

REVISEA

REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Saberes indígenas na Educação Ambiental: a articulação entre as dimensões ética, estética e política

Indigenous knowledge in Environmental Education: the articulation between ethical, aesthetic and political dimensions

Saberes indígenas en la Educación Ambiental: la articulación entre dimensiones éticas, estéticas y políticas

Gabriela ESTEVAM¹
Valéria Ghislotti IARED²

Submetido em: 16/07/2025

Aceito em: 29/07/2025

Publicado em: 30/09/2025

RESUMO

Este artigo parte da compreensão de que a crise ambiental é resultado das formas como a sociedade moderna se relaciona com a natureza e de que é imprescindível, portanto, a valorização dos saberes dos povos indígenas, que resistiram e resistem aos ideais civilizatórios, e demonstram, através de seus modos de vida, possibilidades mais saudáveis e equilibradas de ser e estar na Terra. Através de um ensaio teórico, defende-se a realização de uma Educação Ambiental que valorize a sensibilidade e a criticidade como importâncias equivalentes, ressaltando-se a oportunidade de incorporação de saberes indígenas nos processos educativos com

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Doutora em Ciências e Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná.



vistas ao desenvolvimento da consciência ecológica e da consciência política. São apresentadas algumas sugestões de práticas de Educação Ambiental buscando estabelecer diálogo entre elas e os saberes indígenas a partir da articulação entre as dimensões estética, ética e política, expressa nos pilares: 1) valorização do contato com a natureza, 2) descentralização da perspectiva antropocêntrica, e 3) organização coletiva em ações políticas.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Natureza.

ABSTRACT

This article is based on the understanding that the environmental crisis results from the ways in which modern society relates to nature, and that it is therefore essential to value the knowledge of Indigenous peoples, who have resisted and continue to resist civilizational ideals, and who demonstrate, through their ways of life, healthier and more balanced possibilities of being and existing on Earth. Through a theoretical essay, the article advocates for the implementation of Environmental Education that values both sensitivity and critical thinking as equally important. It highlights the opportunity to incorporate Indigenous knowledge into educational processes with the aim of developing ecological and political consciousness. The article presents some suggestions for Environmental Education practices, seeking to establish dialogue between these practices and Indigenous knowledge through the articulation of aesthetic, ethical, and political dimensions, expressed in three pillars: (1) valuing contact with nature, (2) decentralizing the anthropocentric perspective, and (3) collective organization in political actions.

Keywords: Culture; Education; Nature.

RESUMEN

Este artículo parte de la comprensión de que la crisis ambiental es resultado de las formas en que la sociedad moderna se relaciona con la naturaleza. Se sostiene la necesidad imperiosa de valorar los saberes de los pueblos indígenas, que han resistido y continúan resistiendo a los ideales civilizatorios, y que, a través de sus modos de vida, demuestran formas más saludables y equilibradas de ser y estar en la Tierra. A partir de un ensayo teórico, se aboga por una Educación Ambiental que valore por igual la sensibilidad y la criticidad, destacando la oportunidad de incorporar los saberes indígenas en los procesos educativos con el fin de desarrollar una conciencia tanto ecológica como política. Se presentan algunas propuestas de prácticas en Educación Ambiental buscando establecer un diálogo con los saberes indígenas, a través de la articulación de las dimensiones estética, ética y política, expresadas en tres pilares fundamentales: (1) la valoración del contacto con la naturaleza, (2) la descentralización de la perspectiva antropocéntrica, y (3) la organización colectiva en acciones políticas.

Palabras clave: Cultura; Educación; Naturaleza.



1. SER E ESTAR NA TERRA

Diante da crise ambiental que se expressa, hoje, em todos os cantos do planeta e evidencia os equívocos da leitura de mundo adotada pela civilização moderna capitalista, sobretudo no que diz respeito às relações estabelecidas entre seres humanos e natureza, torna-se vital reconhecer a sabedoria dos povos que ofereceram e oferecem resistência aos ideais civilizatórios.

Segundo Krenak (2019), a compreensão da unidade entre humanos e natureza, compartilhada por indígenas, quilombolas, caiçaras e aborígenes, opõe-se aos ideais de desenvolvimento defendidos pela sociedade moderna desde as suas origens, há centenas de anos. O autor, fazendo referência a Eduardo Galeano em *As Veias Abertas da América Latina*, comenta que os povos do Caribe, da América Central, da Guatemala, dos Andes e da América do Sul “tinham convicção do equívoco que era a civilização. Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro” (Krenak, 2019, p. 29). De acordo com Krenak (2019),

(...) a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de se estar aqui na Terra, uma certa verdade ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 11).

O “jeito de se estar na Terra” defendido pela sociedade moderna, porém, está pautado na ideia de separação do ser humano com relação à natureza e na adoção de uma perspectiva utilitária com relação a ela, o que provocou a exploração e destruição de ecossistemas, a extinção de milhares de espécies, o desequilíbrio do clima planetário e, conseqüentemente, ameaças à própria existência humana.

Ainda que fundamental para a manutenção das condições favoráveis à vida, uma vez que protege a biodiversidade em milhões de hectares de áreas naturais³, a sabedoria dos povos indígenas é historicamente considerada inferior e um empecilho para o desenvolvimento, enquanto a ciência e a técnica se consolidaram como as fontes e vias da verdade e do progresso humano.

É importante destacar, entretanto, que quando a própria ciência passou a, lentamente, reconhecer a complexidade e interdependência existente no sistema terrestre, indicando as graves consequências do modelo socioeconômico vigente e se aproximando, assim, daquilo que os povos originários já haviam percebido, ela também passou a ser ignorada.

Isto nos possibilita compreender que tudo aquilo que estiver na contramão dos interesses da sociedade capitalista será considerado inválido, e que será preciso resistência e organização coletiva para evitar que “o céu caia sobre as nossas cabeças” - como alertam os povos indígenas.

Nesse contexto, torna-se essencial a valorização dos saberes desses povos, bem como o reconhecimento das formas como são elaborados esses saberes, uma vez que não são inferiores à ciência, como alguns acreditavam, pelo contrário: demonstram uma compreensão profunda sobre aspectos que mesmo a ciência leva anos para comprovar.

Embora seja impossível determinar uma generalização à diversidade de culturas e saberes tradicionais das mais de 300 etnias indígenas presentes no Brasil, é válida a consideração de que seus modos de vida estejam associados à visão de que

³ De acordo com a Coleção 9 do Mapeamento Anual de Cobertura e Uso da Terra no Brasil, divulgado pelo MapBiomias em 2024, as Terras Indígenas guardam 112 milhões de hectares de vegetação nativa, sendo as áreas mais preservadas do país. Entre 1985 e 2023, apenas 1% da perda de vegetação nativa ocorreu em Terras Indígenas, ao passo que, no restante do território brasileiro, foram perdidas 33% de áreas naturais. Ao todo, o Brasil tem 281 milhões de ha de áreas que sofreram alguma alteração pelo ser humano, como agropecuária, urbanização, mineração e aquicultura. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/08/Fact_Colecao-9_21.08-OK.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.



(...) a relação entre Natureza (tomada como um domínio externo, separado, que transcende o humano) e Cultura (entendida como a esfera da expressão da ação humana) não se manifesta nos termos de uma cisão nem de uma oposição, ao contrário, tudo aquilo que o nosso pensamento comumente relega a um polo natural (animais, plantas, fenômenos meteorológicos, etc.) participa da cultura, do mundo social e, por isso, integra o espaço das relações regidas por uma ética própria às pessoas (Shiratori, 2019).

Corroborando com esta compreensão, Munduruku (2013) indica alguns aspectos importantes acerca da visão de mundo compartilhada pelos povos originários, “que dão sentido à [sua] existência física e cultural” (Munduruku, 2013, p. 26) e que podem contribuir, assim, para a identificação de algumas das possíveis fontes da sabedoria indígena e de alguns dos possíveis caminhos de aprendizado para os não-indígenas. Segundo o autor, na cosmovisão ancestral,

- a Terra é sagrada e vista como mãe, a origem e fonte de sustentação da vida e o destino após a morte;
- o ser humano é compreendido, assim como todos os outros seres, como parte da natureza, e sua existência está baseada em relações de interdependência;
- entende-se que o mundo tem uma alma e vem dessa compreensão a harmonia, o respeito e a abertura do indígena para com a natureza, para diariamente percebê-la, ouvi-la e aprender com ela;
- é cultivada uma postura de gratidão à Mãe Terra, “permeada pela crença de que a vida é oferecida como dádiva da natureza e como tal deve ser vivida” (Munduruku, 2013, p. 30).

Além disso, para os povos originários, a noção de pertencimento a um povo e a um lugar/território é muito presente e torna a existência simultaneamente individual e coletiva. De acordo com Krenak (2018),

(...) as pessoas pertencem a coletivos, suas histórias são de profunda interação com uma constelação de gente que, na base mesmo, costuma ter a sua herança cultural — seus avós, seus ancestrais. Independentemente

de qual culto sigam, na base das mentalidades, do modo de se colocar no mundo estão as memórias mais antigas e ancestrais (Krenak, 2018).

Nesse sentido, é possível considerar a valorização da coletividade, em oposição ao individualismo, como outro aspecto característico dos povos originários - expresso tanto na cultura singular de um povo quanto entre os povos - e que se reflete também na expressão social e política do Movimento Indígena.

De acordo com Luciano (2006), o Movimento Indígena surgiu quando “diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional” (Luciano, 2006, p. 57). Krenak (2018) acrescenta, ainda, que

(...) o movimento indígena nasceu com essa consciência de filhos da mãe terra, e com uma capacidade de crítica política ativa, como essa do Marçal [de Souza] de dizer que o Brasil não foi descoberto, mas invadido. Então essas bases conceituais que sustentaram o pensamento da minha geração pra pensar o movimento indígena são profundamente formadas por nossa herança cultural; elas não foram uma dica de fora, elas foram uma implicação profunda desses indivíduos com seus coletivos (Krenak, 2018).

O Movimento Indígena organizado, apoiado por seus aliados, obteve conquistas políticas importantes, como os direitos indígenas assegurados na Constituição Federal de 1988; o respeito aos direitos à terra, com avanços nos processos de demarcação e regularização das Terras Indígenas; a educação escolar indígena diferenciada; além de conquistas a nível regional, sobretudo na Amazônia (Luciano, 2006).

Embora tais conquistas não sejam suficientes para assegurar saúde, segurança e qualidade geral de vida a todos os povos e territórios indígenas do país, elas demonstram a importância da organização coletiva para a denúncia e a resistência diante dos avanços capitalistas, bem como inspiram grupos e comunidades no Brasil e em diversos lugares do mundo.



Nesse contexto, é possível compreender (sem, no entanto, reduzir) a sabedoria indígena a partir da articulação entre as dimensões estética - com o contato com a natureza sendo um aspecto indispensável do modo de vida ; ética - com a compreensão de ser natureza e, enquanto parte da Terra, agir a partir do cultivo de uma relação equilibrada com as outras partes; e política - com a organização de ações coletivas voltadas à defesa dos territórios e luta por direitos.

Tal articulação pode ser entendida como um possível caminho de aprendizados para os não-indígenas, a ser incorporado em processos formativos da educação formal e não-formal e, sobretudo, nas práticas de Educação Ambiental, pois, sendo um de seus objetivos a adoção de diferentes visões de mundo e práticas sociais para se conter a crise ambiental (Layrargues; Lima, 2014), o reconhecimento da autoridade dos povos indígenas nessa área não só é possível como necessário.

Sendo assim, o presente trabalho pretende ressaltar a oportunidade de incorporação dos saberes indígenas nas práticas de Educação Ambiental com vistas ao desenvolvimento da consciência ecológica e da consciência política. Para isso, destaca algumas sugestões de práticas de Educação Ambiental buscando estabelecer diálogo entre elas e os saberes indígenas a partir da articulação entre as dimensões estética, ética e política, expressa nos pilares: 1) valorização do contato com a natureza, 2) descentralização da perspectiva antropocêntrica, e 3) organização coletiva em ações políticas.

1.2 Educação Ambiental: aliando sensibilidade e criticidade

A articulação entre as dimensões ética, estética e política baseia-se no trabalho de Iared *et al.* (2021), que defendem a importância de se desenvolver a Educação Ambiental não somente com criticidade, mas também com sensibilidade. Tal importância está contextualizada dentro da Educação Ambiental Pós-Crítica, que



(...) motiva as capacidades criativas, reflexivas, corporais e a emergência da afetividade e do diálogo, afastando-se da percepção puramente racional e hegemônica dos dias atuais. É pós-crítica porque ao valorizar o sentir, o vínculo e a alteridade, amplia horizontes, nos remete a outras possibilidades de ser e estar no mundo com os não humanos em uma relação horizontal (Iared *et al.*, 2021, p. 4-5).

Neste trabalho, as autoras apresentam pesquisas que apontam o contato com a natureza, sobretudo na infância, como fundamental para a formação ética, estética e política das pessoas que, adultas, adquiriram posicionamentos ambientalmente responsáveis. Esta indicação está alinhada com a compreensão de Williges (2018) sobre o papel da interação do corpo com o ambiente na formulação das aprendizagens morais. Refletindo sobre as obras de Thoreau (pensador revolucionário, contestador da sociedade capitalista industrial, defensor da natureza e da desobediência civil) e suas caminhadas na natureza, Williges (2018) considera que

(...) a experiência corporal de caminhar na terra ou rastejar no terreno, que Thoreau explora, como se seu corpo mantivesse um caso de amor com a terra, está inexoravelmente ligada à sabedoria moral. A experiência corpórea não atua sozinha, no entanto, pois a estrutura normativa dos componentes do bem-viver é dada pelo modo como certos estados afetivos, pensamentos e exercícios imaginativos (disparados, por exemplo, pela visão de animais ou do céu ou ouvindo sons da natureza) atuam na mente em coordenação com as próprias experiências sensoriais. Thoreau promoveu, nessa medida, uma integração ou aproximação entre processos reflexivos e afetivos, perceptivos e imaginativos na apreensão do valor (Williges, 2018, p. 10).

A valorização do contato com a natureza também pode ser relacionada às ideias de Tim Ingold (2010), que defende a abertura à experiência com/no mundo e a percepção de seu fluxo como fonte de conhecimentos. O autor argumenta que tal abertura permite a sintonização entre o mundo interior e exterior do indivíduo e leva a compreensões que, por vezes, superam a divisão entre realidade e imaginação.

Nesse sentido, o autor cita o povo indígena Ojibwa, do norte do Canadá, e a relação de sua cultura com a natureza que, segundo Ingold (2012a), é

(...) poliglota, um híbrido de vozes pelas quais diversos seres, em suas línguas diferentes, enunciam sua presença, são sentidos e fazem seu efeito. Para levar a vida como um Ojibwa, você tem que se sintonizar com essas vozes, ouvir e reagir ao que eles lhe dizem (Ingold, 2012a, p. 21)

Sobre isso, é possível traçar um paralelo com as considerações de Krenak (2022) sobre as águas de Watu, o rio que fica (e é) próximo de sua comunidade:

(...) À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas pedras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos (Krenak, 2022, p. 14).

Esse trecho nos permite refletir sobre como a sintonização com elementos da natureza pode favorecer a descentralização do antropocentrismo, o que, por sua vez, pode contribuir com o desenvolvimento de reflexões sobre a existência humana e mais-que-humana enquanto partes da Terra e suas relações de interdependência.

Tal reflexão pode conduzir a ações individuais mais responsáveis na relação com a natureza e, também, a ações coletivas em defesa do meio ambiente. Como afirmou a então Deputada Federal e atual Ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara, “não tem como separar, nós somos o próprio meio ambiente e nossa luta principal é a defesa da Mãe Terra. Quando se destrói a Terra, é nosso corpo que é atingido. Se o meio ambiente não é preservado é nossa própria vida que está ameaçada” (Sanches, 2022).

É possível considerar o contato com a natureza, portanto, como fundamental na Educação Ambiental, mas, para os não indígenas, somente esse contato talvez não seja suficiente para o despertar de novas percepções, sendo importante a

utilização de abordagens educativas que contribuam para transformar as leituras de mundo cristalizadas, como as práticas propostas por Mcphie e Clarke (2015).

No artigo "*A Walk in the Park: Considering Practice for Outdoor Environmental Education Through an Immanent Take on the Material Turn*", os autores defendem a substituição da ideia de “essência” pela ideia de “vir a ser”, isto é, as coisas do mundo estariam sempre avançando, interagindo e criando novas condições, sendo compreendidas não como objetos ou sujeitos que interagem, se relacionam ou se conectam entre si, mas, sim, como processos físicos transitórios e ativos que ocorrem continuamente.

Os autores propõem a realização de uma caminhada ao ar livre com um grupo de estudantes “para explorar o mundo processual-relacional”. Durante o percurso, à medida que árvores, vespas, flores, pedras e outros elementos do mundo mais-que-humano vão sendo percebidos, algumas reflexões são sugeridas de modo a ampliar as considerações do grupo acerca da vida e das relações existentes entre tudo o que é vivo.

Ao encontrarem uma flor, por exemplo, sugere-se a reflexão sobre o fato de as plantas terem sido, ao longo da história do pensamento ocidental, seres ainda mais marginalizados do que os animais, isto é, consideradas como totalmente desprovidas de qualquer percepção sobre o mundo. Mas elas possuem uma “intencionalidade não consciente” que “equivale a uma forma de pensar fluida, receptiva, não oposicional, não representacional”, defendem Mcphie e Clarke (2015, p. 236, tradução nossa), acrescentando, ainda, que “a forma como a planta conhece o ambiente é através da sua interação com o ambiente em que vive. Portanto, o conhecimento da planta sobre o seu mundo depende do ambiente em que vive e das ações de que a planta é capaz” (Reid, 1995 apud Mcphie; Clarke, 2015, p. 236-237, tradução nossa).

Outra abordagem proposta é refletir sobre as montanhas e sua suposta característica “estática”, como se não estivessem vivas e fossem objetos imóveis.



Essa percepção, porém, é equivocada e se dá devido à perspectiva humana que, ao observar montanhas por um curto período de tempo, não identifica mudanças, o que não aconteceria “se conseguíssemos gravar um vídeo delas durante alguns milhões de anos e depois reproduzi-lo em uma velocidade muito rápida, [pois] veríamos que elas fluem e vazam como um rio ou oceano” (Mcphie; Clarke, 2015, p. 243, tradução nossa).

Também é da nossa perspectiva a compreensão de uma árvore como uma árvore, pois um cachorro, por exemplo, certamente não a entende da mesma forma. Com base em Ingold (2012b) surge a reflexão:

(...) A casca, por exemplo, é parte da árvore? Se eu retiro um pedaço e o observo mais de perto, constatarei que a casca é habitada por várias pequenas criaturas que se meteram por debaixo dela para lá fazerem suas casas. Elas são parte da árvore? E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos? Além disso, se decidimos que os insetos que vivem na casca pertencem à árvore tanto quanto a própria casca, então não há razão para excluirmos seus outros moradores, inclusive o pássaro que lá constrói seu ninho ou o esquilo para o qual ela oferece um labirinto de escadas e trampolins. Se consideramos que o caráter dessa árvore também está em suas reações às correntes de vento no modo como seus galhos balançam e suas folhas farfalham, então poderíamos nos perguntar se a árvore não seria senão uma árvore-no-ar. Essas considerações me levaram a concluir que a árvore não é um objeto, mas [uma coisa,] um certo agregado de fios vitais (Ingold, 2012b, p. 28-29).

Para Ingold, ainda, “a coisa, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam” (Ingold, 2012b, p. 29), sendo a vida constituída por uma malha de relações entre todas essas coisas. Tal compreensão se aproxima dos saberes elencados por Munduruku (2013), sobretudo os que apontam o ser humano e todos os outros seres como partes da natureza e as relações entre todas as partes como vitais para a existência da vida na Terra.

A compreensão indígena de que “o mundo tem uma alma” também poderia ser favorecida a partir da referida prática de Educação Ambiental, uma vez que as sugestões de Mcphie e Clarke (2015) procuram descentralizar a perspectiva

antropocêntrica e perceber as demais “coisas” com complexidade e consideração, sendo, desta forma, mais viável a possibilidade de, assim como os povos ancestrais, ver, ouvir, sentir e aprender com a natureza.

Entende-se, assim, que o desenvolvimento da habilidade de responder às multissensorialidades do mundo, cultivando um estado de correspondência com tudo aquilo que o compõe (Ingold, 2016), pode contribuir para aspectos importantes da formação em Educação Ambiental. A depender das abordagens utilizadas, há muito potencial para inspirar os indivíduos a questionarem a maneira como a sociedade moderna se relaciona com a natureza e a mobilizarem ações em busca de transformações nesta relação.

Para isso, em paralelo às práticas que oportunizam o despertar de percepções de sermos natureza, partes da Terra, e de as demais partes também possuírem pontos de vista que merecem ser considerados, é preciso que reflexões críticas acerca dos aspectos sociais, históricos e culturais das sociedades humanas também estejam presentes na Educação Ambiental.

Nesse sentido, a pesquisa de Oliveira (2018) apresenta-se como um exemplo interessante de prática de Educação Ambiental que destaca a importância da problematização e criticidade no desenvolvimento da consciência ambiental. O autor, que é professor de Geografia, desenvolveu e aplicou uma proposta pedagógica com os(as) estudantes do 8º ano da escola onde atua, a partir da situação-problema de poluição das águas do Rio Pitanga, em Aracaju-SE, e a redução da disponibilidade de água potável na Microbacia Hidrográfica da região. De acordo com Oliveira (2018), a constatação do problema se deu

(...) a partir do convívio com as diversas formas de uso e ocupação urbana na microbacia hidrográfica do rio Pitanga, tais como moradia, as queimadas, os depósitos de lixo, e os lançamentos de efluentes domésticos e industriais, promovido pelos moradores, pelas empresas e pelo Estado. Esse processo de urbanização, torna invisível a fauna, a flora e as relações ecossistêmicas de reprodução da vida, naturalizando o agir degradante sobre o ambiente. Logo, o espaço hídrico não é compreendido pela sociedade enquanto sua



totalidade, não enxergando que o modelo de gestão das águas urbanas, promove a redução da qualidade e quantidade de água disponível para as cidades de São Cristóvão e Aracaju. Tal manejo com as águas da microbacia do rio Pitanga nos bairros São Conrado e Santa Maria, impactam predatoriamente as espécies do ambiente (caranguejos, peixes, répteis e outras), e os grupos humanos dessa localidade, que se relacionam com o ambiente através das atividades extrativas e de dessedentação (Oliveira, 2018, p. 20).

Nesse contexto, o autor desenvolveu uma proposta pedagógica voltada à desnaturalização dos processos de degradação ambiental; à compreensão da importância da gestão sustentável do espaço hídrico para a relação socioambiental; e ao desenvolvimento da compreensão da importância da água, buscando recompor a relação entre sociedade e natureza.

Tal proposta foi organizada nas etapas de problematização, pesquisa científica, socialização dos saberes e produto da aprendizagem, contando, ainda, com momentos de observação e reflexão dialogada em 4 pontos do Rio Pitanga. Segundo Oliveira (2018), o objetivo foi “despertar no aluno o olhar ecológico, a visão crítica para a realidade observada, com a participação dialogada diante das questões apresentadas no espaço vivido, refletindo e conectando os conceitos de água, bacia hidrográfica, ambiente e sustentabilidade” (Oliveira, 2018, p. 22).

De modo geral, é possível entender que os(as) estudantes, que antes cultivavam uma perspectiva utilitária com relação ao rio, o vendo somente enquanto recurso e ignorando a sua importância na promoção da vida, passaram, no decorrer da referida prática pedagógica, a compreender a interdependência existente entre humanos e natureza, problematizando as situações de degradação ambiental daquele local.

Em determinados momentos, Oliveira (2018) destacou algumas falas potentes ditas pelos(as) estudantes, como durante uma reflexão sobre a estação de tratamento de esgoto não ser destinada aos habitantes pobres da região: “o aluno informou que só porque a população é pobre, os políticos não cuidam. (...) [Ao ser questionado como poderia mudar isso, ele respondeu] “pressionando as



autoridades, todos juntos”” (Oliveira, 2018, p. 107). Em outro trecho, o autor cita que, à pergunta de “como se poderia reverter a poluição da microbacia do rio Pitanga? Os alunos sugeriram a mobilização e união de todos, através das redes sociais, da elaboração de um blog e inscrição no *youtube* para divulgação de vídeo” (Oliveira, 2018, p. 110).

A compreensão do poder das ações coletivas se aproxima do que Layrargues (2020) defende como objetivos das práticas de Educação Ambiental. O autor propõe a formação de sujeitos ecopolíticos baseada na desnaturalização e problematização do sistema capitalista; no estímulo ao exercício da cidadania na esfera pública; e no combate à ganância - e não somente à ignorância - no que diz respeito às relações estabelecidas entre seres humanos e natureza, partindo-se da compreensão de que somente a ação política “tem o poder da pressão coletiva capaz de realmente mudar as coisas” (Layrargues, 2020, p. 83).

Nesse sentido, é possível destacar o caráter pedagógico do Acampamento Terra Livre (ATL), uma das principais mobilizações do Movimento Indígena que, desde 2004, reúne diversos povos em Brasília a fim de demonstrar a resistência e organização coletiva em defesa dos interesses dos povos originários e da conservação da natureza. O ATL é reconhecido nacional e internacionalmente⁴ e inspira grupos e comunidades no Brasil e em diversos lugares do mundo, sendo uma demonstração importante da necessidade de ações coletivas na resistência contra os avanços do sistema capitalista.

⁴ Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/apr/22/its-our-land-too-brazils-indigenous-peoples-make-their-voice-heard-aoe>. Acesso em: 15 jul. 2024.



Figura 1: Acampamento Terra Livre em sua 18ª edição (2022)



Fonte: Medeiros; Amazon Watch (2022)

O ATL 2024 marcou os 20 anos de existência da manifestação. Em um dos documentos elaborados, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) comunicou:

(...) Ressaltamos que, assim como fizeram nossos ancestrais, resistiremos até o fim, mesmo que isso signifique colocar em jogo nossas próprias vidas, para proteger o que é mais sagrado para nós: nossa Mãe Terra. Estamos comprometidos com o direito de viver com dignidade e liberdade, buscando o bem viver das gerações atuais e futuras dos nossos povos e da humanidade. (...) Jamais aceitaremos a legalização do genocídio contínuo de nossos povos. Da mesma forma, repudiamos veementemente a abertura de nossos territórios a empreendimentos que contrariam a urgência da crise climática e do aquecimento global. Tais empreendimentos representam uma ameaça direta à mãe natureza, às florestas, aos nossos rios, à biodiversidade, à fauna e à flora, assim como a todas as riquezas e formas de vida que preservamos ao longo de milênios. (...) Lutamos pela terra, porque é nela que cultivamos nossas culturas, nossa organização social, nossas línguas, costumes e tradições. E, principalmente, está nas nossas terras e territórios o nosso direito de permanecermos indígenas. Somos cidadãos de direitos, somos nossos próprios representantes, aldeamos a política e continuaremos a demarcar o Brasil. NOSSO MARCO É ANCESTRAL. SEMPRE ESTIVEMOS AQUI. E SEMPRE ESTAREMOS AQUI! SEM DEMARCAÇÃO NÃO HÁ DEMOCRACIA!⁵

⁵ Declaração Final ATL 2024. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2024/04/Declara%C3%A7%C3%A3o-Final-ATL-2024.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

É possível considerar, portanto, que o Movimento Indígena ensina sobre aspectos fundamentais para a Educação Ambiental, e que incorporá-lo nas práticas educativas, seja através de materiais audiovisuais ou com a presença de representantes indígenas, pode inspirar os indivíduos e contribuir para que a EA não tenha

(...) seu conteúdo crítico ecopolítico esvaziado, seu poder subversivo pacificado, sua possibilidade de formação de ativistas ecológicos suprimida, seu potencial contestatório neutralizado, sua resistência anticapitalista sufocada, [e] sua radicalidade do rumo civilizatório orientado pela transformação social anulada (Layrargues, 2020, p. 75).

Considera-se, assim, que as práticas de Educação Ambiental podem ser enriquecidas e potencializadas a partir da incorporação de saberes indígenas e da adoção de abordagens que valorizam a sensibilidade e a criticidade como importâncias equivalentes.

Ademais, é possível compreender que o incentivo ao desenvolvimento da compreensão de ser natureza e da disposição para se levantar em sua defesa podem ampliar os horizontes da humanidade e tornar mais digna a existência das espécies como um todo. Além disso, pode favorecer a organização das sociedades com base em princípios mais inteligentes e sensíveis, oferecendo, assim, não apenas possibilidades para lidar com os sintomas da crise ambiental, mas, também, com as suas raízes.

REFERÊNCIAS

IARED, Valéria Ghislotti; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim; TULLIO, Ariane Di; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação ambiental pós-crítica como possibilidade para práticas educativas mais sensíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e104609, 2021. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/edreal/a/9D6qd7BTPfKvwxT5Z74sBZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome e CAPES, 2012a.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012b.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. [Entrevista concedida a] Jailson de Souza e Silva. **Periferias**, Rio de Janeiro, n. 1, maio, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 01 set. 2024.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente** – Número Especial, pp. 44-88, Jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204/24442>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1. p. 23-40 n jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria



de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf.

Acesso em: 29 jun. 2024.

MCPHIE, Jamie; CLARKE, David Andrew George. A Walk in the Park: Considering Practice for Outdoor Environmental Education Through an Immanent Take on the Material Turn. **The Journal of Environmental Education**, 46:4, 230-250, 2015. Disponível em:

https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1820/1/Mcphie_AWalkInThePark.pdf. Acesso em: 24 set. 2024. DOI:10.1080/00958964.2015.1069250.

MEDEIROS, Ísis; AMAZON WATCH. **Acampamento Indígena Terra Livre Anual Ocupa Brasília**. 2022. 1 fotografia. 2024 x 1349 pixels. Disponível em: <https://amazonwatch.org/pt/news/2022/0419-annual-indigenous-free-land-camp-occupies-brasilia>. Acesso em: 24 set. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 1 ed. digital. São Paulo: Global Editora, 2013.

OLIVEIRA, Valtenisson Corrêa de. **A Trilha dos Saberes na Escola Estadual Professor Benedito Oliveira: o despertar do sujeito ecológico nas relações com a microbacia do rio Pitanga/SE**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para o Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p. 174. 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9585>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANCHES, Pedro Alexandre. **Sonia Guajajara: nós somos o próprio meio ambiente e nossa luta é a defesa da mãe Terra**. Opera Mundi, 2022. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/20-minutos/sonia-guajajara-nos-somos-o-proprio-meio-ambiente-e-nossa-luta-e-a-defesa-da-mae-terra/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SHIRATORI, Karen. **Como os povos e as terras indígenas protegem a biodiversidade**. Nexo Jornal. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Como-os-povos-e-as-terras-ind%C3%ADgenas-protegem-a-biodiversidade>. Acesso em: 29 jun. 2023.

WILLIGES, Flávio. O que o caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. **CADERNOS IHU Ideias** [online]. nº. 271, v. 16, p. 1-22. 2018.

