

REVISEA

REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Escolarização em comunidades tradicionais e educação ambiental crítica: tensões, diálogos emancipatórios e perspectivas de transformação socioambiental

Schooling in traditional communities and critical environmental education: tensions, emancipatory dialogues, and perspectives for socio-environmental transformation

Escolarización en comunidades tradicionales y educación ambiental crítica: tensiones, diálogos emancipatorios y perspectivas de transformación socioambiental

**Wilder Max Vieira dos SANTOS¹
Rodrigo Rodrigues de FREITAS²**

Submetido em: 29/04/2026

Aceito em: 30/09/2026

Publicado em: 16/10/2026

RESUMO

Este artigo analisa as tensões e possibilidades que emergem da escolarização em comunidades tradicionais à luz da Educação Ambiental Crítica (EAC). A pesquisa adota uma abordagem teórico-reflexiva, de natureza qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica crítica e orientada por referenciais da Educação Ambiental Crítica (EAC), da epistemologia decolonial, da ecologia de saberes e da

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

² Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).



interculturalidade crítica. A discussão problematiza as hierarquizações entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais, examinando suas relações com processos históricos de colonialidade e com as disputas epistemológicas presentes na escolarização. Analisa, ainda, as contribuições da EAC e da ecologia de saberes para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, bem como os desafios da interculturalidade e da formação docente em contextos culturalmente diversos. Por fim, discute-se a dimensão sensível como contribuição complementar à formação de sujeitos ecológicos, sem dissociá-la das dimensões históricas, sociais e políticas que fundamentam a Educação Ambiental Crítica. Conclui-se que a aproximação entre a EAC e a escolarização em comunidades tradicionais pode contribuir para práticas educativas que reconheçam a pluralidade de saberes e valorizem os modos de vida e as experiências dessas comunidades.

Palavras-chave: Conhecimento tradicional; educação ambiental; formação de professores; interculturalidade; justiça ambiental.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions and possibilities that emerge from schooling in traditional communities from the perspective of Critical Environmental Education (CEE). The study adopts a theoretical-reflective, qualitative approach, supported by a critical literature review and guided by theoretical frameworks from Critical Environmental Education, decolonial epistemology, the ecology of knowledges, and critical interculturality. The discussion problematizes the hierarchization of school knowledge and traditional knowledge, examining its relationship with historical processes of coloniality and the epistemological disputes present in schooling. It also analyzes the contributions of CEE and the ecology of knowledges to dialogue among different forms of knowledge, as well as the challenges of interculturality and teacher education in culturally diverse contexts. Finally, the sensitive dimension is discussed as a complementary contribution to the formation of ecological subjects, without dissociating it from the historical, social, and political dimensions that underpin Critical Environmental Education. The article concludes that bringing CEE into dialogue with schooling in traditional communities can contribute to educational practices that recognize the plurality of knowledges and value the ways of life and experiences of these communities.

Keywords: Traditional knowledge; environmental education; teacher education; interculturality; environmental justice.

RESUMEN

Este artículo analiza las tensiones y posibilidades que emergen de la escolarización en comunidades tradicionales a la luz de la Educación Ambiental Crítica (EAC). La investigación adopta un enfoque teórico-reflexivo, de naturaleza cualitativa, sustentado en una revisión bibliográfica crítica y orientado por referentes de la Educación Ambiental Crítica, la epistemología decolonial, la



ecología de saberes y la interculturalidad crítica. La discusión problematiza las jerarquizaciones entre los conocimientos escolares y los saberes tradicionales, examinando sus relaciones con los procesos históricos de colonialidad y con las disputas epistemológicas presentes en la escolarización. Asimismo, analiza las contribuciones de la EAC y de la ecología de saberes al diálogo entre diferentes formas de conocimiento, así como los desafíos de la interculturalidad y de la formación docente en contextos culturalmente diversos. Por último, se discute la dimensión sensible como una contribución complementaria a la formación de sujetos ecológicos, sin disociarla de las dimensiones históricas, sociales y políticas que fundamentan la Educación Ambiental Crítica. Se concluye que la aproximación entre la EAC y la escolarización en comunidades tradicionales puede contribuir a prácticas educativas que reconozcan la pluralidad de saberes y valoren los modos de vida y las experiencias de estas comunidades.

Palabras clave: Conocimiento tradicional; educación ambiental; formación docente; interculturalidad; justicia ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização em comunidades tradicionais envolve relações complexas entre os conhecimentos legitimados pela escola e os saberes construídos historicamente pelas comunidades em seus modos de vida, práticas culturais e relações com o ambiente. Essa relação nem sempre ocorre de forma horizontal, uma vez que a escolarização brasileira foi historicamente atravessada por processos de homogeneização cultural que privilegiaram determinados conhecimentos e referências em detrimento da diversidade presente nos diferentes contextos sociais (Moreira; Candau, 2003; Candau, 2011). Nesse cenário, a crítica de Freire (1987) contribui para compreender os limites de práticas educativas que desconsideram os sujeitos e seus conhecimentos na construção do processo educativo, enquanto Arroyo (2000) chama atenção para as relações entre escolarização, desigualdades e experiências dos grupos historicamente subalternizados. Sob uma perspectiva epistemológica, Santos (2001) amplia essa problematização ao questionar a hierarquização entre diferentes formas de conhecimento. Essas contribuições permitem compreender que, no chão da



escola, o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes das comunidades tradicionais não constitui apenas uma questão pedagógica, mas também expressa disputas acerca de quais conhecimentos, experiências e modos de compreender o mundo são reconhecidos como legítimos.

Essa problemática adquire maior complexidade diante da crise socioambiental contemporânea, expressa no desmatamento, na perda da biodiversidade, nas mudanças climáticas e na intensificação das desigualdades sociais. Seus efeitos atingem de maneira desigual as comunidades tradicionais, cujos modos de vida e práticas culturais mantêm relações estreitas com o ambiente e, por isso, são diretamente afetados pelos processos de degradação ambiental (Porto-Gonçalves, 2012; Leff, 2001). Nesse contexto, repensar o papel da escola implica considerar não apenas os conhecimentos que nela circulam, mas também sua relação com os saberes, as experiências e os modos de vida dessas comunidades.

É nessa encruzilhada que a Educação Ambiental Crítica (EAC) emerge como campo fértil para a construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a problematização da realidade socioambiental, a valorização dos diferentes saberes e a participação dos sujeitos nos processos educativos. Diferentemente de abordagens conservadoras que tratam a questão ambiental de forma técnica e despolitizada, a EAC propõe a problematização das estruturas de poder que sustentam a degradação ambiental, articulando justiça socioambiental, diversidade cultural e participação política na formação dos sujeitos (Layrargues, 2002; Loureiro, 2004). Ao dialogar com a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), essa perspectiva possibilita reconhecer os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos e favorecer seu diálogo com os conhecimentos escolares.

Partindo dessas premissas, este artigo tem como objetivo analisar as tensões e possibilidades que emergem da escolarização em comunidades



tradicionais, à luz da Educação Ambiental Crítica. A pesquisa adota uma abordagem teórico-reflexiva, sustentada por revisão bibliográfica crítica e orientada por autores centrais do campo da Educação Ambiental Crítica, da epistemologia decolonial e da ecologia de saberes, priorizando produções que discutem as inter-relações entre educação, comunidades e saberes tradicionais. A discussão organiza-se em quatro eixos: o primeiro aborda a escola como campo de disputas epistemológicas; o segundo discute as contribuições da EAC e da ecologia de saberes para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento; o terceiro trata dos desafios da interculturalidade e da formação docente; e o quarto discute o papel da sensibilidade estética na constituição de sujeitos ecológicos.

Espera-se, com isso, contribuir para o debate acadêmico sobre as inter-relações entre educação, comunidades tradicionais e justiça socioambiental, oferecendo subsídios teóricos para práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade de conhecimentos e com a valorização dos saberes e modos de vida dessas comunidades.

2 ESCOLA, COLONIALIDADE E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS

A constituição histórica da escola moderna esteve vinculada a processos de formação social e cultural atravessados por relações de poder. Sob a perspectiva de Quijano (2005), essas relações podem ser compreendidas no âmbito da colonialidade, que produziu hierarquizações não apenas entre grupos sociais, mas também entre formas de conhecer e interpretar o mundo. No campo educacional, essa lógica contribuiu para a valorização de determinados referenciais culturais e epistemológicos em detrimento de outros. Brandão (2002) permite compreender, por sua vez, que a educação não se restringe aos conhecimentos institucionalizados pela escola, mas se constitui também nas experiências sociais e culturais dos sujeitos. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1987), para quem os processos educativos precisam reconhecer os sujeitos e



seus saberes, em oposição a práticas que os reduzem à recepção passiva de conhecimentos.

No contexto brasileiro, essas relações de poder também atravessaram os processos de escolarização de comunidades indígenas e afrodescendentes, cujos conhecimentos e práticas culturais nem sempre foram reconhecidos como legítimos pelo modelo escolar hegemônico. Nesse sentido, a hierarquização entre conhecimentos não se limita ao campo epistemológico, mas se manifesta também nas escolhas curriculares e nas formas pelas quais determinados saberes e sujeitos são reconhecidos no espaço escolar. Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 2) evidenciam essa dimensão ao afirmarem:

A escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.

Essa reflexão evidencia que a colonialidade no campo educacional também se expressa nos processos de legitimação e deslegitimação dos conhecimentos. Ao privilegiar determinados referenciais culturais e epistemológicos, a escola pode contribuir para a hierarquização dos saberes e para o silenciamento daqueles produzidos pelas comunidades tradicionais. Desse modo, problematizar essa herança implica reconhecer que as disputas epistemológicas atravessam o currículo e as próprias relações estabelecidas no chão da escola.

Nesse sentido, o conceito de colonialidade do saber, desenvolvido por Quijano (2005) e aprofundado por Mignolo (2003) no âmbito do giro decolonial,



oferece um instrumental analítico para compreender a hierarquização das formas de conhecimento. Nessa perspectiva, a modernidade europeia não se restringiu à imposição de formas políticas e econômicas de dominação, mas também produziu hierarquias epistemológicas, situando a racionalidade científica ocidental como referência universal e deslegitimando saberes produzidos por povos não europeus. No campo educacional, essa lógica permite problematizar quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos e quais permanecem marginalizados nos processos de escolarização.

A partir dessa discussão, o conceito de epistemicídio, mobilizado por Santos (2007), permite compreender os processos de deslegitimação e apagamento de conhecimentos que não se enquadram nos padrões hegemônicos da ciência moderna. No contexto da escolarização em comunidades tradicionais, esse processo pode se manifestar quando os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas comunidades são desconsiderados, inferiorizados ou excluídos dos espaços de aprendizagem. Assim, a escola pode tanto reproduzir hierarquias epistemológicas quanto constituir-se como espaço de questionamento dessas hierarquias, a depender das relações que estabelece entre os conhecimentos escolares e os saberes das comunidades.

No campo das relações pedagógicas, essa hierarquização dos saberes também pode ser compreendida a partir da crítica de Freire (1987) à educação bancária, concepção na qual o educando é tratado como recipiente a ser preenchido pelo educador, considerado detentor do saber legítimo. Para Freire, esse processo é desumanizador, pois nega a capacidade reflexiva e criadora dos sujeitos, transformando-os em objetos da ação pedagógica. A superação da educação bancária exige uma pedagogia fundada na dialogicidade, na conscientização e na práxis, entendida como unidade entre reflexão e ação transformadora sobre o mundo.



Em continuidade a essa perspectiva crítica, Arroyo (2000) analisa as condições históricas em que a docência foi constituída no Brasil. Para o autor, a escola pública brasileira foi, por longo tempo, concebida como instrumento de controle social das classes populares, e não como espaço de emancipação. Essa herança repercute nas práticas pedagógicas e demanda dos educadores uma reflexão crítica sobre seu papel na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades. Articulada à perspectiva freireana anteriormente apresentada, essa reflexão contribui para pensar práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento dos sujeitos, de seus saberes e das comunidades das quais fazem parte.

Nessa direção, Morin (2000) contribui para a discussão ao problematizar a fragmentação disciplinar e defender uma compreensão complexa do conhecimento. Para o autor, os saberes especializados são necessários, mas tornam-se insuficientes quando isolados, pois a compreensão da realidade requer a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento e de seus contextos. Entre os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin destaca o conhecimento pertinente, relacionado à capacidade de situar as informações em seus contextos e estabelecer relações entre as partes e o todo; a compreensão humana, voltada ao reconhecimento do outro em sua complexidade; e a ética do gênero humano, que articula indivíduo, sociedade e espécie. Esses princípios favorecem uma concepção educativa que supera a fragmentação do conhecimento e possibilita aproximar diferentes dimensões da experiência humana.

A escola inserida em comunidades tradicionais confronta-se, assim, com um desafio: ao mesmo tempo em que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, pode também reproduzir formas de hierarquização que desvalorizam os saberes e as identidades das comunidades com as quais se relaciona. Enfrentar esse desafio não implica recusar o conhecimento científico, mas reconhecer a possibilidade de colocá-lo em diálogo com conhecimentos



tradicionais, populares e experienciais, sem desconsiderar as diferenças existentes entre essas formas de conhecer.

Esse diálogo, no entanto, não se constrói sem tensões, pois implica confrontar estruturas históricas que naturalizaram a hierarquização dos saberes no interior da escola. Nesse processo, a abertura a conhecimentos distintos envolve não apenas mudanças curriculares, mas também o questionamento das formas de legitimação do saber escolar, atravessadas por disputas simbólicas, institucionais e pedagógicas. Reconhecer essas tensões permite compreender a educação como um campo de disputas em torno dos sentidos atribuídos ao conhecimento e à formação humana.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, ECOLOGIA DE SABERES E COMUNIDADES TRADICIONAIS

A Educação Ambiental Crítica constitui-se como um campo teórico e político que compreende as questões ambientais em sua articulação com as relações sociais, econômicas e de poder. Nessa perspectiva, Layrargues (2002) distingue, no campo da Educação Ambiental, abordagens conservadoras, centradas predominantemente na mudança de comportamentos individuais e no tratamento técnico dos problemas ambientais, de uma perspectiva crítica, que busca compreender esses problemas a partir das contradições estruturais da sociedade. A EAC situa-se nessa perspectiva ao problematizar as condições sociais e políticas relacionadas à degradação ambiental e às desigualdades socioambientais. No contexto das comunidades tradicionais, essa abordagem permite discutir não apenas os problemas ambientais que afetam seus modos de vida, mas também as relações de poder que atravessam o reconhecimento de seus saberes, práticas e formas de relação com o ambiente.

Em diálogo com essa perspectiva, Loureiro (2004) aprofunda os fundamentos da EAC ao relacioná-la às contradições sociais e ambientais



produzidas no contexto do capitalismo, compreendendo que a questão ambiental não pode ser analisada isoladamente das relações que envolvem sociedade e natureza. Nessa perspectiva, o enfrentamento da crise ambiental demanda transformações nas condições que produzem desigualdades e degradação, e a educação pode contribuir para esse processo por meio da formação de sujeitos capazes de compreender criticamente suas causas históricas. A EAC, nesse sentido, não se reduz a uma disciplina escolar ou a atividades ambientais pontuais, mas constitui uma perspectiva pedagógica que pode atravessar o projeto educativo.

Em continuidade a essa perspectiva crítica, Guimarães (2004) chama atenção para as armadilhas paradigmáticas que podem limitar a Educação Ambiental na prática escolar. Segundo o autor, práticas educativas podem reproduzir valores e pressupostos do pensamento dominante mesmo quando se apresentam como iniciativas de Educação Ambiental, sem problematizar as causas estruturais da crise socioambiental. A superação dessas limitações envolve a formação de coletivos reflexivos de educadores comprometidos com uma práxis ambiental transformadora. Nesse contexto, a práxis pode ser compreendida em articulação com a perspectiva anteriormente apresentada a partir de Freire (1987), na qual reflexão e ação se constituem de forma indissociável. No âmbito da EAC, essa articulação implica refletir criticamente sobre as condições socioambientais e sobre as próprias práticas educativas, vinculando essa reflexão a ações voltadas à transformação dessas relações.

A crítica às práticas educativas que reproduzem relações de dominação envolve também uma dimensão epistemológica, uma vez que exige problematizar quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos e quais são historicamente marginalizados nos processos educativos. Nessa direção, a ecologia de saberes, formulada por Santos (2007), contribui para questionar a monocultura do saber científico e o consequente desperdício da experiência produzido pela



desconsideração de conhecimentos que não correspondem aos padrões hegemônicos da ciência moderna. Em contraposição a essa lógica, a ecologia de saberes fundamenta-se no reconhecimento da diversidade de conhecimentos e na possibilidade de diálogo entre diferentes formas de conhecer. No contexto da escolarização em comunidades tradicionais, essa perspectiva permite problematizar a relação entre o conhecimento científico e os saberes construídos e compartilhados pelas próprias comunidades.

Para as comunidades tradicionais, o reconhecimento da diversidade de conhecimentos assume particular relevância diante do que Toledo e Barrera-Bassols (2015) denominam memória biocultural. Os autores relacionam essa memória ao patrimônio de conhecimentos construído historicamente na interação das comunidades com os ecossistemas locais, expresso em práticas agrícolas, calendários ecológicos, técnicas de manejo, rituais e narrativas. Trata-se, portanto, de conhecimentos que são produzidos, compartilhados e transmitidos nas experiências comunitárias, articulando práticas, modos de vida e relações estabelecidas com o ambiente. Nesse sentido, a memória biocultural evidencia que os saberes tradicionais não se apresentam de forma isolada das experiências das comunidades, mas integram processos de continuidade e transmissão de conhecimentos entre seus membros.

A aproximação entre a EAC e a ecologia de saberes possibilita, assim, articular a problematização das relações socioambientais e de poder ao questionamento das hierarquias entre diferentes formas de conhecimento. No contexto das comunidades tradicionais, essa articulação pode orientar práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais, incorporem experiências e narrativas das comunidades aos processos educativos e favoreçam sua participação na construção das práticas escolares. Não se trata de substituir o conhecimento científico pelos saberes tradicionais nem



de idealizá-los, mas de reconhecer suas especificidades e criar condições para o diálogo entre diferentes formas de conhecer.

Nesse processo, a atuação docente assume particular relevância, uma vez que o diálogo entre diferentes formas de conhecimento precisa considerar os contextos socioculturais nos quais as práticas educativas se desenvolvem, especialmente quando se trata da escolarização em comunidades tradicionais. Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 110) afirma que “é imprescindível instrumentalizar o professor para que sua prática educativa seja coerente com um saber ambiental que considere o contexto sociocultural em que está inserido”.

Em diálogo com essa perspectiva, Leff (2001) contribui para a discussão ao propor o conceito de saber ambiental como um campo transdisciplinar que articula dimensões ecológicas, culturais, políticas e éticas. Para o autor, a crise ambiental é fundamentalmente uma crise de civilização, que exige uma transformação profunda nas formas de pensar, produzir e habitar o mundo. O saber ambiental constitui, nesse sentido, uma racionalidade alternativa à razão instrumental da modernidade capitalista, valorizando a diversidade, a complexidade e a interdependência dos seres vivos. No contexto das comunidades tradicionais, essa perspectiva permite considerar a relação entre diferentes formas de conhecimento e os modos pelos quais as comunidades constroem suas relações com o ambiente.

Nessa perspectiva, a EAC orienta-se para uma formação que articula participação, cidadania e compreensão crítica das questões socioambientais. Em Loureiro (2004), essa dimensão política relaciona-se à compreensão das contradições sociais e ambientais e à possibilidade de transformação das relações que as produzem. Layrargues (2002), por sua vez, contribui para essa discussão ao diferenciar abordagens centradas em mudanças comportamentais daquelas que problematizam as causas estruturais dos problemas socioambientais. Desse modo, a EAC não se restringe à transmissão de conhecimentos ecológicos, mas



favorece processos formativos nos quais os sujeitos possam compreender criticamente as questões socioambientais e participar das decisões que envolvem seus modos de vida.

4 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

A construção de uma escola comprometida com as comunidades tradicionais e com os princípios da EAC encontra na interculturalidade crítica uma perspectiva para orientar as relações entre diferentes conhecimentos e experiências culturais no processo educativo. Nesse sentido, Candau (2002) distingue a multiculturalidade da interculturalidade, compreendendo esta última a partir do reconhecimento ativo das diferenças e do diálogo entre culturas em condições de relativa igualdade. Essa perspectiva contribui para pensar práticas educativas que não apenas reconheçam a diversidade cultural, mas também problematizem as relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e conhecimentos no espaço escolar.

Walsh (2009) avança nessa discussão ao distinguir três perspectivas de interculturalidade: a relacional, centrada no contato e no intercâmbio entre culturas; a funcional, que reconhece a diversidade e busca incluir grupos historicamente marginalizados sem, contudo, questionar as estruturas de poder vigentes; e a crítica, que problematiza as causas estruturais das desigualdades e propõe a transformação das relações de poder e das bases epistemológicas que as sustentam.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica, conforme discutida por Walsh (2009), contribui para pensar projetos educativos comprometidos com a transformação das relações de poder e com o reconhecimento das comunidades tradicionais como sujeitos do processo educativo. Essa perspectiva não se limita à inclusão de conteúdos culturais locais no currículo, mas envolve problematizar



quem participa das decisões sobre o que se aprende, como se aprende, a partir de quais perspectivas e com quais finalidades. Implica, ainda, favorecer processos participativos que envolvam as comunidades na construção dos projetos pedagógicos, reconhecendo seus sujeitos também como produtores de conhecimento.

O ordenamento jurídico brasileiro oferece instrumentos relevantes para esse projeto. A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, a ser integrada em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1999). O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) ampliam esse quadro normativo, reconhecendo o direito das comunidades tradicionais a uma educação contextualizada, que valorize suas identidades, saberes e formas de organização social. Entre o marco legal e sua efetivação, porém, permanecem desafios que demandam políticas educacionais efetivas, financiamento adequado e formação docente comprometida.

Nesse contexto, a formação docente assume particular relevância, uma vez que a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural e com as questões socioambientais envolve a capacidade de reconhecer e colocar em diálogo diferentes conhecimentos presentes no contexto escolar. Carvalho (2004) contribui para essa discussão ao propor a formação do “sujeito ecológico”, compreendido como aquele que incorpora valores, atitudes e sensibilidades orientados por uma ética ecológica. Para a autora, essa formação não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos sobre o meio ambiente, mas envolve uma transformação mais ampla na forma como os sujeitos compreendem suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo.



Em continuidade a essa discussão, Nóvoa (1992) contribui para pensar a formação docente a partir da pessoa do professor e de sua capacidade reflexiva. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de técnicas pedagógicas, mas envolve processos de reflexão sobre a própria prática e sobre a atuação docente. No contexto discutido neste artigo, essa dimensão reflexiva contribui para pensar uma formação que possibilite aos professores problematizar suas práticas e as relações que estabelecem com os diferentes conhecimentos presentes nas comunidades em que atuam.

No âmbito da formação docente, a pesquisa-ação pode ser compreendida como uma possibilidade metodológica para favorecer processos participativos e reflexivos. Thiollent (2011) destaca a participação dos atores sociais na produção de conhecimentos relacionados às realidades em que estão inseridos, aspecto que permite aproximar investigação, reflexão e ação. No contexto das comunidades tradicionais, essa perspectiva pode contribuir para práticas formativas em que professores e comunidades participem da problematização de questões relacionadas às suas experiências e aos conhecimentos construídos localmente. Desse modo, estratégias participativas podem favorecer maior aproximação entre escola e comunidade e criar condições para o reconhecimento de diferentes saberes nos processos educativos.

Em aproximação com essa perspectiva participativa, Caldart (2004) contribui para a discussão a partir da experiência da Educação do Campo, constituída em diálogo com as lutas dos movimentos sociais e com a crítica a uma concepção urbanocêntrica da educação. Nessa perspectiva, a incorporação dos tempos, saberes, práticas produtivas e experiências das comunidades rurais aos projetos pedagógicos possibilita pensar um currículo contextualizado, sem que isso implique a exclusão dos conhecimentos científicos e escolares. Trata-se de favorecer o diálogo entre esses conhecimentos e os saberes construídos nas



experiências das comunidades, reconhecendo suas especificidades e possibilidades de articulação no processo educativo.

A interculturalidade crítica também precisa ser considerada em sua dimensão pedagógica e curricular. A partir da perspectiva discutida por Walsh (2009), seu desenvolvimento no contexto escolar não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas envolve o questionamento das relações de poder que atravessam as relações entre sujeitos, culturas e conhecimentos. Nesse processo, o currículo constitui um espaço relevante para promover o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes das comunidades tradicionais, possibilitando que diferentes experiências e perspectivas participem dos processos educativos.

Nessa perspectiva, o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes construídos nas experiências, narrativas e modos de vida das comunidades tradicionais amplia as possibilidades de construção das práticas educativas. Nesse processo, a atuação docente pode favorecer espaços de diálogo e problematização entre diferentes formas de conhecer, sem reduzir o ensino à transmissão de conteúdos nem desconsiderar os conhecimentos escolares. Essa relação não pressupõe a ausência de tensões, mas possibilita problematizar as hierarquias entre saberes e construir práticas educativas mais atentas à diversidade cultural e às questões socioambientais presentes nas comunidades.

5 SENSIBILIDADE ESTÉTICA, AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO

A formação do sujeito ecológico amplia a discussão da Educação Ambiental para além da dimensão estritamente cognitiva. Carvalho (2004) compreende o sujeito ecológico a partir da incorporação de valores, atitudes e sensibilidades relacionados à maneira como os sujeitos se posicionam diante das questões ambientais. Nessa perspectiva, sua formação não se restringe à aquisição de



conhecimentos técnicos sobre o ambiente, mas envolve também dimensões éticas e afetivas que participam da construção das relações entre os sujeitos e o mundo em que vivem. Essa compreensão permite considerar a sensibilidade como uma dimensão relevante dos processos formativos no âmbito da Educação Ambiental.

Em diálogo com essa dimensão afetiva da formação, Maturana e Varela (2001) contribuem para compreender o conhecimento como um processo relacionado à própria experiência dos sujeitos e às interações que estabelecem com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, emoção e cognição não são tratadas como dimensões isoladas da experiência humana, uma vez que as emoções participam das formas de agir e de estabelecer relações. Essa compreensão amplia a discussão sobre a formação do sujeito ecológico ao permitir considerar que a relação com as questões socioambientais envolve não apenas conhecimentos, mas também as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com outros seres e com o ambiente.

Por outra perspectiva teórica, Merleau-Ponty (1999), a partir da fenomenologia da percepção, contribui para compreender a experiência como indissociável da corporeidade e da relação dos sujeitos com o mundo. Nessa compreensão, o corpo não se reduz a um objeto, mas participa das formas pelas quais o mundo é percebido e experienciado. Essa perspectiva permite ampliar a discussão sobre a sensibilidade no campo educativo ao considerar que os processos de aprendizagem também envolvem experiências corporais e perceptivas. No contexto da Educação Ambiental em comunidades tradicionais, essa compreensão possibilita valorizar experiências relacionadas aos modos de vida das comunidades e às suas relações com o ambiente como dimensões que podem dialogar com os conhecimentos trabalhados pela escola.

Nessa articulação, a perspectiva fenomenológica não é tomada como fundamento da Educação Ambiental Crítica, mas como uma contribuição complementar para compreender a dimensão corporal, perceptiva e sensível da



experiência educativa. Essa aproximação possibilita considerar práticas pedagógicas relacionadas às experiências das comunidades tradicionais, às suas expressões culturais e às formas de interação com o ambiente como dimensões que podem ampliar a formação socioambiental. Tais experiências não substituem os conhecimentos conceituais e científicos trabalhados pela escola, mas podem dialogar com eles, aproximando os processos educativos das experiências e dos modos de vida das comunidades.

A valorização da dimensão sensível da experiência educativa permite considerar também as contribuições da arte e da literatura para os processos formativos. Nesse sentido, Duarte Jr. (2001) destaca a relevância da formação estética para o desenvolvimento da sensibilidade e para a ampliação das formas de perceber e significar a realidade. No contexto da Educação Ambiental, essa contribuição possibilita pensar a arte e a literatura como recursos pedagógicos capazes de ampliar a percepção e a reflexão sobre as relações entre sujeitos, comunidades e ambiente, articulando a dimensão sensível às questões socioambientais discutidas no processo educativo.

No contexto das comunidades tradicionais, essa dimensão formativa pode ser aproximada das narrativas, histórias, cantos e outras formas de expressão cultural produzidas e compartilhadas pelas próprias comunidades. Sua presença nos processos educativos pode favorecer o reconhecimento de experiências, conhecimentos e modos de expressão historicamente pouco valorizados pelo conhecimento escolar. Mais do que utilizar essas produções apenas como recursos didáticos, sua inserção no espaço escolar pode contribuir para o diálogo entre conhecimentos e para a valorização das comunidades como produtoras de saberes e práticas culturais. Essa perspectiva aproxima a dimensão estética da discussão sobre interculturalidade e ecologia de saberes desenvolvida anteriormente, articulando sensibilidade, diversidade cultural e reconhecimento de diferentes formas de conhecer.



Nessa perspectiva, a incorporação da dimensão sensível à discussão da Educação Ambiental Crítica pode ampliar a compreensão dos processos formativos sem deslocar seus fundamentos sociais, políticos e socioambientais. Considerar a corporeidade, a percepção, a afetividade e as expressões culturais permitem reconhecer que as relações dos sujeitos com o ambiente também são construídas por meio de experiências, valores e formas de significar o mundo. No contexto das comunidades tradicionais, essa compreensão requer atenção à diversidade de práticas, saberes, experiências, relações e conflitos que caracterizam diferentes contextos, evitando concepções homogêneas ou idealizadas sobre essas comunidades. Para a escola, isso implica favorecer relações dialógicas entre conhecimentos científicos e escolares e os saberes produzidos e compartilhados pelas comunidades, sem estabelecer hierarquias prévias entre essas formas de conhecimento. Desse modo, a dimensão sensível pode integrar práticas educativas contextualizadas e comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural e com a problematização das questões socioambientais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, a dimensão sensível pode ser incorporada à Educação Ambiental Crítica como uma contribuição complementar à compreensão das relações socioambientais, sem substituir sua orientação crítica e política. No contexto das comunidades tradicionais, considerar experiências, expressões culturais, percepções e relações construídas com o ambiente amplia as possibilidades de diálogo entre os processos educativos e os modos de vida das comunidades. A escola pode contribuir para esse movimento ao articular conhecimentos científicos e escolares aos saberes e experiências comunitárias, favorecendo práticas educativas que integrem reflexão crítica, sensibilidade e



reconhecimento da diversidade de formas de conhecer e se relacionar com o ambiente.

Diante dessas questões, torna-se necessário problematizar práticas escolares que reproduzem hierarquias entre conhecimentos e pouco dialogam com as experiências socioculturais das comunidades tradicionais. Essa problematização envolve dimensões curriculares e pedagógicas, especialmente no que se refere à seleção e à legitimação dos conhecimentos, à participação das comunidades nos processos educativos e às relações estabelecidas entre saberes escolares e saberes tradicionais. A ecologia de saberes, em Santos (2007), contribui para essa discussão ao questionar a monocultura do conhecimento científico e reconhecer a diversidade de formas de conhecer. O saber ambiental discutido por Leff (2001), por sua vez, amplia essa reflexão ao articular dimensões ecológicas, culturais, políticas e éticas na compreensão das questões ambientais. Embora partam de construções teóricas distintas, essas contribuições permitem pensar práticas educativas abertas ao diálogo entre conhecimentos e à complexidade das relações socioambientais presentes nas comunidades tradicionais.

Nesse horizonte, a Educação Ambiental Crítica constitui o eixo central da reflexão desenvolvida neste artigo ao possibilitar a problematização das relações entre questões socioambientais, desigualdades, relações de poder e processos educativos. Sua concretização no contexto escolar, contudo, não depende exclusivamente da atuação docente, mas da articulação entre condições políticas, institucionais, materiais e pedagógicas. Isso envolve a efetivação das políticas educacionais e dos marcos legais existentes, condições adequadas de financiamento e funcionamento das escolas, processos de formação docente e espaços de participação das comunidades tradicionais nas decisões que envolvem as práticas educativas e a construção curricular. Essas condições são relevantes para que os princípios discutidos ao longo do artigo possam se traduzir em



práticas contextualizadas e comprometidas com o diálogo entre conhecimentos e com o reconhecimento da diversidade sociocultural e socioambiental das comunidades.

A discussão desenvolvida também evidenciou a possibilidade de incorporar a dimensão sensível aos processos de formação socioambiental, sem deslocar a Educação Ambiental Crítica de seus fundamentos sociais e políticos. As contribuições relacionadas à corporeidade, à percepção, à afetividade e à formação estética permitem considerar que a compreensão das questões socioambientais não se restringe à dimensão conceitual, podendo envolver também experiências e formas de relação dos sujeitos com o ambiente. Nesse sentido, a arte, a literatura e, particularmente, as expressões culturais produzidas e compartilhadas pelas comunidades tradicionais podem integrar as práticas educativas em diálogo com os conhecimentos científicos e escolares. Essa aproximação amplia as possibilidades formativas ao articular reflexão crítica, experiência sensível e reconhecimento da diversidade cultural, sem estabelecer uma oposição entre razão e emoção ou entre conhecimento conceitual e experiência vivida.

A discussão desenvolvida ao longo do artigo indica que a articulação entre Educação Ambiental Crítica, ecologia de saberes e interculturalidade crítica oferece referenciais complementares para refletir sobre a escolarização em comunidades tradicionais. A EAC possibilita problematizar as relações socioambientais e de poder que atravessam os processos educativos; a ecologia de saberes contribui para questionar hierarquias entre diferentes formas de conhecimento; e a interculturalidade crítica permite considerar as relações entre sujeitos, culturas e saberes sem desconsiderar as assimetrias que as atravessam. Articuladas à participação das comunidades e à contextualização das práticas educativas, essas perspectivas possibilitam pensar a escola como espaço de



diálogo entre conhecimentos, de reconhecimento da diversidade sociocultural e de problematização das desigualdades socioambientais.

Diante dessas reflexões, a aproximação entre escolarização em comunidades tradicionais e Educação Ambiental Crítica evidencia a importância de processos educativos atentos às relações socioambientais, à diversidade cultural e às diferentes formas de produção de conhecimento. Reconhecer os saberes construídos historicamente pelas comunidades não significa idealizá-los nem lhes atribuir características homogêneas, mas considerar sua relevância nos contextos sociais, culturais e ambientais em que são produzidos e compartilhados. Nesse sentido, a escola pode constituir espaços de diálogo nos quais conhecimentos científicos e escolares se relacionem com saberes, experiências e expressões culturais das comunidades, respeitando suas especificidades e reconhecendo seus sujeitos como participantes dos processos educativos. Assim, repensar a escolarização nesses contextos implica fortalecer práticas contextualizadas, relações menos hierárquicas entre conhecimentos e formas de participação comunitária, mantendo a Educação Ambiental Crítica como referência para a problematização das desigualdades e das questões socioambientais que atravessam esses processos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

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**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.



BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-131.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 133-146, jan./jun. 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240–255, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental e a crise ambiental contemporânea: entre o verde e o cinza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214079>.



LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação ambiental e formação de professores: possibilidades e desafios. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 109-124.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, encruzilhada civilizatória: o lugar da política e os desafios do comum**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Victor ; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2009. p. 75-96.

