecimento, como aquelas produzidas por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Esses saberes, muitas vezes transmitidos oralmente e vinculados ao território, foram classificados como não científicos ou mesmo como obstáculos ao progresso. O resultado é que a escola, ao se organizar em torno dessa racionalidade dominante, acaba reforçando desigualdades epistêmicas e comprometendo a possibilidade de uma educação verdadeiramente plural e democrática (Miraglia, 2022, p. 12).

Apesar disso, a crítica à colonialidade do saber tem se fortalecido justamente a partir das epistemologias que foram historicamente silenciadas. Linda Tuhiwai Smith (2007, p. 140) afirma que “[...] descolonizar a pesquisa e a educação é devolver a voz aos povos que foram sistematicamente negados, é reconstruir o conhecimento a partir de perspectivas que valorizam a oralidade, a memória, o corpo e a terra como fontes legítimas de saber”. Esse chamado não é apenas um gesto simbólico, mas uma ação urgente diante da persistência das estruturas coloniais que moldam os currículos escolares. Catherine Walsh (2005, p. 24) complementa ao dizer que “[...] descolonizar não é apenas incluir conteúdos indígenas, mas repensar as próprias formas de ensinar, de produzir conhecimento, de escutar e de sentir com o outro”. Por isso, incorporar esses referenciais implica não só uma revisão dos materiais didáticos, mas uma transformação profunda das práticas pedagógicas, das relações entre professor e estudante, e das maneiras como se concebe o próprio ato de aprender. A partir desse diálogo, fica evidente que a abertura curricular à pluralidade epistêmica exige mais do que ajustes pontuais – ela demanda um giro ético, político e ontológico que coloque a escola em sintonia com os povos que dela participam.

Santos (2018, p. 297) afirma que “[...] a justiça social global requer necessariamente uma justiça cognitiva, ou seja, o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de saber que existem no mundo e que resistem ao epistemicídio moderno”. A educação, nesse sentido, não pode se limitar a ampliar o acesso a um conhecimento hegemônico, mas deve se comprometer com a construção de um currículo que promova encontros entre saberes diversos, em condições de horizontalidade e respeito. O desafio não está apenas em “ensinar sobre” os saberes tradicionais, mas em “criar espaços” onde esses saberes possam se expressar, dialogar, contribuir e se transformar junto com outros conhecimentos. Como aponta Ana Beatriz Miraglia (2022, p. 18), “[...] é preciso romper com a lógica da inclusão subordinada para caminhar em direção a uma ecologia de saberes³ em que os povos da

³ A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, constitui uma alternativa epistemológica que busca superar a monocultura do saber científico ocidental ao promover o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Essa concepção parte do princípio de que todo saber é situado, carregado de história, território e cultura, sendo, portanto, impossível estabelecer uma hierarquia universal entre eles. A ecologia de saberes reconhece que os conhecimentos indígenas, camponeses, populares e ancestrais possuem racionalidades próprias e contribuições significativas para enfrentar os desafios contemporâneos, especialmente no campo da educação ambiental, da justiça social

floresta, do campo e das águas possam ser reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento sobre o mundo”. Dessa forma, a justiça epistemológica se torna um horizonte possível e necessário para refundar o currículo, deslocando-o de uma função normativa para uma prática pedagógica libertadora e intercultural.

[...] os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia. Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos. No caminho da roça, os pássaros continuavam com as suas cantigas, comemorando a fartura que haviam encontrado ao colher os frutos das árvores (Bispo dos Santos, 2023, p. 6).

Dito isso, incluir os saberes ancestrais no currículo não é um ato de benevolência, tampouco uma concessão cultural, mas sim uma ação profundamente política e pedagógica. Essa inclusão questiona as hierarquias impostas pela colonialidade e propõe uma reorganização do campo educacional a partir do reconhecimento das epistemologias historicamente marginalizadas. Bispo dos Santos (2023) descreve que os saberes tradicionais não se separam da vida: “[...] o saber não é algo que se ensina como uma receita, mas é o jeito de viver, é o que se aprende andando junto, é o que está na mata, nos cantos, nos silêncios e nos corpos” (p. 42). De forma complementar, Simpson (2017) ressalta a necessidade de deslocar o foco da escola como repositório de conteúdos para a escola como território de relação e reciprocidade. Para a autora, “[...] é preciso reconstruir as formas de aprendizagem a partir de princípios de solidariedade, respeito, interdependência e autonomia” (2017, p. 115). Assim sendo, ao acolher os saberes ancestrais, a escola rompe com a lógica transmissiva e passa a operar como um espaço de encontro entre modos diversos de habitar o mundo.

Em tempo, não se pode ignorar que transformar o currículo escolar em um espaço que acolha e valorize os saberes ambientais de povos originários e comunidades tradicionais é uma tarefa repleta de tensões e desafios. A própria estrutura institucional da escola – marcada por diretrizes normativas, avaliações padronizadas e formação docente pouco sensível à diversidade epistêmica – opera muitas vezes como um entrave à inovação curricular. Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 145) afirma que “[...] o conhecimento dominante molda a escola moderna de forma a reproduzir as hierarquias sociais e epistêmicas, mantendo as epistemologias do Sul como ausentes, atrasadas ou folclóricas”. A título de ilustração, Eliane Potiguara (2018, p. 36) denuncia que “[...] quando nossos saberes não aparecem

e da sustentabilidade. Como afirma Santos (2014), trata-se de “[...] articular saberes sem pretender que um subsuma o outro, mas reconhecendo a complementaridade e a interdependência entre modos distintos de conhecer o mundo”. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

na escola, é como se nossas vidas também não estivessem ali; isso nos fere e nos afasta”. Portanto, esta pesquisa parte da constatação de que o currículo é tanto um instrumento de poder quanto uma oportunidade de ruptura e reinvenção. Problematicá-lo, nesse sentido, é um ato de insurgência pedagógica em favor da pluralidade, do território e da memória viva dos povos.

[...] toda educação é também um ato de poder. Um poder que pode se exercer pela imposição dos conteúdos, pela negação das diferenças, pela padronização das formas de pensar e agir. Mas também pode ser um poder de libertação, quando se coloca a serviço da escuta, da memória e da criação. O que está em jogo, portanto, é o sentido político do educar: se reproduz ou se transforma; se domestica ou se emancipa. As escolas são, ao mesmo tempo, lugares de manutenção e de resistência, de opressão e de sonho (Brandão, 2007, p. 34).

Walsh (2005, p. 35) afirma que “[...] uma educação comprometida com a transformação não pode se limitar a incluir o outro, mas deve ser gerada com o outro, reconhecendo-o como sujeito epistêmico e político”. Em sintonia com essa provocação, a pergunta central que orienta este estudo é: de que maneira o currículo escolar pode ser transformado em um espaço de acolhimento e valorização dos saberes ambientais de povos originários e comunidades tradicionais, contribuindo para uma educação ambiental crítica, plural e decolonial? Essa indagação emerge não apenas da constatação das ausências, mas do desejo de reparação e justiça. Como aponta Darrell Posey (2002, p. 314), “[...] os conhecimentos tradicionais, especialmente os indígenas, contêm modelos sofisticados de manejo sustentável dos ecossistemas, que precisam ser reconhecidos como alternativas viáveis à crise ambiental moderna”. Assim, a proposta não é meramente adaptativa, mas estrutural: trata-se de deslocar o centro epistemológico da escola para que nela caibam não só novas ideias, mas também novas formas de vida, relação e existência. Em resumo, a pergunta de pesquisa não é apenas acadêmica – ela é também política, ética e vital.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA ESCUTA EPISTEMOLÓGICA – ANÁLISE QUALITATIVA, COMPREENSIVA E CRÍTICA DA PRESENÇA DOS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR

Para responder à pergunta de pesquisa proposta, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, por compreender que a realidade social é construída por múltiplos sentidos, expressos na cultura, nos valores e nas práticas humanas. A escolha dessa abordagem justificou-se pelo compromisso com a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade, respeitando a singularidade dos contextos e dos sujeitos. Conforme destacaram os pesquisadores da área: “[...] a abordagem qualitativa capta a dinâmica das relações sociais, tal como são vividas, sentidas e interpretadas pelos sujeitos”

(Minayo, 2007, p. 21). De igual maneira, Flick (2013, p. 27) pontuou que “[...] o foco da pesquisa qualitativa é a compreensão do ponto de vista das pessoas e da construção social de significados”.

Além disso, optou-se por um delineamento descritivo, uma vez que o objetivo foi compreender, com profundidade, os modos como o currículo escolar opera como espaço de disputa simbólica e epistemológica, particularmente no campo da educação ambiental. Em outras palavras, buscou-se explicitar os significados que os documentos curriculares e as experiências pedagógicas atribuem aos saberes dos povos originários e comunidades tradicionais. Conforme afirmou Gil (2008), “[...] a pesquisa descritiva tem como finalidade primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (p. 28). Do mesmo modo, Stake (2011, p. 24) reforçou que “[...] o estudo descritivo oferece caminhos para a compreensão situacional e a identificação de padrões culturais”.

[...] A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Esse tipo de pesquisa busca descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação com outros e sua natureza. Seu propósito não é explicar os porquês, mas sim oferecer uma visão detalhada e fiel daquilo que está sendo investigado, permitindo ao pesquisador captar as múltiplas dimensões do objeto em estudo, especialmente em contextos onde a complexidade e a diversidade são marcantes (Gil, 2008, p. 72).

Para tanto, o procedimento metodológico utilizado baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, permitindo articular os fundamentos teóricos à análise de materiais curriculares e de políticas públicas de educação ambiental. Ou seja, a investigação centrou-se na leitura crítica de leis, diretrizes, propostas pedagógicas e textos científicos que tratam da inserção – ou da ausência – de saberes ancestrais no currículo. Segundo Gil (2008), “[...] a pesquisa documental é aquela que se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados segundo os objetivos da pesquisa” (p. 51). E, conforme apontou Minayo (2007, p. 85), “[...] os documentos são importantes fontes de análise por expressarem racionalidades, intenções e disputas políticas que atravessam os processos sociais”.

No desenvolvimento da análise, empregou-se uma perspectiva analítico-compreensiva, inspirada nos escritos de Max Weber, que permite interpretar as ações sociais a partir dos sentidos subjetivos que lhes são atribuídos pelos sujeitos históricos e pelos grupos culturais. Assim, ao considerar o currículo como campo de disputa entre saberes, buscou-se compreender não apenas a presença formal desses conhecimentos nos documentos, mas os modos como são legitimados, desvalorizados ou omitidos. Conforme declarou Weber (1949), “[...] compreender é apreender o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações numa situação historicamente determinada” (p. 93).

Nessa mesma direção, Stake (2011, p. 22) observou que “[...] compreender significa construir significado a partir das experiências vividas, interpretadas no contexto das ações humanas”.

A análise documental fundamentou-se na identificação de categorias como “território”, “ancestralidade”, “racionalidade técnica” e “epistemologias indígenas”, a fim de verificar em que medida essas dimensões são abordadas ou silenciadas nos textos oficiais. Para isso, respeitou-se o percurso metodológico proposto por Minayo (2007), segundo o qual “[...] a análise de conteúdo qualitativa deve proceder por aproximações sucessivas, respeitando o contexto e a intencionalidade dos discursos” (p. 87). Complementarmente, Flick (2013, p. 45) afirmou que “[...] a interpretação qualitativa exige sensibilidade hermenêutica para identificar sentidos implícitos e relações simbólicas nos materiais analisados”.

[...] A pesquisa qualitativa é interpretativa e baseia-se em observações feitas em ambientes naturais. Os pesquisadores qualitativos geralmente não procuram generalizar suas descobertas para outros casos. Eles estão interessados na compreensão do caso singular em si. A interpretação é uma parte essencial do processo de pesquisa, e não apenas uma etapa posterior da análise. O pesquisador é um instrumento do estudo, sendo seu envolvimento pessoal e sua sensibilidade fatores que influenciam diretamente na produção e na interpretação dos dados (Stake, 2011, p. 29).

Por conseguinte, foram selecionadas obras de autores que representam vozes insurgentes na luta por justiça epistemológica e curricular, como Paulo Freire, Eliane Potiguara, Linda Smith, Boaventura de Sousa Santos, Darrell Posey, Leanne Betasamosake Simpson e Antônio Bispo dos Santos. Essas referências orientaram a construção do olhar crítico e descolonial adotado na pesquisa. Para Minayo (2007); “[...] a leitura dos autores do Sul global nos ajuda a enxergar o currículo como campo político de lutas e apagamentos” (p. 41). Do mesmo modo, Flick (2013, p. 50) destacou que “[...] o pesquisador qualitativo precisa estar atento às vozes silenciadas, aos saberes marginalizados e às ausências que falam”.

Durante a investigação, adotou-se como critério de análise a relação entre currículo, território e ancestralidade, buscando mapear práticas educativas que valorizassem os saberes ambientais dos povos tradicionais. Para isso, foi necessário transcender os limites de uma lógica técnica e universalizante, acolhendo múltiplas racionalidades. Segundo Stake (2011), “[...] a pesquisa qualitativa é uma forma de estar no mundo com os sujeitos, escutando seus saberes e reconhecendo seus modos próprios de existir” (p. 19). E, nas palavras de Gil (2008, p. 55), “[...] é fundamental que o pesquisador esteja consciente do papel dos valores culturais e das estruturas sociais no modo como o conhecimento é produzido e validado”.

Importa ainda mencionar que o trabalho foi conduzido com rigor metodológico, respeitando os princípios de validade, fidedignidade e coerência exigidos na pesquisa qualitativa. Cada etapa da análise – desde a coleta dos documentos até a elaboração das categorias – foi realizada com atenção à lógica interna dos dados e ao referencial teórico. Como enfatizou Minayo (2007): “[...] o rigor em pesquisa qualitativa não está na mensuração, mas na consistência da interpretação e na fidelidade ao campo simbólico investigado” (p. 89). Já para Flick (2013, p. 63), “[...] a validade na pesquisa qualitativa é construída pela articulação entre teoria, método e experiência concreta dos sujeitos estudados”.

Assim, a escolha metodológica revelou-se coerente com o propósito do estudo: contribuir para o debate sobre a descolonização do currículo e a valorização dos saberes plurais que constituem a diversidade epistêmica brasileira. Em outras palavras, ao adotar um olhar sensível às disputas simbólicas no campo educacional, a pesquisa buscou compreender como os saberes tradicionais podem ser reconhecidos como legítimos na formação escolar. De acordo com Gil (2008), “[...] a metodologia precisa estar articulada aos objetivos e ao problema da pesquisa, permitindo o diálogo entre teoria e realidade” (p. 127). Em consonância, Minayo (2007, p. 31) reitera que “[...] fazer pesquisa é mergulhar no mundo do outro com respeito, compromisso ético e abertura à diversidade”.

3 CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESPAÇO EM DISPUTA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SABERES DE POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

É fundamental observar que o currículo escolar, longe de ser uma construção neutra e universal, é historicamente atravessado pelas marcas da colonialidade do saber, operando como um dispositivo de seleção, exclusão e invisibilização de saberes não ocidentais. Nesse contexto, a escola torna-se, muitas vezes, um espaço de reprodução das hierarquias epistêmicas impostas pelo projeto colonial moderno. Boaventura de Sousa Santos (2014) afirma que “[...] o pensamento abissal opera pela divisão radical entre saberes considerados válidos e saberes condenados à invisibilidade, funcionando como fronteira entre o que é reconhecido como conhecimento e o que é descartado como não saber” (p. 126). Da mesma forma, Linda Tuhiwai Smith (2007, p. 69) adverte que “[...] e em todo o processo educacional, os saberes indígenas foram sistematicamente subordinados, tratados como folclore, ignorância ou obstáculos ao progresso”. Portanto, o currículo não apenas reflete uma disputa de conteúdos, mas expressa uma geopolítica do conhecimento que estrutura desigualdades profundas, legitimando determinados grupos e apagando a existência intelectual de outros.

[...] Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não (Brandão, 2007, p. 6).

Desde então, é preciso compreender que a colonialidade do saber não é um resquício do passado, mas uma engrenagem ainda operante nas estruturas escolares contemporâneas, organizando o que pode ser dito, ensinado e reconhecido como verdadeiro. Aníbal Quijano (2005, p. 117) afirma que “[...] em todo o processo histórico da modernidade, consolidou-se uma classificação social universal, fundada na ideia de raça, que subordinou não apenas corpos, mas também sistemas de conhecimento, convertendo a cultura europeia em medida única da racionalidade”. Com o mesmo rigor, Catherine Walsh (2005, p. 23) amplia essa crítica ao afirmar que “[...] a colonialidade do saber se manifesta como controle da autoridade do conhecimento, negando aos povos originários o direito de definir suas próprias verdades, cosmovisões e práticas educativas”. Por isso, a crítica à colonialidade não se limita a revisar conteúdos, mas exige romper com as estruturas epistemológicas que sustentam o projeto educacional moderno. Essa ruptura exige coragem política, escuta ativa e a desconstrução das verdades únicas impostas como universais.

Smith (2007, p. 87) afirma que “[...] o currículo escolar frequentemente opera como um instrumento de apagamento, onde os saberes ancestrais são excluídos não apenas pelo silêncio, mas pela negação ativa de sua validade como conhecimento”. Essa exclusão assume formas diversas: desde a ausência de conteúdos indígenas e afrodescendentes nos livros didáticos até a limitação das narrativas tradicionais a datas comemorativas ou tópicos folclóricos descontextualizados. Como se vê, o problema não é apenas quantitativo, mas qualitativo – trata-se de uma negação ontológica da legitimidade dos modos de saber que não se alinham à racionalidade eurocêntrica. Quintero (2018, p. 153) alerta que “[...] e em todo o aparato institucional da escola, os saberes tradicionais são considerados atraso, sendo sistematicamente desqualificados em nome de um suposto progresso científico e tecnológico”. Em consequência disso, o currículo se distancia das comunidades, empobrece o processo formativo e contribui para a perpetuação de epistemologias coloniais. Logo, é urgente desestabilizar esse paradigma e repensar a centralidade dos saberes insurgentes⁴ como potências de transformação.

⁴ Os saberes insurgentes emergem como formas de conhecimento forjadas nas margens do sistema hegemônico, articulando resistências epistêmicas frente à colonialidade do saber que historicamente silenciou povos, culturas e territórios. Esses saberes, enraizados na ancestralidade, na oralidade, na vivência comunitária e no vínculo com o território, não apenas contestam o monopólio da ciência ocidental, mas também oferecem alternativas éticas, políticas e pedagógicas para a construção de mundos mais plurais e justos. Conforme aponta Catherine Walsh (2005), os saberes insurgentes “[...]”

Vale destacar que a educação, apesar de seu potencial emancipador, foi historicamente mobilizada como um dos principais instrumentos de colonização, atuando na domesticação de subjetividades e na supressão de cosmovisões não ocidentais. A escola moderna, ao normatizar conteúdos, línguas e epistemologias, impôs um ideal de sujeito e de mundo alicerçado na razão eurocentrada, apagando modos de vida outros. De acordo com Walsh (2005), essa estrutura pedagógica “[...] reproduz e legitima uma racionalidade colonial, onde o conhecimento é expropriado dos povos e transformado em mercadoria escolar” (p. 26). Em outras palavras, o currículo tornou-se o território por excelência da colonização das mentes. Ainda assim, convém observar que essa mesma escola também pode ser o espaço de sua reversão. Para Brandão (2007), “[...] e em todo o processo educativo, há brechas, rasuras e potências que podem ser ativadas para reencantar a escola como território de reexistência” (p. 93). Portanto, romper com a colonialidade do saber exige não apenas novas propostas pedagógicas, mas a criação de vínculos com as epistemologias silenciadas, reconhecendo-as como fontes legítimas de formação e mundo.

[...] a Educação Ambiental é capaz de prover instrumentos para a sociedade maximizar discussões e ações sensíveis em relação às questões ambientais, principalmente no tocante à Educação Básica, de modo a proporcionar uma sociedade no futuro consciente e educada a tais questões. Destarte, compete à própria sociedade como um todo colocar em prática princípios educativos que consintam garantir a vivência de um ambiente sadio para toda a humanidade, de modo a impetrar uma conscientização realmente abrangente. Nesse sentido, a Educação Ambiental tem o papel em auxiliar a compreensão da dinâmica do ambiente e as relações dos elementos naturais e sociais (Conde, 2016, p. 6).

Em outras palavras, é importante destacar que, embora a escola tenha servido à lógica colonial, ela também pode ser pensada como um lugar em disputa, onde as resistências epistemológicas podem germinar. Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 317) observa que “[...] e em todo o sistema educativo, a escola moderna construiu-se a partir de uma epistemologia abissal, separando radicalmente o saber válido do saber desprezado, mas essa separação pode ser desafiada por práticas pedagógicas contra-hegemônicas”. Essa perspectiva abre espaço para pensar a escola não como território de homogeneização, mas como fronteira – ora opressora, ora insurgente. A título de ilustração, Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 101) afirma que “[...] o aprendizado nas comunidades indígenas se dá por escuta, relação e reciprocidade, valores que podem – e devem – ser trazidos para dentro da escola para criar espaços de reexistência”. Assim sendo, a escola pode tanto reforçar o projeto de

não são apenas formas de resistência, mas de reexistência, pois criam e recriam modos próprios de viver, conhecer e educar, a partir de cosmovisões outras, que rompem com a lógica dominante e propõem horizontes decoloniais de vida”. Ver: WALSH, Catherine. *Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' desde a diferença colonial*. In: WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria (org.). *Pensamento social latino-americano e educação: entre saberes e práticas decoloniais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-40.

silenciamento quanto abrir brechas para reverter o processo histórico de apagamento. Dito isso, tudo depende de como ela se posiciona diante da pluralidade epistêmica que compõe nossa realidade.

Potiguara (2018, p. 44) afirma que “[...] em todo o processo de escolarização, quando os saberes dos nossos povos não aparecem nos livros, nos conteúdos ou nas falas dos professores, somos levados a acreditar que nossas histórias não importam, que nossas vozes não têm lugar”. Esse efeito simbólico é devastador: ao negar a existência dos saberes ancestrais, a escola contribui para o esvaziamento identitário de crianças e jovens pertencentes a povos originários e comunidades tradicionais. Não apenas suas culturas são invisibilizadas, mas seus modos de estar no mundo são deslocados para uma zona de silêncio pedagógico. Ana Beatriz Miraglia (2022, p. 21) complementa essa análise ao pontuar que “[...] os currículos que não acolhem a diversidade epistêmica aprofundam a sensação de não pertencimento, de inadequação e de exclusão de estudantes que carregam consigo saberes outros, oriundos da oralidade, da floresta, do quilombo e das águas”. Em consequência disso, o currículo escolar transforma-se em um espelho trincado que reflete apenas uma fração da realidade, negando às demais a possibilidade de reconhecimento. Por isso, enfrentar a colonialidade do saber é também devolver às crianças e jovens seus rostos inteiros.

[...] Na aldeia Kayapó de Gorotire, [Darrell Posey] encontrou uma cultura tribal antiga, vibrante e complexa, cujos rituais estavam intimamente ligados à floresta e ao cosmos. Sua pesquisa tornou-se muito mais do que um trabalho acadêmico de campo, à medida que aprendeu a língua Kayapó e passou a conhecer os Kayapó não apenas como amigos, mas como um povo cuja cultura refletia uma compreensão sofisticada das terras que os sustentam. [...] Relatos detalhados de seus sistemas agrícolas permanentes e nômades, passados e presentes, assim como da ecologia regional, fornecem um registro rico e essencial para estudos futuros e para a gestão ambiental⁵ (Posey, 2002, p. 2).

Diante desse quadro, não se pode ignorar que a escola, ao longo do processo de modernização, consolidou-se como espaço privilegiado da monocultura epistêmica, sustentando-se na ideia de que há apenas uma forma legítima de conhecer e ensinar. Essa concepção, profundamente arraigada nos sistemas educacionais, tende a universalizar uma lógica cognitiva eurocentrada, desconsiderando as múltiplas formas de saber que coexistem na sociedade. Para Quijano (2005), a colonialidade do saber é “[...] a imposição de uma epistemologia única, cuja pretensão de universalidade apagou os modos de pensar construídos por povos colonizados” (p. 134). Nesse mesmo sentido, Leff (2014) aponta que “[...] em todo o aparato pedagógico moderno, prevalece uma lógica instrumental, que dissocia o saber da vida, o conhecimento do território e a ciência das relações ecológicas” (p. 58). Assim, a escola torna-se reprodutora de uma estrutura cognitiva verticalizada, que não apenas uniformiza conteúdos,

⁵ Tradução nossa.

mas silencia práticas ancestrais de produção de conhecimento. Diante disso, cabe à pedagogia crítica desnaturalizar esse modelo e construir uma proposta que acolha a complexidade da experiência humana em suas muitas vozes.

Ainda assim, apesar dos avanços discursivos sobre inclusão e diversidade, o conhecimento escolar continua sendo apresentado como neutro, objetivo e universal – o que escamoteia seu caráter situado e político. Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 131) afirma que “[...] todo o campo do saber escolar, a objetividade científica é utilizada como instrumento de poder, que oculta as escolhas políticas e culturais presentes na definição do que é válido e do que deve ser descartado”. Essa falsa neutralidade cumpre um papel estratégico: ela legitima a exclusão de saberes outros sob a aparência de critérios técnicos e pedagógicos. De forma complementar, Catherine Walsh (2005, p. 28) enfatiza que “[...] a colonialidade do saber se disfarça de pedagogia neutra, ocultando as violências epistêmicas que sustentam a lógica da escola moderna”. Portanto, é necessário desnudar os mecanismos de naturalização presentes no currículo, reconhecendo que toda seleção de conteúdos é também uma operação de poder – e que o que está ausente é tão significativo quanto o que está presente. Essa compreensão é central para descolonizar os processos formativos e abrir caminhos para uma justiça cognitiva real.

[...] A *Pedagogia do oprimido* não é uma pedagogia para o oprimido ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor (Freire, 1992, p. 2).

Meneses (2014, p. 199) afirma que “[...] e em todo o campo educacional, insurgir-se contra a colonialidade implica desfazer o currículo como instrumento de controle e refazê-lo como prática de escuta, memória e resistência”. Diante da persistência dos mecanismos de exclusão epistêmica, pensar um currículo insurgente significa conceber a escola como território fértil de reexistência, onde as vozes silenciadas possam não apenas ser ouvidas, mas também orientar o próprio fazer pedagógico. Isso implica, por exemplo, não tratar os saberes indígenas ou quilombolas como conteúdos exóticos, mas como fundamentos epistemológicos capazes de transformar a forma como ensinamos, aprendemos e convivemos. De igual maneira, Quintero (2018, p. 161) destaca que “[...] os currículos insurgentes não reproduzem a diversidade como vitrine, mas a vivem como prática viva e crítica que desloca o eixo do poder e inaugura novas possibilidades de mundo”. Assim, a luta por outro currículo não é uma demanda apenas pedagógica, mas profundamente política, vinculada à superação das estruturas coloniais que ainda sustentam a escola pública contemporânea.

Assim sendo, cabe ressaltar que o currículo, quando construído sob a lógica da colonialidade, atua como um aparelho ideológico que conforma corpos, pensamentos e afetos à imagem de um sujeito idealizado, ocidental e desvinculado de sua ancestralidade. A tarefa urgente é desconstruir essa arquitetura do silenciamento e reconstruir a escola como espaço de escuta viva e diálogo entre saberes. Segundo Freire (2000), o ato pedagógico precisa ser um compromisso com o inédito viável, onde “[...] e em todo o processo educativo, a escuta do outro deixa de ser concessão e se transforma em ato político de reconhecimento” (p. 92). Ou seja, não basta abrir espaço no currículo para saberes diversos: é preciso legitimar suas formas próprias de existir, ensinar e transformar. De forma complementar, Walsh (2006) afirma que “[...] o diálogo intercultural não se realiza pela justaposição de conhecimentos, mas pelo reconhecimento mútuo dos lugares de fala e de existência” (p. 17). Portanto, a transformação curricular exige o abandono das hierarquias epistêmicas e a construção de relações horizontais que valorizem o saber como vínculo, território e experiência encarnada.

Não apenas por justiça, mas por necessidade formativa, é urgente que o currículo escolar se reconecte com os territórios vivos dos quais muitas comunidades retiram seu sentido de mundo, sua ética e sua linguagem. A escola, ao ignorar os vínculos dos sujeitos com a terra, com os rios, com os ciclos da natureza e com os ancestrais, nega a integralidade de suas existências. Davi Kopenawa (2019, p. 165) afirma que “[...] todo o nosso saber, há um tempo próprio das palavras, que vem do vento, da mata e do canto dos xapiri – e a escola que não escuta isso está surda para a vida”. A pedagogia territorializada, nesse sentido, propõe uma escuta radical: uma escuta que acolhe o chão, os corpos e as cosmologias que sustentam os modos de vida dos povos tradicionais. De forma complementar, Ivo Batista Conde (2016, p. 78) defende que “[...] a educação ambiental crítica, articulada aos saberes locais, possibilita romper com a lógica fragmentada da escola moderna e promover práticas pedagógicas mais conectadas com a vida cotidiana dos sujeitos”. Por isso, pensar uma pedagogia da escuta é pensar uma escola que caminha junto com o território – não sobre ele, mas com ele, escutando seus ritmos e respeitando seus ensinamentos.

Mais do que isso, em algumas partes do país comunidades populares tentam inventar agora tipos de escolas comunitárias que antecipariam, em uma plena democracia, o exercício de uma ‘educação como prática da liberdade’. Aquela que, sendo sustentada economicamente pelo poder público, fosse política e pedagogicamente controlada pelas comunidades onde se exercesse. [...] Ao lado das inovações pedagógicas que provocam a reinvenção do trabalho escolar, a mesma relação de opostos sobreexiste entre a formalidade da estrutura e a permanente oposição que fazem a ela as inúmeras pequenas comunidades de sujeitos envolvidos, de um modo ou de outro, com o sistema de educação (Brandão, 2007, p. 108).

Santos (2018, p. 322) afirma que “[...] todo o processo de construção de uma pedagogia emancipatória, a descolonização do currículo deve ser entendida como uma forma de reexistência,

onde saberes historicamente negados ganham voz, forma e lugar no espaço escolar”. Em outras palavras, descolonizar não é apenas reformular conteúdos ou inserir tópicos culturais, mas reconstruir a própria lógica do ensinar, reposicionando o conhecimento como prática situada, relacional e política. Essa descolonização implica, também, um reposicionamento ético: a escuta ativa, o respeito à diferença epistêmica e o compromisso com a justiça social deixam de ser adereços e tornam-se fundamentos. Darrell Posey (1996, p. 244) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] os saberes indígenas não são resquícios do passado, mas sistemas complexos e dinâmicos de conhecimento que oferecem alternativas concretas para os dilemas contemporâneos da humanidade”. Portanto, o currículo como espaço de reexistência só se concretiza quando rompe com o epistemicídio e se abre ao diálogo vivo com as epistemologias do Sul, nutrindo-se da diversidade como princípio e da dignidade como horizonte.

Desse modo, ainda que o discurso da sustentabilidade tenha conquistado espaço nas escolas, é fundamental observar que grande parte das práticas de educação ambiental seguem orientadas por uma lógica tecnicista, conteudista e despolitizada. Isso significa dizer que, muitas vezes, a temática ambiental é tratada de forma fragmentada, reduzida à ideia de “preservar a natureza” sem questionar as estruturas de poder que produzem a degradação ambiental. Para Leff (2014), a racionalidade ambiental dominante ainda opera “[...] como uma racionalidade científica instrumental, incapaz de apreender as complexidades socioambientais que atravessam a crise civilizatória contemporânea” (p. 128). Do mesmo modo, Capra (1997) destaca que “[...] a educação que permanece presa à lógica linear e à fragmentação disciplinar não prepara os estudantes para compreender a interdependência da vida, mas os adapta a um sistema que destrói seu próprio suporte” (p. 42). Assim, é urgente repensar as bases epistemológicas que sustentam a educação ambiental e construir caminhos que integrem saberes diversos, vinculando-os às lutas por justiça ecológica e social.

Todavia, é importante destacar que a desconexão entre seres humanos e natureza não é apenas uma consequência da urbanização ou da industrialização, mas o resultado de uma pedagogia que ensinou o mundo como algo externo, separado, objetificado. A racionalidade técnico-científica ocidental, ao transformar a natureza em recurso, instituiu uma pedagogia da dominação⁶, que ainda reverbera nas práticas escolares. Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 230) afirma que “[...] e em

⁶ A pedagogia da dominação configura-se como um modelo educacional que atua na reprodução de estruturas sociais desiguais, naturalizando hierarquias de poder e silenciando saberes que não se alinham à lógica hegemônica. Esse tipo de pedagogia transforma o ato de ensinar em um processo de domesticação, onde o educando é tratado como recipiente passivo e o conhecimento é transmitido de forma vertical e autoritária. Ao invés de promover a autonomia, a crítica e o diálogo, ela reforça a obediência e a adaptação às normas impostas por uma racionalidade dominante. Paulo Freire (2000) denuncia que essa pedagogia “[...] nega o diálogo como essência da educação, transformando a comunicação em depósito unilateral de conteúdos, onde o educador fala e o educando apenas escuta e memoriza, sem questionar”. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

todo o modelo educativo moderno, o conhecimento é produzido com base na separação entre sujeito e objeto, o que impede a emergência de uma racionalidade sensível, ecológica e situada”. De forma complementar, Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 117) denuncia que “[...] o distanciamento da terra promovido pela escola moderna não é um acidente, mas um projeto de controle, que visa quebrar os laços afetivos e espirituais que os povos originários mantêm com o mundo natural”. Assim sendo, a crítica à educação ambiental tecnicista precisa considerar os efeitos profundos desse distanciamento, não apenas nos conteúdos, mas também na forma como se ensina e se vive a experiência de mundo.

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. [...] Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado. [...] Requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores (Capra, 1997, p. 31).

Santos (2014, p. 238) afirma que “[...] todo o esforço de construir uma alternativa ao paradigma moderno de conhecimento, a ecologia de saberes propõe o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, recusando a monocultura da ciência⁷ como única forma legítima de saber”. Essa formulação teórica é central para pensar uma educação ambiental crítica, pois ela reconhece que diferentes modos de conhecer – científicos, indígenas, camponeses, espirituais, sensíveis – são igualmente válidos e necessários para compreender a complexidade da crise ambiental contemporânea. Em consonância com essa perspectiva, Walsh (2005, p. 21) destaca que “[...] a interculturalidade crítica exige o deslocamento do saber hegemônico e a construção de diálogos epistemológicos que valorizem os conhecimentos que nascem do território, da ancestralidade e da experiência coletiva”. Dessa forma, a ecologia de saberes nos convida a substituir a lógica da inclusão subordinada pela convivência horizontal entre saberes diversos, promovendo uma educação que respeita, escuta e aprende com a pluralidade do mundo.

Em consequência disso, praticar uma educação ambiental crítica orientada pela ecologia de saberes significa, antes de tudo, restabelecer os vínculos entre conhecimento, território e vida. Não se

⁷ A monocultura da ciência, como denunciada por Boaventura de Sousa Santos, refere-se à imposição da ciência ocidental moderna como única forma legítima de produzir conhecimento, em detrimento de outras epistemologias, como os saberes indígenas, africanos, populares e espirituais. Essa visão reducionista não apenas hierarquiza os saberes, mas também deslegitima modos de conhecer enraizados em territórios, corpos e experiências coletivas. Ao instituir critérios universais de verdade baseados na lógica, na objetividade e na mensuração, a monocultura científica marginaliza formas de conhecimento que operam pela oralidade, intuição, reciprocidade e relação com a natureza. Santos (2014) argumenta que “[...] a monocultura da ciência é uma forma de epistemicídio que transforma o plural em erro, a diversidade em atraso e a diferença em ignorância”. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

trata apenas de adicionar conteúdos sobre biodiversidade, mas de criar vivências que permitam aos estudantes escutar a terra, reconhecer os ciclos naturais, aprender com as plantas, os rios e os ventos. Para Capra (1997), o aprendizado ecológico deve se dar “[...] por meio da experiência direta com os sistemas vivos, da observação das inter-relações e da valorização do cuidado como princípio organizador” (p. 111). Do mesmo modo, Santos (2014) afirma que a ecologia de saberes é uma pedagogia do reconhecimento: “[...] e em todo o seu horizonte, ela busca criar pontes entre racionalidades diversas, sem hierarquizá-las, permitindo que a ciência dialogue com o saber local, o corpo com o espírito, e a razão com o afeto” (p. 240). Assim, a escola pode tornar-se um território onde o conhecimento não se afasta da terra, mas emerge dela – vivo, enraizado e em constante transformação.

Contudo, a permanência de uma visão mecanicista e fragmentada do mundo nos currículos escolares ainda impede que a educação ambiental se desenvolva a partir da lógica da interdependência. Essa visão, herdada da ciência moderna, separa o sujeito do objeto, o humano do não humano, o natural do cultural – promovendo uma pedagogia da cisão. Fritjof Capra (1997, p. 71) aponta que “[...] todo pensamento educacional moderno, a visão de mundo cartesiana e newtoniana fragmentou o conhecimento em disciplinas isoladas, dificultando a compreensão dos sistemas vivos como redes complexas e interdependentes”. Nessa mesma linha, Leff (2014, p. 152) enfatiza que “[...] a racionalidade ecológica deve substituir a lógica linear por uma lógica relacional, onde o saber se constitui a partir das interações entre sujeitos, ambientes e culturas”. Assim, a construção de uma pedagogia ecológica exige o abandono da neutralidade científica como modelo exclusivo de verdade e o acolhimento de outras formas de pensar, sentir e se relacionar com o mundo.

A racionalidade ambiental não é a expressão de uma lógica (do mercado, da natureza) ou de uma lei (do valor, do equilíbrio ecológico); é a resultante de um conjunto de normas, interesses, valores, significações e ações que não se dão fora das leis da natureza e da sociedade, mas que não as imitam simplesmente. Trata-se de uma racionalidade conformada por processos sociais que ultrapassam suas atuais estruturas. Assim, a dialética teórica entre lógicas opostas se traduz numa dialética social que induz transformações do conhecimento e das bases materiais dos processos produtivos (Leff, 2014, p. 126).

Simpson (2017, p. 89) afirma que “[...] todo o processo educativo que parte do pensamento indígena, o corpo não é um instrumento separado da razão, mas uma morada viva do saber, que aprende por meio da escuta, do movimento e do sentimento”. Essa concepção rompe com a cisão moderna entre mente e corpo, racionalidade e espiritualidade, e propõe uma abordagem pedagógica profundamente enraizada na experiência sensível e relacional. De igual maneira, Linda Tuhiwai Smith (2007, p. 163) ressalta que “[...] quando falamos em saberes indígenas, falamos também em

espiritualidade, em presença dos ancestrais, em escuta da terra – dimensões que a escola moderna despreza por não saber nomear”. Portanto, a educação ambiental crítica deve incorporar essas camadas do saber, valorizando práticas como o cultivo, o canto, o ritual, a escuta do silêncio e a leitura dos sinais da natureza como formas legítimas de aprendizagem. Essa incorporação não substitui o conhecimento científico, mas amplia seu horizonte, situando-o em diálogo com outros modos de existir e de conhecer.

Além disso, é fundamental observar que a descolonização da educação ambiental passa pela descolonização da linguagem⁸. A escola, ao privilegiar a linguagem científica como única forma legítima de nomear o mundo, silencia narrativas, sons, símbolos e afetos que escapam à racionalidade instrumental. Para Walsh (2005), essa exclusividade “[...] converte os saberes outros em objetos de estudo, negando-lhes a condição de epistemologias vivas” (p. 30). Do mesmo modo, Leff (2014) observa que a ecologia de saberes exige a abertura para formas múltiplas de expressão, “[...] e em todo seu escopo, reconhece que a palavra escrita não dá conta de toda a complexidade do saber ancestral, que também se manifesta em gestos, cantos, ritos e silêncios” (p. 98). Assim, cabe à escola escutar não apenas o que pode ser dito em linguagem técnica, mas aquilo que pulsa no corpo, na paisagem e na memória – pois a terra, como dizem os povos originários, também fala, mesmo que sua voz não se encaixe nos parâmetros acadêmicos.

Portanto, não se trata apenas de ensinar a cuidar da natureza, mas de reconhecer que os impactos socioambientais atingem de forma desigual os corpos racializados, empobrecidos e territorialmente vulnerabilizados. A educação ambiental crítica, nesse sentido, articula-se à luta por justiça cognitiva e justiça ecológica. Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 243) defende que “[...] em todo o Sul global, os povos que mais sabem cuidar da natureza são os mesmos que mais sofrem com sua destruição – isso revela que a crise ecológica é também uma crise ética e política do modelo civilizatório dominante”. A título de ilustração, Enrique Leff (2014, p. 169) observa que “[...] a racionalidade ambiental crítica deve partir do reconhecimento de que os conflitos ecológicos são, antes

⁸ A descolonização da educação ambiental exige, necessariamente, a descolonização da linguagem, uma vez que a forma como nomeamos o mundo influencia diretamente as maneiras pelas quais nos relacionamos com ele. A linguagem científica hegemônica, ao se impor como única via legítima de expressão e conhecimento, silencia outras formas de enunciação presentes nas culturas tradicionais, como os cantos, os rituais, os gestos e os silêncios. Esses modos de expressão, enraizados nos territórios e nas experiências coletivas, também são portadores de racionalidade e espiritualidade, mas são frequentemente desqualificados por não se ajustarem à gramática do saber ocidental. Como aponta Catherine Walsh (2005), “[...] a linguagem da modernidade coloniza não só os corpos e os territórios, mas também as formas de sentir, pensar e dizer; por isso, descolonizar a educação ambiental implica abrir espaço para múltiplas formas de expressão e escuta, reconhecendo a palavra, o som, o símbolo e o silêncio como veículos legítimos de saber”. Ver: WALSH, Catherine. *Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ desde a diferença colonial*. In: WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria (org.). *Pensamento social latino-americano e educação: entre saberes e práticas decoloniais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-40.

de tudo, conflitos entre projetos de mundo: um baseado na mercantilização da vida e outro enraizado no cuidado e na reciprocidade”. Desse modo, a escola que deseja contribuir para uma transição ecológica justa precisa se reposicionar: não basta apenas ensinar sustentabilidade, é preciso escolher com que mundo se quer comprometer.

Para além de direitos humanos, é preciso considerar a destruição da vida não humana e todo o suporte da natureza. Assim, a escola precisa fazer emergir a importância dos Direitos Humanos e da Terra, debater a temática, rever sua função social, enxergar para além dos seus problemas intrínsecos e envolver-se nos dilemas da sociedade (Conde, 2016, p. 24).

Conde (2016, p. 94) afirma que “[...] em todo o processo educativo verdadeiramente ecológico, é o território que ensina: é o rio, a horta, a trilha, o cheiro da chuva e o ritmo das colheitas que organizam o saber”. Essa pedagogia do território propõe um deslocamento radical da centralidade dos manuais escolares para os saberes inscritos na paisagem e no cotidiano das comunidades. Em consonância, Potiguara (2018, p. 51) escreve que “[...] quando voltamos a aprender com a terra, estamos também reconstruindo nossa dignidade – porque o território é mais que chão, é memória, identidade, corpo coletivo”. Portanto, educar ambientalmente não é apenas falar sobre o meio ambiente, mas situar-se nele, reconhecendo-se como parte viva de um ecossistema que ensina, responde e exige reciprocidade. Assim sendo, o currículo precisa escutar o chão onde pisa, o rio que corre perto da escola, os nomes das plantas que curam – e aceitar que esses elementos não são “complementos didáticos”, mas fundamentos do saber.

Cabe ressaltar que pensar uma educação ambiental crítica que seja verdadeiramente transformadora exige revalorizar a ancestralidade como fonte legítima de conhecimento. Os saberes transmitidos pelas avós, pelos curandeiros, pelos anciãos e pelas histórias do território são portadores de uma racionalidade sensível, holística e profundamente ecológica. Para Bispo dos Santos (2023), a ancestralidade é “[...] um sistema de saber que se movimenta na oralidade, nas práticas e nos afetos, que ensina a viver com o tempo da terra, a respeitar a água e a escutar os bichos” (p. 66). Do mesmo modo, Davi Kopenawa (2019) afirma que a floresta educa, “[...] e em todo o seu tempo, ela fala com aqueles que têm ouvidos de ouvir – não com palavras, mas com sinais, com caminhos e com presságios” (p. 119). Em síntese, incluir a ancestralidade no currículo não é folclorizar o passado, mas reconhecer uma outra forma de inteligência que nos desafia a viver com mais humildade, responsabilidade e pertencimento diante da vida.

Dessa forma, é fundamental compreender que a superação da crise ambiental exige muito mais do que inovações tecnológicas ou novos conteúdos escolares. Trata-se de reinventar as bases epistemológicas da própria educação, a partir de uma racionalidade ecológica capaz de articular

ciência, cultura e espiritualidade. Enrique Leff (2014, p. 218) afirma que “[...] todo processo de reeducação ambiental, é preciso integrar os saberes do corpo, do mito e do rito aos saberes da ciência, produzindo um novo campo de sentido para a vida e para o conhecimento”. Do mesmo modo, Capra (1997, p. 136) propõe uma “[...] mudança de paradigma que nos leve da competição à cooperação, da fragmentação à interligação, da dominação à parceria, baseando a educação numa ética da interdependência”. Assim, a racionalidade ecológica não é apenas uma proposta de ensino, mas uma filosofia de vida, uma escolha por habitar o mundo de forma mais consciente, respeitosa e comprometida com o futuro comum de todos os seres.

Dentro do contexto da ecologia profunda, a visão segundo a qual esses valores são inerentes a toda a natureza viva está alicerçada na experiência profunda, ecológica ou espiritual, de que a natureza e o eu são um só. [...] Se a realidade é como é experimentada pelo eu ecológico, nosso comportamento, de maneira natural e bela, segue normas de estrita ética ambientalista. [...] O vínculo entre uma percepção ecológica do mundo e o comportamento correspondente não é uma conexão lógica, mas psicológica (Capra, 1997, p. 183).

Santos (2014, p. 247) afirma que “[...] em todo o seu alcance, a ecologia de saberes não busca substituir a ciência pelo saber ancestral, mas promover uma convivência epistemológica em que diferentes formas de conhecer se reforcem mutuamente no enfrentamento das injustiças sociais e ambientais”. Nesse sentido, a educação ambiental crítica deve ser entendida como prática de escuta, de abertura e de reconhecimento das epistemologias que emergem da terra, dos territórios e das histórias encarnadas nos corpos coletivos. De forma complementar, Capra (1997, p. 211) enfatiza que “[...] o verdadeiro desafio educacional do século XXI será formar seres humanos capazes de perceber a teia da vida, compreender suas conexões e agir com responsabilidade ecológica”. Por isso, a ecologia de saberes não é uma teoria entre outras, mas um convite urgente a repensar os fundamentos da educação – para que ela possa florescer como um espaço de reconexão com a vida, de justiça cognitiva e de reencantamento do mundo.

Desse modo, é fundamental observar que, nas comunidades tradicionais, o conhecimento não nasce nos livros, mas no contato direto com o território, com o chão que se pisa, com a natureza que ensina silenciosamente. A escola, quando se desconecta do território onde está inserida, tende a reproduzir um saber abstrato, descolado das vivências concretas das populações locais. Para Bispo dos Santos (2023), o problema da escola ocidental está em negar a terra como fonte de saber: “[...] a cerâmica foi criada porque os humanos não podem pisar a terra. Os calçados foram criados porque os humanos não podem pisar a terra. Porque a terra é o anseio original” (p. 34). De igual maneira, Davi Kopenawa (2019) denuncia que os brancos constroem casas que “[...] não respiram com o chão”, pois “[...] têm medo da floresta, não escutam seus sons, não entendem seus avisos” (p. 67). Assim sendo,

pensar os saberes ancestrais como pedagogias territoriais é reconhecer que o território é um educador ativo, vivo e insurgente – capaz de ensinar com o vento, com o cheiro, com os ciclos e com a memória da terra.

Além disso, convém observar que os saberes ancestrais não se organizam segundo os parâmetros acadêmicos da ciência escrita, mas operam a partir da oralidade, do corpo em movimento, da escuta da natureza e da repetição ritual como forma de memória viva. Trata-se de epistemologias encarnadas, inseparáveis do território e das experiências sensíveis. Darrell Posey (2002, p. 30) afirma que “[...] todo o universo simbólico dos Kayapó, a transmissão do conhecimento se dá por meio da performance – da dança, da pintura corporal, dos cantos e da convivência com o mundo natural, que é simultaneamente sala de aula e professor”. De forma complementar, Linda Tuhiwai Smith (2007, p. 158) sustenta que “[...] os rituais não são apenas tradições culturais, mas tecnologias epistemológicas que ativam a memória coletiva e conectam os corpos ao conhecimento acumulado dos ancestrais”. Dessa forma, compreender essas formas de conhecimento exige da escola um profundo deslocamento: reconhecer que há saberes que não cabem em provas escritas ou em apostilas, mas que florescem no gesto, no rito, na escuta e na presença com o território.

Kopenawa (2019, p. 201) afirma que “[...] todo o pensamento dos xamãs Yanomami, os espíritos da floresta ensinam os humanos a respeitar os seres vivos, a não matar por matar, a escutar os ventos, a seguir os sonhos – porque a terra tem alma e ensina com seus sinais”. Essa visão, profundamente espiritual e ética, organiza toda uma pedagogia baseada na reciprocidade com o mundo natural, onde o humano não domina, mas coexiste com o que vive. Do mesmo modo, Bispo dos Santos (2023, p. 44) lembra que “[...] o saber das comunidades quilombolas não está nos livros, está nas práticas – no jeito de plantar, de colher, de celebrar e de esperar o tempo da terra. A ancestralidade é a escola do mundo vivido”. Em outras palavras, educar a partir da ancestralidade é compreender que aprender com a natureza é, antes de tudo, estabelecer um pacto de escuta e convivência com tudo que vive – sejam plantas, animais, rios, rochas ou memórias.

O importante é prosseguir. É comer caranguejo com farinha, peixe seco com beiju e mandioca. É olhar o mar e o céu. E reverenciar os mortos, os ancestrais. É sonhar os sonhos deles e velhos. [...] São relações com a terra e com o Criador, nosso Deus Tupã. [...] É preciso ouvir os velhos, o som do mar e dos ventos. [...] Pedimos à Força Superior que nossos pensamentos se elevem aos mais profundos planos sagrados da espiritualidade indígena, junto aos velhos, aos curandeiros, aos velhos pajés (Potiguara, 2018, p. 117).

Em consequência disso, não se pode ignorar que a escola, ao tentar incluir os saberes tradicionais em sua estrutura, corre o risco de transformá-los em conteúdos exóticos ou folclóricos, esvaziando sua potência epistêmica. A escuta real das pedagogias ancestrais exige que a escola se

desloque – que abandone sua pretensa neutralidade, suas hierarquias de saber e suas práticas de silenciamento. Como aponta Posey (1985), o conhecimento tradicional é dinâmico, contextual e performativo, “[...] transmitido nas trilhas, nas fogueiras, nas pescarias e nas festas, não em salas com quadro e carteira” (p. 253). De forma semelhante, Miraglia (2022) destaca que os saberes amazônicos se constroem “[...] na escuta dos mais velhos, no cuidado com as plantas, no respeito aos ciclos da floresta e nas práticas de cura que envolvem o corpo e o espírito” (p. 91). Assim, o desafio da escola contemporânea é criar espaços de convivência epistêmica onde essas formas de saber possam existir sem serem traduzidas, reduzidas ou apropriadas – mas sim acolhidas com dignidade.

Logo, vale destacar que o território não é apenas um espaço geográfico ou um cenário neutro onde a educação acontece: ele é, em si, um agente pedagógico, um mediador do saber. Os povos tradicionais não separam o conhecimento da terra onde vivem, pois ela é parte indissociável do processo de aprendizagem. Darrell Posey (2002, p. 45) afirma que “[...] todo o modo de vida Kayapó, o território é um livro vivo: nele se aprende com as trilhas dos insetos, com as mudanças das águas, com os cantos dos pássaros – é ali que o saber se renova, dia após dia”. Complementarmente, Eliane Potiguara (2018, p. 27) escreve que “[...] quando a escola respeita o território, ela se torna mais humana; quando ignora o território, ela se torna mais cega – pois quem pisa sem ver, pisa em vão”. Por isso, repensar a escola a partir das pedagogias territoriais é também devolver ao chão seu papel de mestre, restituindo à educação sua base viva, ancestral e coletiva.

Smith (2007, p. 164) afirma que “[...] no processo de colonização, o corpo foi desconsiderado como fonte de conhecimento – foi silenciado, disciplinado, objetificado. Revalorizar os saberes ancestrais é também devolver ao corpo sua centralidade epistemológica”. Essa compreensão é fundamental para pensar a escola como um espaço não apenas da razão abstrata, mas da presença viva, do gesto, da respiração, do toque e do movimento. Do mesmo modo, Kopenawa (2019, p. 224) afirma que “[...] o corpo não aprende separado do espírito: é ele que dança com os xapiris, que escuta a mata, que sente o perigo nos ossos – o corpo é também uma forma de pensamento”. Em outras palavras, para que a escola dialogue com as pedagogias ancestrais, precisa reconhecer o corpo como território sagrado de saber, memória e linguagem. Em outras palavras, isso significa romper com a lógica do corpo imóvel, silenciado e adaptado à carteira – e abrir espaço para uma aprendizagem que se move, que dança, que sente e que se enraíza.

Com relação à cultura indígena, a mulher é uma fonte de energias, é intuição, é a mulher selvagem não no sentido primitivo da palavra, mas selvagem como desprovida de vícios de uma sociedade dominante, uma mulher sutil, uma mulher primeira, um espírito em harmonia, uma mulher intuitiva em evolução para com sua sociedade e para com o bem-estar do planeta Terra. [...] Seu poder é o conhecimento passado através dos séculos e que está reprimido pela

história. A mulher, intuitivamente, protege os seios e o ventre contra seu dominador e busca forças nos antepassados e nos espíritos da natureza para a sobrevivência da família (Potiguara, 2018, p. 145).

Do mesmo modo, é importante destacar que os saberes ancestrais se desenvolvem em outro ritmo, guiados pelos ciclos da natureza, pela escuta do tempo, pelo compasso dos astros e pela espera como parte do aprendizado. A escola, ao impor uma cronologia rígida, marcada por horários e avaliações, muitas vezes sufoca essa temporalidade ancestral, impedindo que o conhecimento floresça de forma orgânica. Para Bispo dos Santos (2023), aprender é “[...] esperar o tempo do milho, do feijão, do silêncio e da festa – é escutar o tempo das coisas e não o tempo do relógio” (p. 72). Em consonância, Miraglia (2022) observa que o tempo amazônico “[...] é feito de pausas, de observação, de conversa com os antigos e de respeito pelo ritmo da floresta – que ensina devagar” (p. 113). Assim sendo, promover o diálogo entre escola e saberes tradicionais exige desacelerar, ouvir o tempo da terra e permitir que o conhecimento germine, no seu tempo e no seu jeito.

Portanto, cabe ressaltar que o aprendizado entre os povos tradicionais não se dá apenas pela escuta ou pela fala, mas, sobretudo, pelo fazer. Plantar, colher, cozinhar, curar, pescar, caminhar – são atos de conhecimento que articulam técnica, ética e afeto. A escola, ao abrir-se a essas práticas, deixa de ser apenas um lugar de instrução e passa a ser também um espaço de experiência compartilhada com a vida. Darrell Posey (1985, p. 257) afirma que “[...] o processo de transmissão dos saberes Kayapó, o fazer vem antes do explicar – as crianças aprendem observando, imitando, repetindo, em meio às tarefas cotidianas do grupo”. Do mesmo modo, Ana Beatriz Miraglia (2022, p. 134) destaca que “[...] o cuidado com a terra, com as plantas e com os outros é uma forma de ensinar solidariedade, respeito e responsabilidade – valores que não estão apenas no conteúdo, mas na prática diária da comunidade”. Assim, a escola que aprende com os povos sabe que o conhecimento se constrói também com as mãos, com o corpo inteiro e com o vínculo coletivo.

Reforçando, Kopenawa (2019, p. 289) afirma que “[...] no saber dos antigos, há um tempo de falar e um tempo de calar, porque o silêncio também ensina, também cura, também protege”. Esse ensinamento revela o quanto o silêncio, para os povos originários, não é ausência, mas presença densa – momento de escuta do invisível, do espiritual, do território. Do mesmo modo, Bispo dos Santos (2023, p. 59) reforça que “[...] quando o saber é vivo, ele não precisa ser gritado: ele chega no tempo certo, na voz da avó, na brisa do mato, no cheiro do barro. O silêncio é parte da pedagogia da terra”. Nesse sentido, cabe à escola aprender a desacostumar-se da pressa e do ruído, e perceber o silêncio não como um vazio a ser preenchido, mas como um campo fértil onde o saber se cultiva com humildade e escuta.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure ‘entrar’ no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2014a, p. 119).

Não apenas o conteúdo, mas também a forma de transmitir o saber entre os povos ancestrais é profundamente estética, sensível e coletiva. O canto, a dança, a pintura corporal, os grafismos e as narrativas orais não são “complementos culturais”, mas caminhos vivos de construção e partilha de conhecimento. Para Posey (2002), os Kayapó ensinam os nomes das plantas, os ciclos das chuvas e os comportamentos dos animais por meio de cantos, encenações e desenhos simbólicos, “[...] numa pedagogia que mobiliza o corpo inteiro e inscreve o saber na memória coletiva” (p. 61). Da mesma maneira, Potiguara (2018) afirma que a palavra ensinada por sua mãe era poesia, era corpo, era resistência: “[...] e em todo o seu ritmo, o canto é o modo como a alma fala, é como o espírito se movimenta com o corpo e diz o que os livros não sabem dizer” (p. 37). Por isso, incluir essas linguagens na escola não é um gesto de adorno, mas de legitimação da diversidade dos modos de ensinar e aprender.

Todavia, ainda que frequentemente negligenciada pela pedagogia ocidental, a espiritualidade ocupa um lugar central nas formas tradicionais de saber. Entre os povos originários e comunidades quilombolas, não há separação entre conhecimento, vida e espírito: tudo está interligado, tudo tem alma, tudo ensina. Davi Kopenawa (2019, p. 305) afirma que “[...] todo o saber dos xamãs, não se aprende só com os vivos, mas com os encantados, com os espíritos das árvores, com os antigos que ainda falam nas pedras e nas águas”. Do mesmo modo, Bispo dos Santos (2023, p. 39) escreve que “[...] o saber não é apenas o que se vê, é também o que se sente, o que se intui, o que se escuta do mundo invisível – a sabedoria dos encantados mora no fundo da terra e sopra no ouvido dos atentos”. Por isso, ao reconhecer a espiritualidade como dimensão legítima do saber, a escola se abre a uma pedagogia da inteireza – onde razão e intuição, corpo e espírito, ciência e encantamento possam coexistir.

Por sua vez, Santos (2014, p. 256) afirma que “[...] o esforço por uma ecologia de saberes, é preciso reconhecer que a dignidade epistêmica dos povos é inseparável da sua dignidade política – negar seus saberes é prolongar o colonialismo”. Ou seja, incluir os saberes ancestrais nos currículos não é apenas uma inovação pedagógica, mas uma exigência de justiça histórica. Do mesmo modo, Walsh (2005, p. 33) sublinha que “[...] descolonizar a escola exige colocar em diálogo saberes, territórios e memórias – é permitir que as pedagogias dos povos deixem de ser exceção e passem a ser referência no desenho de uma educação plural, viva e insurgente”. Assim, valorizar as pedagogias

ancestrais é reconhecer que há outros modos de pensar, ensinar e existir que podem não apenas enriquecer a escola, mas transformá-la profundamente – tornando-a, enfim, enraizada no chão, aberta à escuta e comprometida com o futuro comum.

Embora os documentos oficiais, como a BNCC e a Política Nacional de Educação Ambiental⁹, reafirmem princípios voltados à valorização da diversidade, é fundamental reconhecer que subsistem barreiras institucionais que dificultam a inserção efetiva dos saberes tradicionais nos currículos escolares. A padronização normativa, ancorada em parâmetros técnico-racionais, tem contribuído para a exclusão de epistemologias que escapam ao modelo ocidental de ciência e ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que mencione a importância de “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” e “[...] respeitar as diversidades regionais e locais” (BNCC, 2017, p. 8), mantém-se atrelada a uma estrutura curricular fragmentada, conteudista e baseada em competências mensuráveis, o que dificulta o acolhimento de saberes ancestrais, coletivos e orais. De forma complementar, a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) sustenta que a educação ambiental deve ser “[...] humanista, holística, democrática e participativa” (art. 4º, I), mas, na prática, essa diretriz tem sido esvaziada pela rigidez dos sistemas de avaliação e pela lógica gerencial que governa a educação básica. Em consequência disso, a valorização dos saberes tradicionais nas escolas segue submetida a uma estrutura que os reconhece no discurso, mas os marginaliza na prática.

A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. [...] Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. [...] Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber (Santos & Meneses, 2014, p. 40).

⁹ A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, representa um marco legal fundamental na consolidação da educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional brasileira. Essa política estabelece que a educação ambiental deve ser integrada de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto no ensino formal quanto no não formal. A PNEA define princípios como o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, além de reconhecer a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob a perspectiva da sustentabilidade. Entre seus objetivos fundamentais estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, a democratização das informações ambientais e o estímulo à participação individual e coletiva na preservação do equilíbrio ambiental. A implementação da PNEA é coordenada por um órgão gestor, composto pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, que atua em conjunto com instituições educacionais, órgãos públicos e organizações da sociedade civil para promover ações de educação ambiental em todo o país. Ver: BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 80, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 Abr. 2025.

Desse modo, é importante destacar que os tensionamentos entre normatividade e diversidade não se expressam apenas nos documentos oficiais, mas atravessam as práticas escolares, os planejamentos pedagógicos e as interações cotidianas em sala de aula. A tentativa de conciliar o reconhecimento das múltiplas culturas com os parâmetros curriculares unificados impõe desafios permanentes aos educadores, que, muitas vezes, se veem pressionados entre cumprir metas quantitativas e construir experiências pedagógicas significativas. Como alerta Vertovec (2004, p. 15), “[...] enquanto a intensificação da atividade econômica global contribuiu significativamente para a deterioração ambiental, outras formas de globalização podem promover transformações sociais e econômicas menos danosas, conectando indivíduos e grupos que compartilham preocupações ambientais no mundo todo”. Em outras palavras, o desafio está justamente em romper com a padronização que impede a escuta das vozes múltiplas que habitam a escola. Ailton Krenak, ao prefaciá-la obra de Eliane Potiguara, reforça esse aspecto ao afirmar que “[...] com seus textos políticos, incitando a luta contra o colonialismo e o racismo institucional, esta guerreira *avant la lettre*¹⁰ chegou falando aos Kurumim, alfabetizando em línguas estranhas e pagãs, convocando para outras poéticas da Terra Mãe” (2018, p. 11). Assim, a escola precisa deixar de ser apenas um instrumento de regulação normativa para se tornar espaço de insurgência poética e escuta ancestral.

Além disso, vale destacar que as políticas públicas voltadas à educação ambiental e intercultural, embora avancem em termos discursivos, esbarram em entraves operacionais que limitam sua efetividade nas escolas. Como dito anteriormente, Documentos como a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola reconhecem o valor dos saberes tradicionais, mas raramente suas diretrizes se traduzem em práticas pedagógicas estruturadas e contínuas. Para Moraes (2020): “[...] as políticas educacionais voltadas à diversidade ainda são tratadas como exceções, quando deveriam ser estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas; o que se vê, na prática, é uma fragmentação dessas ações, quase sempre restritas a calendários temáticos e a eventos episódicos” (p. 47). Em consequência disso, a interculturalidade e a sustentabilidade acabam sendo tratadas como adereços retóricos, desvinculados da centralidade curricular. Segundo Posey e Dutfield (1996, p. 244), “[...] o fracasso em reconhecer a validade dos sistemas indígenas de conhecimento levou a inúmeras decisões desastrosas de desenvolvimento que prejudicaram tanto os povos quanto o meio ambiente, mesmo quando baseadas em boas intenções”. Em outras palavras, quando os saberes tradicionais são marginalizados, toda a

¹⁰ A expressão francesa “*avant la lettre*” significa, literalmente, “antes da letra” ou “antes do nome”. Ela é usada para se referir a algo ou alguém que, antes mesmo de existir um termo específico para designá-lo, já apresentava características daquilo que só mais tarde seria conceituado ou nomeado.

comunidade educativa empobrece, pois perde a chance de aprender com a pluralidade de modos de existência e de cuidado com a vida.

Por isso, é fundamental observar que a homogeneização cultural promovida pelo currículo escolar não é apenas um efeito colateral da modernidade pedagógica, mas um projeto político de regulação dos saberes e dos sujeitos. Ao definir o que é válido ensinar, a escola também decide o que pode ser esquecido – ou, pior, o que jamais deve ser lembrado. Como adverte Posey (1996, p. 9), “[...] há uma tendência constante de considerar os povos indígenas como fontes de dados para os cientistas ocidentais, e não como parceiros de diálogo e produtores de conhecimento igualmente legítimo”. Dessa forma, a colonialidade epistêmica se disfarça de tecnicismo pedagógico, perpetuando uma lógica de silenciamento sob o discurso da neutralidade. Eliane Potiguara (2018, p. 37) explicita os efeitos dessa exclusão ao afirmar que “[...] nossas crianças são ensinadas a olhar para si mesmas com vergonha, a negar sua origem, a achar que o que aprendem em casa é errado ou inútil. A escola, quando não respeita nossas vozes, nos violenta”. Em consequência disso, a homogeneização curricular deixa de ser apenas uma operação de conteúdo para se tornar um mecanismo de apagamento identitário, que compromete a própria função formativa da escola pública democrática.

O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o quê se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação ‘oficial’, o saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder. Ele abandona a *communitas* de que fez parte um dia e ingressa na estrutura dos aparatos de controle (Brandão, 2007, p. 35).

Contudo, é preciso reconhecer que a lógica avaliativa que estrutura o sistema educacional brasileiro representa uma das maiores barreiras à efetivação de uma prática intercultural consistente. As avaliações externas, como o SAEB¹¹ e o IDEB, operam com base em parâmetros homogêneos, ignorando a pluralidade cultural, linguística e territorial dos sujeitos da aprendizagem. Segundo Moraes (2020): “[...] Os sistemas de avaliação hegemônicos acabam por construir uma pedagogia da repetição e da submissão, onde o êxito do aluno está condicionado à sua capacidade de adequar-se ao

¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são instrumentos criados pelo governo brasileiro para medir a qualidade da educação pública, com foco no desempenho dos estudantes e na eficiência das escolas. O SAEB aplica avaliações padronizadas em larga escala para aferir habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, sendo seus resultados fundamentais para o cálculo do IDEB, que combina o rendimento escolar (taxas de aprovação) com as médias obtidas nessas provas. Embora esses indicadores tenham se consolidado como referências para o monitoramento da política educacional, diversos estudiosos alertam para seus limites, especialmente por reduzirem a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem a números, rankings e metas padronizadas. Segundo Oliveira e Araújo (2005), “[...] o IDEB, ao vincular aprendizagem a fluxo escolar, desconsidera aspectos contextuais, sociais e culturais que interferem significativamente na qualidade da educação”. Ver: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Maria Elisabeth Barros de. *Avaliação da educação básica: limites e perspectivas*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 125, p. 107–132, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VtVKsNRsLqLJRngWm8RbdQS/?lang=pt>. Acesso em: 14 Abr. 2025.

modelo e não de expressar sua singularidade” (p. 61). Em vez de reconhecer e valorizar os processos formativos situados nos territórios, a lógica meritocrática converte os sujeitos em números e transforma o ato de educar em uma corrida por desempenho. De forma complementar, Eliane Potiguara afirma que “[...] quando um professor desqualifica o modo de falar de uma criança indígena, ele não está apenas corrigindo uma pronúncia; ele está negando a história do seu povo, a memória da sua avó, a linguagem do seu território” (2018, p. 42). Assim, é necessário romper com esse paradigma avaliativo monocultural e abrir espaço para práticas pedagógicas que reconheçam a escuta, a ancestralidade e a corporeidade como dimensões legítimas do aprender.

Em consequência disso, merece atenção o fato de que o currículo escolar ainda se sustenta majoritariamente em referenciais urbanos, eurocentrados e desvinculados das territorialidades onde as escolas estão inseridas. Essa desconexão, mais do que geográfica, é simbólica e epistemológica, pois reduz a experiência vivida ao status de irrelevância pedagógica. “[...] A imposição de um currículo descolado dos territórios promove uma espécie de exílio existencial: os estudantes deixam de se reconhecer na escola, pois ali nada remete às suas vivências, aos seus modos de saber, aos seus afetos com a terra”, afirma Moraes (2020, p. 78). Assim, o conhecimento que emerge da floresta, do rio, da roça ou do quilombo não encontra espaço legítimo nas grades curriculares e, por isso, é relegado à condição de “saber menor”. Como bem lembra Darrell Posey (2002, p. 19): “[...] os sistemas indígenas de conhecimento não são apenas úteis para as comunidades locais, mas possuem uma aplicabilidade ampla para o entendimento global da sustentabilidade e da gestão ambiental”. Dessa forma, negar esses saberes é também desperdiçar possibilidades concretas de reconstrução curricular a partir da ecologia de saberes e do diálogo com as práticas ancestrais.

Dessa forma, cumpre salientar que a ausência de políticas públicas estruturantes voltadas à valorização dos saberes tradicionais não pode ser atribuída exclusivamente às escolas ou aos docentes. Trata-se, antes, da expressão de uma negligência histórica do Estado, que insiste em tratar a interculturalidade como um adereço e não como eixo de uma política educacional transformadora. Segundo Eliane Potiguara (2018, p. 19), “[...] não é possível falar em democracia se as vozes originárias seguem sendo ignoradas, silenciadas ou convocadas apenas para encenar a diversidade em ocasiões cerimoniais”. A precariedade da formação continuada, a escassez de materiais pedagógicos produzidos a partir dos territórios e a falta de investimentos em projetos de longa duração demonstram que o reconhecimento dos saberes tradicionais permanece periférico no planejamento educacional. Como em endossa Moraes, “[...] a ausência de políticas sustentáveis voltadas aos saberes ancestrais revela a prioridade do sistema: manter a escola como máquina de reprodução social e não como espaço de reinvenção coletiva da vida” (2020, p. 105). Em outras palavras, enfrentar essa negligência exige

vontade política concreta, orçamentos robustos e uma reestruturação ética das bases que sustentam a educação brasileira.

A ausência de políticas públicas sustentáveis voltadas ao fortalecimento dos saberes ancestrais e das práticas culturais tradicionais evidencia o lugar periférico que essas comunidades ainda ocupam nas prioridades do Estado brasileiro. Não se trata apenas de uma lacuna orçamentária ou administrativa, mas de um descompromisso histórico com a diversidade epistêmica do país. [...] O desafio posto à educação pública é o de superar a retórica da inclusão para efetivamente incorporar os modos de vida e pensamento desses povos em seu planejamento institucional e curricular (Morais, 2020, p. 105).

Além disso, é fundamental observar que, mesmo quando os saberes tradicionais conseguem adentrar o espaço escolar, isso geralmente ocorre sob a lógica da excepcionalidade. São incorporados como temas alternativos, quase sempre vinculados a projetos temporários ou a datas comemorativas, o que reforça sua condição de “curiosidades culturais” e não de fundamentos curriculares. Como alerta Vertovec (2004, p. 64), “[...] a sustentabilidade da diversidade depende de sua integração no cotidiano institucional, e não de eventos ocasionais que apenas reforçam a distinção entre o que é central e o que é periférico no discurso pedagógico”. Em outras palavras, quando a ancestralidade é tratada como suplemento, perpetua-se a ideia de que apenas a ciência ocidental detém legitimidade epistemológica. Eliane Potiguara (2018, p. 54) denuncia esse processo ao afirmar que “[...] nossos rituais, nossas histórias, nossas danças e nossas línguas são vistas como folclore, mas nunca como saber; como cultura exótica, mas nunca como pedagogia”. Assim sendo, a presença dos saberes tradicionais no currículo não pode continuar sendo episódica ou ilustrativa, mas precisa compor a espinha dorsal de uma educação verdadeiramente plural.

Em síntese, pode-se afirmar que a valorização dos saberes tradicionais na escola exige mais do que inserções pontuais ou adaptações superficiais dos documentos normativos. Trata-se de um reposicionamento epistemológico profundo, que implica ruptura com os fundamentos coloniais que historicamente estruturaram o currículo, a avaliação, a formação docente e a própria concepção de conhecimento. Pontua Leff: “[...] a justiça cognitiva exige que os sistemas de ensino reconheçam a legitimidade de outras epistemologias, deixando de tratá-las como adições exóticas e passando a vê-las como fundamentos possíveis de uma nova racionalidade pedagógica” (2014, p. 152). Em outras palavras, incluir os saberes ancestrais não é uma concessão, mas uma reparação histórica. De forma complementar, Freire (2000, p. 45) destaca que “[...] o ato de educar deve ser um movimento de escuta, de troca e de reconhecimento mútuo entre saberes distintos, e não a imposição de uma verdade única disfarçada de neutralidade científica”. Portanto, transformar a escola em um território de encontros

exige vontade política, mas também exige ousadia pedagógica, abertura ética e compromisso radical com a pluralidade.

Diante desse contexto, a título de ilustração e no âmbito da prática curricular ambiental, uma experiência desenvolvida por uma escola municipal do interior do Maranhão tem se destacado por articular território, ancestralidade e currículo por meio da implantação de uma horta escolar ancestral. A iniciativa parte da professora de Ciências do 6º ano, que, inquieta com a abordagem exclusivamente técnica dos conteúdos de alimentação e nutrição, decidiu reorganizar a unidade curricular a partir da escuta das avós da comunidade. O projeto teve início com rodas de conversa com mulheres mais velhas da região, que relataram o uso de plantas como coentro-do-mato, vinagreira, alfavaca e mastruz no preparo dos alimentos e nos cuidados com a saúde. Em seguida, a professora organizou a turma em grupos intergeracionais, unindo estudantes e moradores locais, e propôs que cada grupo pesquisasse, cultivasse e registrasse o ciclo de uma planta específica, com base na oralidade, nos saberes locais e em textos científicos acessíveis. A metodologia adotada dialoga com a perspectiva freiriana de pedagogia do território e também com os fundamentos da educação do campo. Os alunos construíram diários agroecológicos, desenharam mapas afetivos da horta e organizaram, ao final do processo, uma feira comunitária. O que se pôde observar, ao longo do projeto, foi uma mudança significativa na relação dos estudantes com o espaço da escola, com o saber tradicional e com os mais velhos, consolidando uma prática educativa enraizada e emancipada.

Em todos os grupos humanos mais simples, os diversos tipos de treinamento através das trocas sociais, que socializam crianças e adolescentes, incluem [...] o treinamento direto de habilidades corporais, por meio da prática direta dos atos que conduzem o corpo ao hábito; [...] a observação livre e dirigida, do educando, dos procedimentos daqueles que sabem; [...] situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica (Brandão, 2007, p. 21-22).

Além disso, merece atenção o trabalho desenvolvido por uma escola quilombola na região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, que vem ressignificando o ensino de História a partir da cartografia afetiva e das narrativas orais. A proposta, idealizada por uma professora de História do 8º ano, teve início com uma provocação simples: “[...] de onde vem a nossa história?”. Em vez de iniciar o conteúdo com datas e fatos nacionais, a docente convidou os alunos a entrevistarem os mais velhos da comunidade, perguntando sobre lutas, festas, deslocamentos e modos de viver no passado. Os relatos foram registrados em áudio e transcritos em sala, sendo depois organizados em mapas desenhados à mão, com caminhos, símbolos e memórias. Como procedimento metodológico, a professora orientou leituras de autores como Paulo Freire, Cida Bento e Jeferson Bacelar, além de

trabalhar trechos da Lei 10.639/2003. Os alunos, organizados em duplas, tiveram como tarefa construir mapas históricos da comunidade, identificando lugares de valor simbólico, como a casa de parteiras, os terreiros, o antigo engenho, a escola improvisada de pau-a-pique e os riachos usados para pesca. A atividade permitiu que os estudantes desenvolvessem habilidades de escuta ativa, produção textual, localização geográfica e interpretação histórica a partir de sua própria realidade, fortalecendo vínculos identitários e descolonizando o olhar sobre o passado.

Do mesmo modo, é fundamental observar a experiência vivenciada por uma escola ribeirinha da região do Baixo Amazonas, que reconfigurou o ensino de Língua Portuguesa a partir do conceito de “oralitura” – termo que une oralidade e literatura como forma de valorizar os saberes orais ancestrais. A proposta foi conduzida por uma professora do 7º ano, que, ao perceber a dificuldade dos estudantes em se identificar com os textos literários clássicos do livro didático, decidiu propor uma sequência didática inspirada nos contos e causos contados pelos moradores mais antigos da comunidade. O processo metodológico começou com rodas de conversa, nas quais os alunos foram convidados a escutar histórias contadas por seus avós ou vizinhos. Em seguida, a professora orientou a transcrição dessas histórias, incentivando o cuidado com os traços orais, as expressões locais e o modo de narrar. O passo seguinte consistiu na reescrita coletiva desses textos em forma de cordéis, pequenas peças teatrais e vídeos dramatizados, utilizando os próprios espaços da comunidade como cenário. O referencial teórico dialogou com Paulo Freire (sobre leitura do mundo), Luiz Rufatto (na abordagem da oralidade popular) e Eliane Potiguara (sobre literatura indígena). O resultado foi não apenas o fortalecimento das habilidades linguísticas, mas, sobretudo, a reconstrução da autoestima cultural dos estudantes, que passaram a compreender sua fala e suas histórias como dignas de presença no ambiente escolar.

De igual maneira, cumpre salientar uma experiência realizada por uma escola do campo, situada na Chapada Diamantina, que integrou o conteúdo de Ciências da Natureza com os saberes populares sobre plantas medicinais por meio de um projeto intitulado “O saber que cura: remédios da roça”. A iniciativa partiu do professor de Ciências do 9º ano, que iniciou o projeto com uma saída pedagógica ao entorno da escola, onde os alunos foram convidados a coletar folhas, raízes, sementes e observar o uso de plantas no quintal das casas. Como metodologia, o docente propôs a formação de duplas de pesquisa que deveriam entrevistar curandeiras e raizeiros da região, registrando as informações em fichas descritivas: nome popular da planta, partes utilizadas, modo de preparo, indicações, contraindicações e histórias associadas ao seu uso. Durante as aulas, o professor articulava esses dados com conteúdos científicos sobre princípios ativos, toxicidade e biodiversidade, promovendo uma análise comparada. A base teórica incluiu autores como Darrell Posey, Enrique Leff

e Fritjof Capra, que oferecem suporte para uma abordagem ecológica e sistêmica do conhecimento. Ao final, os estudantes produziram um herbário comunitário, com expositor e cartazes informativos, além de um podcast com as entrevistas. A atividade desenvolveu, de forma crítica e situada, competências como pesquisa de campo, sistematização de dados e respeito à diversidade epistêmica, aproximando a escola do território e do cuidado ancestral.

Além disso, merece destaque uma prática pedagógica desenvolvida por uma creche comunitária na periferia de Belém do Pará, que ressignificou o planejamento da Educação Infantil a partir das brincadeiras tradicionais da comunidade. A proposta surgiu de uma educadora que, ao observar a dificuldade das crianças em se concentrar nas atividades de mesa e papel, decidiu reorganizar o cotidiano escolar com base na escuta das famílias e nas práticas culturais locais. A metodologia adotada partiu da vivência e não da imposição: foram as crianças que levaram os educadores até os quintais, os becos e os igarapés onde costumavam brincar nos finais de semana. Com apoio da coordenação pedagógica, a professora sistematizou um plano de trabalho baseado em brincadeiras como “corrida da castanha”, “pesca do tambaqui imaginário” e “cantigas da chuva”, incorporando-as como eixo integrador das áreas de linguagem, matemática e natureza. O referencial teórico foi construído com base em Paulo Freire, Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), e em textos de Leanne Betasamosake Simpson, que refletem sobre a aprendizagem enraizada na experiência corporal e territorial. As crianças foram estimuladas a produzir registros com pintura, dramatização e colagem, e o que se pôde observar foi um aumento expressivo da participação, da autonomia e da construção simbólica do conhecimento. A atividade permitiu que a escola deixasse de ser apenas abrigo e se tornasse extensão viva do território e da infância.

Mesmo nos grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação. [...] Até aqui o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber (Brandão, 2007, p. 32).

Por isso, é importante destacar o trabalho realizado por uma escola urbana da periferia de Salvador, que desenvolveu o projeto interdisciplinar “Meu lugar no mundo” com as turmas do 6º ano, integrando as áreas de Geografia e Artes. A ação teve início a partir da escuta de um professor de Geografia, que percebeu a dificuldade dos estudantes em se reconhecerem nos mapas políticos tradicionais presentes nos livros didáticos. Em articulação com a professora de Artes, elaboraram uma proposta que partia da pergunta: “[...] onde está o saber da nossa rua?”. A metodologia começou com caminhadas exploratórias pelos arredores da escola, em que os alunos foram orientados a fotografar,

desenhar e anotar aspectos do território que julgavam significativos: a casa da avó, a feira do bairro, a igreja do samba de roda, a barraca do acarajé, o campinho de futebol. Posteriormente, construíram maquetes afetivas com materiais recicláveis, organizando os elementos em mapas tridimensionais. As reflexões foram ancoradas em autores como Milton Santos, Paulo Freire e Carlos Brandão, com ênfase na leitura do mundo como ato político. Os alunos, ao final do processo, apresentaram os mapas em uma mostra cultural aberta à comunidade. A experiência gerou forte identificação dos estudantes com o seu espaço de origem e possibilitou à escola romper com a lógica abstrata e distante que tantas vezes rege o ensino da cartografia, substituindo-a por uma prática situada, sensível e transformadora.

Do mesmo modo, convém observar uma prática notável desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do Sertão do Pajeú, em Pernambuco, onde o currículo foi ressignificado a partir da escuta e da valorização das trajetórias de vida dos próprios estudantes. A experiência foi iniciada por uma professora da área de Ciências Humanas, que percebeu que os conteúdos formais sobre reforma agrária, cultura popular e movimentos sociais não faziam sentido para aqueles trabalhadores e trabalhadoras, muitos dos quais haviam participado diretamente de ocupações, marchas e feiras da agricultura familiar. A metodologia aplicada consistiu em transformar a sala de aula num espaço de escuta ativa: cada estudante foi convidado a narrar sua história de luta por terra e dignidade, o que resultou em um mural de memórias, com fotografias, objetos simbólicos e relatos manuscritos. A docente articulou as vivências com textos de Paulo Freire, Darlene Sampaio e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), construindo pontes entre a experiência e o conhecimento formal. A produção final do projeto consistiu em um jornal mural comunitário intitulado “Territórios de resistência”, que foi afixado nas feiras livres e postos de saúde da região. Os alunos, muitos dos quais tinham se sentido excluídos da escola por anos, passaram a se reconhecer como sujeitos de saber e história, compreendendo a educação como instrumento de reexistência.

Logo, merece atenção o projeto pedagógico desenvolvido por uma escola quilombola no interior do Espírito Santo, que articulou o ensino da Matemática às práticas agrícolas e de economia solidária da comunidade. A ação partiu da professora do 7º ano, que, percebendo o desinteresse dos alunos pelos cálculos abstratos dos livros didáticos, decidiu reorganizar os conteúdos a partir das lógicas já presentes no cotidiano dos estudantes. A primeira atividade consistiu em visitar as roças das famílias para observar como eram feitas as medições de terreno, a contagem de sementes e a organização das feiras locais. Com base nessas vivências, os alunos foram desafiados a construir tabelas de preços, estimativas de colheita, gráficos de variação de produtividade e projeções de renda familiar. A metodologia se apoiou na etnomatemática de Ubiratan D’Ambrosio, nas ideias de Paulo Freire e nas práticas pedagógicas do movimento quilombola. As aulas aconteceram em regime de

alternância, divididas entre a escola e os espaços produtivos da comunidade. Como resultado, os alunos assimilaram com mais facilidade conteúdos como porcentagem, geometria e estatística, ao mesmo tempo em que fortaleceram o vínculo com o território e compreenderam a matemática como uma linguagem presente em sua própria cultura. A prática mostrou que é possível ensinar com rigor e significado quando se parte da realidade viva dos sujeitos.

É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento. [...] Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino do que é e de como aprender (Freire, 2014a, p. 101).

Ainda assim, é fundamental destacar uma experiência desenvolvida em uma escola indígena do povo Tukano, no Alto Rio Negro, Amazonas, que reconstruiu a abordagem de Educação Ambiental a partir das narrativas cosmológicas do povo local. A prática foi iniciada por um professor indígena bilíngue, que decidiu integrar os conteúdos previstos pela BNCC com os ensinamentos tradicionais sobre o cuidado com a floresta, repassados pelos pajés e anciãos da comunidade. O projeto, chamado “Narrativas da floresta”, teve início com encontros intergeracionais realizados à beira do rio, onde os alunos escutaram histórias sobre a origem das águas, o respeito aos ciclos da lua, o comportamento dos animais e os perigos da ganância. A metodologia combinou escuta, contação de histórias, desenho, transcrição em língua portuguesa e gravação em áudio nas línguas tukano e nheengatu. Durante as aulas, os conhecimentos partilhados foram confrontados e complementados com temas como desmatamento, ciclos da água e biodiversidade, sempre de modo dialógico e não hierarquizante. O referencial teórico incluiu Linda Tuhiwai Smith, Enrique Leff e Darrell Posey, permitindo uma leitura da ecologia como prática ancestral. Como produto final, os estudantes criaram um “livro falado”, registrado em áudio com narração trilingue e distribuído em forma digital para outras escolas da região. A atividade não apenas desenvolveu consciência ambiental crítica, como também reafirmou o território e a ancestralidade como fundamentos do conhecimento.

Por fim, é enriquecedor conhecer a iniciativa de uma escola pública da zona da mata de Alagoas que implementou, junto aos estudantes do 8º e 9º anos, um ateliê de Artes Visuais centrado na transmissão de saberes de mestres da cultura popular local. A proposta foi iniciada por uma professora de Artes que, ao perceber o distanciamento dos estudantes em relação ao conteúdo tradicional de história da arte europeia, decidiu promover um processo de aproximação estética com os saberes do território. Com apoio da gestão escolar e da comunidade, ela convidou mestres do coco de roda, ceramistas e trançadeiras para conduzirem oficinas de pintura com pigmentos naturais, grafismo em esteiras e modelagem de argila. A metodologia foi construída a partir do diálogo entre o

fazer e o refletir: os estudantes ouviam relatos sobre os significados dos grafismos, praticavam os movimentos com os mestres, e, ao mesmo tempo, analisavam criticamente os processos de invisibilização desses saberes na escola formal. Os referenciais teóricos incluíram bell hooks, Paulo Freire e a abordagem da “arte como experiência” de John Dewey. Ao final do percurso, os alunos organizaram uma exposição aberta ao público, acompanhada de rodas de conversa com os mestres. O resultado foi uma transformação sensível do espaço escolar, que se encheu de cores, sons e memórias, convertendo a arte em linguagem viva de pertencimento e de resistência.

Do mesmo modo, é fundamental observar o trabalho realizado em uma escola estadual da região metropolitana de Porto Alegre, onde professores das áreas de Sociologia e Filosofia uniram esforços para desenvolver um projeto pedagógico intitulado “Territórios e identidades: pensar a vida com os pés no chão”. A proposta surgiu da inquietação de ambos os docentes com a abordagem excessivamente abstrata dos conteúdos filosóficos exigidos pelo currículo do ensino médio. Como alternativa, decidiram partir da realidade dos próprios estudantes, provocando reflexões sobre suas vivências, relações comunitárias, ancestralidade e percepções sobre justiça, memória e pertencimento. A metodologia incluiu rodas de conversa, caminhadas investigativas pelo bairro, produção de fotografias e pequenos documentários. Os estudantes foram incentivados a entrevistar familiares e vizinhos sobre eventos marcantes da comunidade – como ocupações urbanas, episódios de violência policial ou festas tradicionais –, relacionando essas vivências com conceitos filosóficos como liberdade, ética, alteridade e poder. O referencial teórico dialogou com Frantz Fanon, bell hooks e Paulo Freire, além de autores da filosofia africana e ameríndia. Como produto final, os alunos apresentaram “ensaios visuais” e textos reflexivos em um seminário comunitário. A prática provocou nos jovens uma ampliação do pensamento crítico, com reconhecimento do seu lugar como sujeito político e da comunidade como espaço legítimo de produção do pensamento.

A voz em tom de resistência, nos versos do poema “Identidade Indígena”, enuncia poeticamente às futuras gerações que nascerão guerreiros capazes de lutar contra a marginalização e a pobreza, contra os registros históricos que silenciam ou descaracterizam os sujeitos indígenas; em favor da demarcação de suas terras, da valorização das florestas e da possibilidade de serem reconhecidos, não de modo pretense pela sociedade, mas como sujeitos dignos em sua cultura, memória e tradição (Potiguara, 2018, p. 85).

Somam-se aqueles, o trabalho realizado por uma escola indígena do povo Guarani Mbya, localizada no litoral sul do Brasil, que incorporou os rituais comunitários e o tempo da espiritualidade como elementos estruturantes do currículo escolar. A iniciativa foi construída coletivamente entre professores indígenas, caciques, rezadores e pais, com base na compreensão de que o conhecimento não pode ser separado da cosmologia que o sustenta. As atividades escolares iniciam, todos os dias,

com um ritual de defumação e cânticos em guarani, seguido por um momento de silêncio coletivo à sombra da árvore central da aldeia. O conteúdo curricular é organizado em torno dos ciclos da natureza, e os temas emergem a partir do tempo das plantações, das fases da lua e das histórias dos espíritos protetores. O trabalho com as crianças do ensino fundamental se desenvolve por meio da escuta de narrativas dos anciãos, da prática coletiva de pintura corporal e do cultivo das ervas sagradas. A base teórica da prática se ancora em autores como Leanne Betasamosake Simpson, Linda Tuhiwai Smith e Paulo Freire, e a metodologia não separa corpo, mente e espírito – aprender, para o povo Guarani, é um processo de afinação com o mundo. O que se percebe, ao longo dos anos, é que os alunos desenvolvem não apenas competências linguísticas e ambientais, mas uma profunda escuta interior e respeito à alteridade, configurando uma pedagogia do encantamento e da reconexão.

4 CONCLUSÃO

É possível afirmar que pensar o currículo escolar como território de acolhimento para os saberes ambientais de povos originários e comunidades tradicionais implica romper com a lógica hegemônica que historicamente desqualificou esses conhecimentos como não científicos, inferiores ou folclóricos. Em outras palavras, essa transformação exige um deslocamento epistemológico profundo, capaz de reconhecer a legitimidade de outras racionalidades, outras formas de viver e de aprender, que não se encaixam nos moldes da modernidade ocidental. E ainda, esse processo exige sensibilidade para escutar o que foi silenciado, inclusive quando essa escuta demanda tempo, paciência e humildade.

Além disso, ao longo do estudo, percebeu-se que a presença – ou ausência – dos saberes ancestrais nos currículos escolares não se resume a uma questão de conteúdo, mas diz respeito a uma disputa mais ampla sobre quais vidas e quais conhecimentos importam. O currículo, nesse sentido, atua como espelho das hierarquias sociais, políticas e epistêmicas da sociedade. Assim sendo, abrir espaço para outras epistemologias é também uma forma de justiça histórica, uma resposta ética diante dos apagamentos sistemáticos que marcaram a formação escolar no Brasil.

Convém observar que, embora haja avanços normativos em relação à educação ambiental e à valorização da diversidade, tais avanços ainda não se traduzem, com frequência, em práticas pedagógicas enraizadas na escuta ativa dos territórios e dos povos. Em consequência disso, o currículo segue reproduzindo a racionalidade técnico-científica ocidental como centro do saber escolar, esvaziando a potencialidade de experiências educativas transformadoras. Dessa forma, reconhecer os limites das propostas já instituídas é passo fundamental para que se possa reorientar a escola como espaço de encontro entre mundos diversos.

Por isso, o diálogo entre saberes – proposto pela ecologia de saberes – revelou-se uma chave conceitual importante para desconstruir a monocultura do saber e pensar o currículo como espaço de pluralidade epistêmica. Ou seja, mais do que incluir conteúdos de origem indígena, quilombola ou ribeirinha, trata-se de reposicionar o currículo em relação ao mundo, reconhecendo que diferentes formas de conhecer e viver carregam em si potencialidades para responder aos desafios contemporâneos, inclusive à crise ambiental. Dito isso, a diversidade de saberes é, também, diversidade de soluções.

Cabe ressaltar que essa abertura curricular não ocorre sem resistência. A estrutura escolar – ainda marcada por padrões normativos, avaliações padronizadas e formação docente centrada na cultura eurocêntrica – constitui, ela mesma, um obstáculo à inclusão efetiva dos saberes tradicionais. No entanto, apesar disso, emergem em diferentes lugares do país experiências que demonstram que é possível, sim, construir currículos vivos, conectados com a terra, com a ancestralidade e com os modos de vida comunitários. Essas experiências, mesmo que muitas vezes isoladas, são sementes de uma nova escola, mais sensível, mais justa e mais enraizada.

Em outras palavras, a pesquisa evidenciou que não basta revisar os conteúdos escolares: é preciso transformar o próprio modo de pensar o ensino e a aprendizagem. O saber que vem do território, da oralidade, da vivência e da escuta não se enquadra nas estruturas rígidas do modelo escolar moderno. Daí decorre que, para efetivamente valorizar os saberes de povos originários e comunidades tradicionais, é necessário promover uma escuta pedagógica ampliada – uma escuta que acolhe o corpo, o tempo, o silêncio e os rituais como dimensões legítimas do processo educativo.

Desse modo, é importante destacar que a educação ambiental crítica, vinculada à justiça cognitiva, assume um papel central na tarefa de reconstrução curricular. Ao colocar em diálogo os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais, a escola deixa de ser mera transmissora de verdades prontas e se torna um espaço de criação compartilhada, onde a natureza não é objeto de estudo, mas sujeito de relação. Tal como indicaram os autores analisados, o currículo, nesse novo horizonte, pode ser uma ponte entre mundos – e não uma fronteira que exclui e silencia.

Todavia, esse caminho exige coragem política e compromisso ético com a transformação. Incorporar os saberes tradicionais não como adorno, mas como fundamento epistemológico, exige questionar os próprios alicerces da escola moderna. E ainda, implica reconhecer que o conhecimento não nasce apenas nas universidades, mas também nas roças, nas aldeias, nas marés, nos quintais, nas cantigas e nas histórias sussurradas pelas avós. Por isso, pensar um currículo insurgente é, antes de tudo, escutar – escutar a terra, escutar o tempo, escutar o outro.

Assim, pode-se afirmar que o currículo escolar, ao se abrir para os saberes ambientais de povos originários e comunidades tradicionais, torna-se mais do que uma lista de conteúdos: ele se torna território de reexistência, de luta e de esperança. E mais do que isso, torna-se ferramenta de reconstrução do vínculo entre escola e vida, entre ensino e território, entre conhecimento e cuidado. Logo, a transformação curricular aqui defendida não é uma utopia inalcançável, mas uma urgência pedagógica, ética e política diante das múltiplas crises do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- BISPO DOS SANTOS, A. A terra dá, a terra quer. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2023.
- BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CAPRA, F. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CONDE, I. B. Educação ambiental: reflexões críticas e desafios para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEFF, E. A aposta da sustentabilidade. São Paulo: Cortez, 2014.
- MENA, A. W. B. Educação, saberes e direitos territoriais. In: MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2014.
- MIRAGLIA, A. B. Educação ambiental crítica e formação docente: caminhos para a justiça cognitiva. São Paulo: Autêntica, 2022.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MORAIS, R. S. Educação ambiental e práticas pedagógicas no ensino fundamental. Campinas: Papirus, 2020.
- POTIGUARA, E. O pássaro encantado. São Paulo: Global Editora, 2018.
- POSEY, D. A. Cultura, ciência e biodiversidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2002.
- POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. Belém: MPEG, 1996.
- POSEY, D. A. Indigenous knowledge and development: an ideological bridge to the future. In: POSEY, D. A.; DUTFIELD, G. Beyond intellectual property. Ottawa: IDRC, 1985.

QUINTERO, G. Currículos insurgentes: experiências pedagógicas e justiça epistêmica. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. A difícil democracia: reinventar as esquerdas. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9924, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9924>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9926, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9926>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação emergente”: enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9928, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9928>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9930, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9930>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Raízes e Asas”: entrelaçando educação ambiental crítica e literatura infantil nos primeiros passos do ensino fundamental. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9932, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9932>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Luz e aprendizagem”: integrando energia solar e educação ambiental no ensino por metodologias ativas com células fotovoltaicas. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9934, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9934>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. Caderno

Pedagógico, v. 16, n. 6, e9936, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9936>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americana. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9938, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9938>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9940, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9940>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9942, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9942>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9944, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9944>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma educação emancipatória com Jacotot, libertária com Freire e revolucionária com Boal. Caderno Pedagógico, v. 16, n. 6, e9946, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9946>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SIMPSON, L. B. Dancing on our turtle’s back: stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence. Winnipeg: Arbeiter Ring Publishing, 2017.

SMITH, L. T. Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples. London: Zed Books, 2007.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.
VERTOVEC, S. Conceiving and researching transnationalism. Ethnic and Racial Studies, v. 22, n. 2, p. 447–462, 2004.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ desde a diferença colonial. In: WALSH, C.; CANDAU, V. M. (org.). Pensamento social latino-americano e educação: entre saberes e práticas decoloniais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23–40.

WALSH, C. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. São Paulo: Vozes, 2013.