



### **Educação Ambiental Decolonial como Reflorestamento Epistêmico: Enfrentamentos ao Antropoceno e à Desertificação Curricular<sup>1</sup>**

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui<sup>2</sup>

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6833-5435>

Maria Izabel Barbosa de Sousa<sup>3</sup>

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0939-4467>

Kelly Almeida de Oliveira<sup>4</sup>

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9397-3607>

**Resumo:** Diante do colapso ambiental engendrado pela racionalidade colonial e extrativista, este artigo propõe a educação ambiental decolonial como prática de resistência e cuidado, embasada nas cosmopercepções afro-indígenas. Inspiradas no movimento ético, político e pedagógico do reflorestamento epistêmico, como forma de reencantar o mundo, buscamos compreender como a educação ambiental decolonial pode agir no enfrentamento das múltiplas expressões do antropoceno e da desertificação curricular por meio de ecopedagogias nutritas por cosmologias ancestrais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e situada, orientada pela fenomenologia existencialista decolonial, em diálogo com autoras(es) negras(os) e indígenas. Os resultados indicam que a educação ambiental, quando enraizada nos corpos-territórios, torna-se campo fértil para o reflorestamento epistêmico e a criação de ecopedagogias. Defendemos, assim, sua potência insurgente, recusando o fim do mundo e insistindo em cultivar o amanhã.

**Palavras-chave:** Educação ambiental decolonial. Reflorestamento epistêmico. Antropoceno. Desertificação curricular. Cosmologias afro-indígenas.

<sup>1</sup> Recebido em: 15/07/2025. Aprovado em: 09/11/2025.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista FAPEAM. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-AM). E-mail: [kerolaine.burlamaqui@ufam.edu.br](mailto:kerolaine.burlamaqui@ufam.edu.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista FAPEAM. E-mail: [izabel.sousa@ufam.edu.br](mailto:izabel.sousa@ufam.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [ka.oliveira@ufma.br](mailto:ka.oliveira@ufma.br)

## **Educación Ambiental Decolonial como Reforestación Epistémica: Enfrentamientos al Antropoceno y a la Desertificación Curricular**

**Resumen:** Frente al colapso ambiental engendrado por la racionalidad colonial y extractivista, este artículo propone la educación ambiental decolonial como una práctica de resistencia y cuidado, basada en cosmopercepciones afroindígenas. Inspirado en el movimiento ético, político y pedagógico de la reforestación epistémica, como forma de reencantar el mundo, buscamos comprender cómo la educación ambiental decolonial puede actuar para enfrentar las múltiples expresiones del antropoceno y la desertificación curricular a través de ecopedagogías nutridas por cosmologías ancestrales. La investigación adopta un enfoque cualitativo y situado, orientado por la fenomenología existencialista decolonial, en diálogo con autores negros e indígenas. Los resultados indican que la educación ambiental, cuando se enraíza en los cuerpos-territorios, se convierte en terreno fértil para la reforestación epistémica y la creación de ecopedagogías. Defendemos así su poder insurgente, rechazando el fin del mundo e insistiendo en cultivar el mañana.

**Palabras-clave:** Educación ambiental decolonial. Reforestación epistémica. Antropoceno. Desertificación curricular. Cosmologías afro-indígenas.

## **Decolonial Environmental Education as Epistemic Reforestation: Confronting the Anthropocene and Curricular Desertification**

**Abstract:** In the face of environmental collapse engendered by colonial and extractivist rationality, this article proposes decolonial environmental education as a practice of resistance and care, based on afro-indigenous cosmoperceptions. Inspired by the ethical, political and pedagogical movement of epistemic reforestation, as a way of re-enchanting the world, we seek to understand how decolonial environmental education can act to confront the multiple expressions of the anthropocene and curricular desertification through ecopedagogies nourished by ancestral cosmologies. The research adopts a qualitative and situated approach, guided by decolonial existentialist phenomenology, in dialog with black and indigenous authors. The results indicate that environmental education, when rooted in body-territories, becomes fertile ground for epistemic reforestation and the creation of ecopedagogies. We thus defend its insurgent power, refusing the end of the world and insisting on cultivating tomorrow.

**Keywords:** Decolonial environmental education. Epistemic reforestation. Anthropocene. Curricular desertification. Afro-indigenous cosmologies.

### **Sementes de um novo horizonte: germinações e enraizamentos**

Em tempos em que os ventos do mundo sopram em desalinho, marcados pelo colapso ecológico e pela intensificação das injustiças sociopolítico-ambientais, observamos o esgotamento de um modo de existir que separou o corpo da terra, o saber do sentir, a escola da vida. O antropoceno, época geológica delineada pelos impactos da ação humana, não representa apenas a uma crise ambiental, mas uma crise civilizatória, epistemológica e ontológica, que exige respostas para além da técnica e da retórica desenvolvimentista (Pádua; Saramago, 2023).

Nesse cenário de colapso, emerge a urgência de repensar a educação ambiental como dimensão política-epistêmica e pedagógica de enfrentamento, reencantamento do mundo e reterritorialização de saberes-fazeres. Ela brota como campo fecundo para

resistências e reinvenções, comprometida com a justiça climática e com os corpos-territórios vulnerabilizados.

Para além da mitigação de impactos e em um gesto de semear modos outros de sentir, pensar e existir no mundo, propomos um espaço de diálogo e reflexão com o objetivo de compreender como a educação ambiental decolonial pode agir no enfrentamento das múltiplas expressões do antropoceno e da desertificação curricular por meio de ecopedagogias enraizadas em cosmologias ancestrais. A questão que mobiliza esta investigação é: como a educação ambiental decolonial, nutrita por cosmologias afro-indígenas e pelo reflorestamento epistêmico, pode oferecer caminhos para o enfrentamento ético, político e pedagógico das múltiplas crises que compõem o antropoceno? Ao invés de respostas prontas, buscamos semear inquietações, deslocamentos e metodologias abertas à imprevisibilidade da vida.

A justificativa para este estudo emerge da percepção de tensões persistentes no campo da educação ambiental. Embora esteja institucionalmente assegurada nos marcos legais e políticas públicas, sua dinâmica ainda se vê, em grande medida, capturada por uma racionalidade moderna, capitalista e ocidental, a partir de uma lógica técnico-instrumental que privilegia o controle e a eficiência, desfavorecendo as dimensões afetivas, comunitárias e cosmológicas que atravessam as crises contemporâneas.

É nesse contexto que este ensaio reflexivo se inscreve, germinando da experiência de três mulheres, educadoras e pesquisadoras amazônicas, que compreendem a educação ambiental a partir da territorialidade das águas, campos e florestas. Nossos diálogos ressoam como uma forma de vigilância epistêmica frente às violências sociopolítico-ambientais que afetam nossa realidade. Assim, o estudo emerge do encontro entre o sentir e pensar, viver e agir, pesquisar e educar, em íntima conexão com o corpo-território.

A racionalidade, que dissocia o saber da vida e o corpo do território, revela-se insuficiente diante das múltiplas expressões do antropoceno, cujas manifestações abrangem desde as mudanças climáticas à desertificação curricular, bem como a extinção das espécies e a erosão dos vínculos comunitários, configurando uma crise multiforme, simultaneamente ecológica, político-epistêmica, afetiva e espiritual, como nos alertam Krenak (2019) e Santos (2023).

A terra fala, mas poucos escutam. Na educação, a desertificação curricular silencia os murmúrios das raízes e a memória dos territórios. Ao proceder dessa forma, distancia-se da vida, incapaz de germinar vínculos com o mundo. O que deveria ser chão fértil de saberes plurais, torna-se espaço árido. Em desacordo com tal perspectiva, somos mobilizadas a sentir-pensar com a terra, mediante trajetórias que escapam às métricas e dissolvem a rigidez das estruturas modernas, transbordando em ética, corporeidade e afeto.

Do chão amazônico, este ensaio justifica-se pela possibilidade de reflorestamento epistêmico enquanto potência de deslocamento da educação ambiental de um enfoque normativo e prescritivo para um campo rizomático, situado e insurgente, no qual cosmologias afro-indígenas se tornam guias. Essa abordagem ultrapassa a lógica da adaptação curricular e instaura a necessidade de acolher presenças pluriversais que nos convidam a decolonizar a própria tessitura dos saberes escolares, valorizando as alteridades vividas.

A educação ambiental decolonial, assim compreendida, transcende a mera mitigação de impactos, uma vez que se (re)afirma como ato de insurgência ontológica: educar para a vida em sua diversidade, para a permanência e recriação dos mundos. O reflorestamento epistêmico não é metáfora inerte, mas uma atitude de resistência e germinação de futuros que entrelaça ética, ecologia e sensibilidade. Representa um compromisso político-pedagógico forjado na reciprocidade, como disposição para aprender com as florestas, os rios, os viventes e com os silêncios que, longe de representarem ausências, ecoam como clamores por atenção e cuidado.

### **Trilha de saberes: a jornada do método**

A escolha do método fenomenológico emerge como resposta à urgência de enfrentamento às múltiplas expressões do antropoceno e à desertificação curricular, instaurando uma postura investigativa sensível, capaz de escutar corpos, vozes e territórios em sua singularidade, reconhecendo a interdependência entre ser humano e natureza na tessitura do conhecimento e da existência (Bakare-Yusuf, 2003).

Na fenomenologia, a corporeidade configura-se como eixo ontológico e epistêmico, afirmindo o corpo encarnado e territorializado como fonte de saber. Não se trata apenas de um suporte biológico, mas de um solo fértil de vivências, afetos e

ancestralidades. Em movimento contínuo, o corpo aprende, ao entrelaçar o sentir, o pensar e o agir, por meio de uma ciência que se faz no compasso das chuvas, dos florescimentos, dos modos de vida.

Merleau-Ponty (2003), ao concebê-lo em sua indissociável relação com a natureza, a linguagem e a cultura, instaura o conceito de quiasma, ampliando os horizontes da compreensão corpórea, ao reconhecer o ser em coextensão com o mundo. A partir dessa perspectiva, a vivência do corpo-território promove uma ecologia de saberes que sustenta uma educação ambiental decolonial, comprometida com a pluralidade epistêmica e com o reencantamento das relações entre a Terra e seus habitantes, sustentados na solidariedade e na reciprocidade.

Sob essa tessitura de sentidos, não há ciência sem mundo vivido, pois a experiência situada pela temporalidade e espacialidade, torna-se fundamento da aprendizagem, convocando a educação ambiental a um reflorestamento epistêmico: da objetividade distante à imersão sensível; da neutralidade pretensa ao engajamento ético; da linguagem técnica à poética da vida. Esse deslocamento corresponde a uma expressão política e pedagógica que confronta a monocultura epistêmica denunciada por Santos (2023), abrindo espaço para saberes-fazeres afro-indígenas e formas de existência/resistência que cultivam relações não instrumentais com os ecossistemas.

No encontro desse diálogo, Bakare-Yusuf (2003) comprehende o corpo como um campo de possibilidades ontológicas, atravessado por forças históricas, culturais, espirituais e políticas que o constituem como território simbólico e epistemológico. Assim, reivindica uma fenomenologia encarnada, implicada com a vida, com os ritmos da terra e que resiste à colonialidade do saber. Recusa a universalização da experiência humana com base em parâmetros eurocêntricos, propondo uma vida em constante metamorfose, tecida na relação com o outro, em uma ética que reconhece o tempo como espiral e o ser como comunidade.

Essa mobilização clama por um posicionamento ético: não basta observar os territórios, é preciso vivê-los; não basta decifrar os saberes, é necessário acolhê-los com atenção. Aprender com o que resiste e floresce implica reconhecer a diferença como potência germinativa e assumir o compromisso com a invenção de futuros possíveis. A fenomenologia, longe de ser um método neutro, constitui-se como caminho de decolonização epistêmica, que comprehende o corpo-território como espaço vivo de aprendizagem sensível, política e coletiva, como uma forma de resistência à aridez dos

currículos e ao silenciamento das múltiplas formas de existir e se relacionar com a natureza.

## O Antropoceno e a Desertificação Curricular

O antropoceno designa uma nova época geológica em que a ação humana se tornou força modeladora, capaz de ressignificar os ciclos da Terra. Embora sua gênese esteja no âmbito das ciências naturais, ao ser relido por lentes críticas, o conceito desdobra-se em camadas sócio-históricas, políticas, epistêmicas e ontológicas que desvelam as raízes da crise ecológica contemporânea.

Para além de um termo técnico, trata-se de uma narrativa – viva, densa e inquieta – que denuncia as engrenagens pelas quais a colonialidade, enquanto face oculta da modernidade ocidental, produziu/produz rupturas entre natureza e humanidade, corpo e território, saber e vida. A nomeação, longe de ser neutra, emerge como um dispositivo analítico. Há, nesse gesto, um chamado a reconhecer uma história atravessada por extrativismos, necropolíticas e epistemologias que, sob o disfarce do progresso, opera uma lenta desertificação do sensível, transformando o planeta em campo de disputas, escassez e exaustão (Pádua; Saramago, 2023).

No entanto, ao nomear a humanidade como agente capaz de alterar as dinâmicas planetárias, o conceito corre o risco de ocultar as desigualdades sócio-históricas que marcaram a ascensão da modernidade industrial. Os autores enfatizam que não existe um *anthropos* homogêneo, mas sujeitos históricos e geograficamente situados, com diferentes graus de responsabilidade e vulnerabilidade frente à devastação ambiental.

Lançando outros olhares para além dessa conjuntura, propomos a necessidade de compreender o antropoceno como discurso que silencia a multiplicidade dos modos de existir e se relacionar com a natureza. Essas diversas expressões atravessam desde as mudanças climáticas à desertificação curricular, da extinção das espécies à erosão dos vínculos comunitários. Nesse sentido, evocamos as palavras de Santos (2023, p. 29), que denuncia:

Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou humano, sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos. Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmófobia é a grande doença da humanidade.

Esse chamado desvela a necessidade de reconhecer as existências que se firmam no envolvimento e no pertencimento cósmico, atravessadas pela circularidade entre o sentir, o pensar e o agir. Como os saberes dos povos originários, que leem o tempo nos ciclos da lua e interpretam o chão com os pés descalços. Como as rezas que curam, os cantos que ensinam e os corpos que dançam o mundo ao invés de apenas descrevê-lo. Como os gestos de quem planta respeitando as fases da natureza. Como as vozes que não se pretendem universais, mas ecoam em comunhão.

Neste estudo, as reflexões em questão perpassam pela compreensão de como diferentes configurações de colonialidade ainda reverberam em nosso cotidiano por meio da manutenção de hierarquias e desigualdades, que são mascaradas ou escancaradas nas tentativas de apagamento de corpos, saberes-fazeres e memórias (Walsh, 2012). A partir de um movimento ativo e contínuo de transgressão e insurgência, encontramos na decolonialidade um posicionamento capaz de desafiar estruturas colonialistas que afetam o ser, o sentir, o saber, o poder, a vida e os ecossistemas. Em diálogos que confluem na contra-colonialidade, a qual floresce nos escritos de Santos (2023) e Krenak (2019, 2020, 2022), direcionamos nossa vigilância político-epistêmica e pedagógica à colonialidade que repercute, principalmente, sobre a natureza e os corpos-territórios.

Na perspectiva decolonial, o antropoceno requer um deslocamento profundo: não apenas da forma como nos relacionamos com o mundo, mas da própria ontologia que sustenta esse mundo. Contra a devastação, germinam outras possibilidades de existência, mediante o cuidado e o pertencimento ao comum, como atitudes que podem reencantar o presente e trilhar novos caminhos rumo a futuros possíveis.

Afinal, são, sobretudo, corpos e territórios afro-indígenas invisibilizados que sustentam, com seus modos de ser e viver, a estrutura do mundo que colapsa. Esse cenário descortina a necessidade de reconhecer quem está mais vulnerável nas crises ambientais, cujas demandas antirracistas e ecológicas compartilham de uma luta comum: um agir conjunto para habitar a Terra com equidade e justiça cosmopolítica e socioambiental (Ferdinand, 2022).

Na tessitura curricular, esse colapso reverbera na forma de uma aridez silenciosa. O currículo, compreendido não como mero documento prescritivo, mas como território de disputas político-epistemológicas, têm sido continuamente esvaziado de afetos e

experiências plurais. O que se presencia é um processo de desertificação curricular, no qual o conhecimento escolar é reduzido a monoculturas epistêmicas, em consonância com o paradigma técnico e produtivista que sustenta a lógica necropolítica global. Isso ocorre porque:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover (Krenak, 2019, p.13).

Assim, defendemos a desertificação curricular não apenas como metáfora, mas como resultado de um processo político-epistemológico e existencial, que suprime as possibilidades de criação, escuta e enraizamento do saber nos territórios vivos. A expressão evoca, de modo crítico e poético, o empobrecimento do currículo escolar, bem como seu desencantamento frente à multiplicidade de vidas e mundos que nele deveriam florescer.

Revela-se como um fenômeno gestado por longas tramas de colonialidade, que submeteram o currículo escolar a um modelo eurocentrado, dicotômico, monodisciplinar e monocultural. Compreende uma crise de sensibilidade, cujo currículo deixa de tocar, afetar e mobilizar. Insensível à dor do mundo, forma sujeitos que buscam o bem-estar e o desenvolvimento próprio. A educação torna-se monocromática, como uma plantação de eucalipto que devasta e substitui a vegetação nativa. E, o que antes era território encantado, se transfigura em campo árido. O que era floresta de significados, se converte em estrada pavimentada rumo a um futuro lucrativo.

Essa esterilidade curricular se articula à devastação ambiental não apenas por analogia, mas por co-implicação. Nesse sentido, desertificar o currículo é apagar os vínculos entre corpo, território e conhecimento; é recusar o mundo como morada comum e instaurar a pedagogia da extração, que transforma o saber em recurso morto, desconectado da vida.

A desertificação transforma o currículo em rocha, tenta a todo custo torná-lo inflexível, hierárquico: um bloco de saberes sedimentados, cuja dureza pretende garantir estabilidade, controle e previsibilidade. Partindo do princípio que tal concepção ignora a vida que escorre, desvia, infiltra-se pelas frestas, afirmamos: o currículo não é rocha, é

rizoma. Vivo, subterrâneo, indisciplinado, segue por múltiplas direções, enraizando-se nos territórios sensíveis.

Contra a infertilidade do sensível, surgem vozes e práticas que anunciam modos outros de existir e ensinar. Krenak (2020, 2022) propõe a superação do entendimento de que a vida precisa ser útil para o progresso e nos convoca a habitar um futuro ancestral, cujo tempo não se curva às demandas do capital, mas se abre ao encantamento, à escuta e à interdependência. Em ressonância, Santos (2023) evoca a reciprocidade com a terra como princípio ético e político, deslocando o currículo de uma linearidade instrumental para um campo de coabitação e cuidado.

Esse percurso epistêmico solicita reinscrever o currículo como território fértil de resistências, onde se cultivem conhecimentos capazes de decolonizar a relação com o saber e com o mundo. O enfrentamento da desertificação curricular não se reduz à inserção pontual de temáticas ambientais, exige experiências – escutar os rios, os cantos das aves, as corporeidades, e fazer do currículo um quilombo, uma aldeia, uma floresta. Essa escuta é mais do que sensorial, é ética, cosmológica e política.

Nesse contexto, a educação ambiental decolonial apresenta-se como sementeira de vida e possibilidades, como forma de convocação dos saberes ancestrais para o centro das ações educativas, pois é preciso “conjugar o *mundizar*”, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos*” (Krenak, 2022, p.42, grifo do autor). É tempo de reaprender a ver o mundo com modos de ser e viver que resistiram/resistem apesar das cicatrizes.

### **Educação Ambiental Decolonial no Viés do Reflorestamento Epistêmico**

Educar é criar mundos, multiplicá-los, diversificá-los. É soprar vida nas frestas do instituído, cultivando o inacabado como solo fértil de reinvenção. Educar é semear encantos no chão da experiência, onde o sensível se faz linguagem e o território se torna livro aberto. É desenhar outros caminhos possíveis, cuja existência não se reduz à utilidade, mas floresce na relação com a terra, com as águas, com os seres visíveis e invisíveis.

Nessa direção, a educação ambiental decolonial emerge como movimento de escuta e reconexão no viés do reflorestamento epistêmico, um convite à pluralidade das

cosmo-vivências. É fazer do currículo uma encruzilhada no qual os saberes dançam, tensionam e se entrelaçam em comunhão, é reencantar a educação como floresta viva: heterogênea, interdependente, insurgente. Educar ambientalmente, então, é deixar-se tocar por um mundo que não cabe em moldes, nem se dobra à lógica extrativista (Santos, 2023). Um mundo que pulsa em diversas corporeidades – indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, cujos saberes são sementes de futuro.

Reencantar o mundo hoje representa uma tarefa ética, política e pedagógica urgente. A educação ambiental solicita o reflorestamento epistêmico porque se vê enredada em uma temporalidade que acelera, consome e descarta, isto é, uma temporalidade que desflora o futuro. A lógica linear e progressista que rege as epistemes modernas transforma a natureza em recurso/mercadoria, a educação em treinamento/ instrumento de controle e o tempo em urgência (Ferdinand, 2022).

Reflorestar os sentidos e o pensamento é romper com essa linearidade e convocar a manifestação espiralar: o ritmo das águas, a atenção aos ciclos, a escuta dos corpos-territórios. Postura que nos convida a repreender a ver o mundo: a sentir-pensar como quem planta, a ensinar como quem cuida, a conhecer como quem partilha. Torna-se, assim, uma tarefa vital.

Para Krenak (2019), as ideias podem adiar o fim do mundo, nesse sentido, reflorestar o campo educacional é adubar o solo com cosmologias afro-indígenas como formas de ensinar que estejam em sintonia com os ciclos da Terra. Traduz-se em uma ética do compromisso com a vida em suas múltiplas manifestações.

O corpo também é convocado, pois a educação ambiental que não passa pelo corpo corre o risco de tornar-se abstrata, desvinculada à encarnação do vivido. Desse modo, o reflorestamento epistêmico emerge como possibilidade de devolver à experiência educativa os cheiros, os sons, as cores e os sabores.

Na contramão de uma pedagogia higienista, que ainda insiste em dissociar as crianças da terra, da lama, da chuva, das texturas, afirmamos a urgência de reencantar o vínculo sensível entre infância e natureza. Quando distanciamos o corpo infantil ao toque do barro, ao cheiro da vegetação molhada, ao prazer ancestral de brincar na chuva, retiramos da criança aquilo que há de mais valioso: a possibilidade de sentir-se parte viva do mundo. Ao transformar o contato com a terra em risco à saúde, cultivamos uma infância asséptica, domesticada, apartada da experiência ecológica.

Pouco a pouco, tornamos as crianças insensíveis à morte das florestas e rios, às dores do planeta, alheias ao canto dos pássaros. Anos depois, no percurso escolar, tentamos reconstruir o sentido de cuidado, pertencimento e responsabilidade com a Terra – não que tal atitude seja inviável, pois acreditamos que a educação pode regenerar. Todavia, quando perdemos esse encontro inaugural com o mundo vivido, deixamos escapar uma janela preciosa de aprendizagem afetiva e ecológica. Perdemos a chance de enraizar, com firmeza e docura, a ética do cuidado desde os primeiros passos. Reflorestar o pensamento exige sujar as mãos. Educar para o sensível é permitir que o corpo se banhe no mundo, e por ele seja inundado de afecções.

#### Poética do pertencimento

O corpo é a primeira ecologia que habitamos.  
Quando cuidamos do corpo que sente a Terra,  
cuidamos da Terra em nós.  
Uma criança que aprende com o cheiro da folha molhada,  
com o som do vento entre os galhos,  
nunca mais esquecerá que o mundo é vivo e encantado.  
(Poética autoral do coletivo).

No campo educativo, isso implica problematizar a compreensão simplista da educação ambiental que reduz a natureza a objeto de estudo ou cenário. A ecopedagogia (Gutiérrez; Prado, 2013) nos convoca a cultivar relações de mutualidade: com os seres, os territórios, os saberes. Para além de uma perspectiva centrada exclusivamente no olhar, propomos uma educação ambiental decolonial que se abre à inteireza dos sentidos, uma ecopedagogia da escuta, da presença encarnada e do vínculo sensível com o mundo.

As experiências com o mundo vivido criam memórias, pois é no olhar encantado que o corpo se entrelaça ao horizonte. Na pele, ao tocar as texturas, no paladar que saboreia uma fruta regional, na escuta atenta ao sussurro do vento entre os galhos, habitam gestos que conectam corpo e natureza. Tais experiências favorecem o reconhecimento que não estamos sozinhas(os), afirmamos: somos entes, fazemos parte do todo, somos cosmos. O corpo-território, nesse princípio, é repleto de sensibilidade, nos envolve e se deixa envolver. Assim, mais-que-humanos, somos corpo-rio, corpo-terra, corpo-árvore, corpo-animal, corpo-semente em devir (Baniwa; Kaingang; Mandulão, 2023).

A educação ambiental decolonial, entendida como vivência sensível e movente, forma vínculos em vez de sujeitos autônomos; reconecta com o presente em vez de preparar para um futuro abstrato. É uma ecopedagogia encarnada, marcada pela imanência. É aquela que brota dos territórios vivos; não emerge de um centro único, de uma matriz epistemológica hegemônica, emerge da multiplicidade das vozes, dos saberes-fazeres ancestrais, dos modos de vida que resistem e recriam mundos para além da racionalidade extrativista. É nessa trilha que caminhamos, com o corpo que sente, pensa e pulsa.

Assim, compreender a educação ambiental decolonial à luz do enfrentamento ao antropoceno e à desertificação curricular implica em transitar do paradigma da sustentabilidade para o horizonte ético, epistêmico e sociopolítico-ambiental de reconfiguração das relações entre a natureza e os seres humanos. Este reflorestamento epistêmico exige reposicionamentos teóricos capazes de reinventar os processos educativos, curriculares e políticos, a partir dos seguintes diálogos: superação da dicotomia natureza e humanidade; crítica ao modelo de desenvolvimento sustentável; interseccionalidade e justiça climática.

No que tange à *superação da dicotomia natureza e humanidade*, a educação ambiental deixa de ser concebida como ação humana sobre a natureza e passa a ser reconhecida como expressão de um entrelaçamento em redes vivas, nas quais o ser humano não ocupa o centro, mas se faz fio sensível em uma teia de coexistência ontológica. Com essa atitude, desestimulamos a lógica antropocêntrica que estrutura currículos e políticas públicas, substituindo-a por uma ética do envolvimento, na qual as experiências do corpo-território educam. Afinal, a terra não é lugar de exploração, é lugar de relação, por isso, a educação ambiental decolonial precisa ser mais que educação, precisa ser relação ambiental, conforme defende Santos (2023).

A educação ambiental decolonial se estrutura a partir da circularidade dos saberes, do pertencimento territorial e da ação coletiva. É uma educação que planta junto, colhe junto e devolve junto. Para além do ensino conceitual sobre o meio ambiente, é preciso convocar os saberes-vivências, trata-se de aprender com a natureza e os diversos viventes, escutando seus ritmos, respeitando suas espacialidades e temporalidades, devolvendo com afeto o que se recebe com abundância.

A reciprocidade se apresenta como princípio organizador de uma ecologia do cuidado, pois cuidar da terra é cuidar de si, dos outros e do amanhã. A educação

ambiental decolonial, então, não é mera instrumentalização para preservar recursos, mas ritual de reconexão com o que há de mais profundo: a vida em comum com o mundo. Desse modo, representa mais do que um gesto político-pedagógico, é um chamado para repensar/ressignificar as formas de conhecer e habitar o mundo, no qual o saber científico se desdobra em rizomas e ressonâncias com os territórios vivos, os corpos insurgentes e os saberes ancestrais.

No horizonte da *crítica ao modelo de desenvolvimento sustentável*, reafirmamos que o enfrentamento ao antropoceno requer a desconstrução do discurso do “desenvolvimento sustentável”, frequentemente colonizador e técnico, o qual contribui para a manutenção das estruturas responsáveis pela perpetuação da crise planetária. Em contrafluxo, brotam as cosmopercepções<sup>5</sup> afro-indígenas, instaurando outras possibilidades de viver.

Em diálogos que germinam e florescem entre os escritos de Krenak (2019) e Santos (2023), lançamos algumas inquietações: quando a natureza deixou de ser vida para se tornar recurso/mercadoria? Como esse entendimento afeta nossa relação e pertencimento com a mãe-Terra? Para quais finalidades tem sido mobilizado o discurso do desenvolvimento sustentável ou da própria (in)sustentabilidade? Que interesses encobrem essa narrativa? Sustentabilidade para quem, e a que custo? O conceito, frequentemente, camufla a continuidade da exploração ambiental e as desigualdades sociais, travestido de equilíbrio, como um véu que encobre condutas coloniais sob a retórica do “progresso verde”.

A colonialidade cosmogônica da vida e da mãe-Terra – reduzida a recurso de exploração, trabalho e produção controlada por humanos – entrelaça-se ao ideal de desenvolvimento sustentável. Partindo deste princípio, ocorre a dicotomização da relação entre humanos e não humanos, que deslegitima nossas existências nos seios de redes orgânicas e enfraquece a conexão entre saberes-fazeres, corpos-territórios e espiritualidade (Walsh, 2012).

Essa mesma concepção de desenvolvimento sustentável mascara o racismo ambiental e epistêmico, que corrobora para o apagamento de nossa história ancestral e

---

<sup>5</sup> O conceito formulado por Oyewùmí (2022), designa uma forma de ser e estar no mundo que ultrapassa a centralidade do olhar, envolvendo corpo, sentidos e consciência em sintonia com os ciclos da natureza e com as relações que atravessam o território. Trata-se de uma experiência encarnada, na qual o corpo é meio de comunicação com o cosmos, instaurando um conhecimento que se constrói na reciprocidade entre visível e invisível, humano e não humano, em ressonância com cosmologias africanas e indígenas.

os modos afro-indígenas de ser, saber, poder e existir. Para desestruturar essa ideia de “desenvolvimento sustentável” em diálogo com Santos (2023), reiteramos que a biointeração é potente para uma educação ambiental decolonial, em uma perspectiva que necessita ser sentida, pensada e praticada em confluência, a partir de eco-ontologias, cosmopolíticas, vivências, saberes, memórias e corpos-territórios.

Na *interseccionalidade e justiça climática*, torna-se necessário evidenciar como a crise climática é atravessada por marcadores de raça/etnia, classe, gênero e território. Teoricamente, isso implica adotar uma abordagem multidimensional da educação ambiental, capaz de reconhecer os vínculos entre racismo ambiental, colonialidade do saber e necropolítica.

Em diálogo com Ferdinand (2022), afirmamos a urgência de uma justiça climática forjada em reparações e restituições decoloniais, voltada às comunidades historicamente subalternizadas e afetadas pelos impactos do sistema colonial-capitalista. Em sua essência, traduz-se em uma ética reparadora de cunho sociopolítico-ambiental e, portanto, transgeracional, pois as violências racistas-ecológicas não são espectros do passado, mas presenças que reverberam no agora, moldando os corpos-territórios com marcas que insistem em não cicatrizar. Reiteramos, é preciso cultivar a vigilância político-epistêmica e pedagógica para que não se naturalize os efeitos prolongados da colonização, possibilitando a eclosão e perpetuação de epistemicídios, genocídios e ecocídios.

Contra a desertificação, brotam resistências. Processos formativos replantam sentidos, são as ecopedagogias insurgentes que, mesmo em meio ao deserto, insistem em florescer. Inspiradas pelas cosmologias afro-indígenas, propomos uma travessia decolonizadora da educação ambiental, mediante a subversão do paradigma eurocentrado para uma epistemologia do quilombo, da aldeia, da floresta, dos sentidos. Essa transição dialoga com a fenomenologia ao conceber o corpo em sua presença intersubjetiva encarnada no mundo.

Diante disso, parece-nos oportuno pensar em justiça climática como o catalisador de uma justiça curricular, de acordo com a tessitura conceitual de Santomé (2013). A desertificação é ampliada à medida que os currículos se distanciam das vidas que existem. Ora, se pensarmos no currículo como um artefato cultural e documento autobiográfico, vemos que muitas vidas não estão presentes neles, a considerar suas últimas reformulações. Nesse sentido, é necessário tensionar: quem decide e por quê

sobre que vidas constarão nos currículos? Depois, que vidas estamos ajudando a compor: orgânicas ou artificiais?

A partir desse deslocamento, apresentamos implicações práticas que nutrem o empreendimento de micropolíticas e travessias de criação no campo da educação ambiental decolonial, expressas em: currículos vivos e territorializados, ecopedagogias do encantamento e formação sensível do corpo-território. Essas práticas não operam por prescrições, mas por atos de atenção, escuta e encontros, como convites a reconfigurar os itinerários formativos.

Em *currículos vivos e territorializados*, a perspectiva da educação ambiental decolonial evidencia a necessidade de romper com currículos lineares, engessados e eurocentrados. Constitui uma proposição situada e encarnada, mediante currículos que dialogam com os contextos locais.

Propomos, desse modo, o currículo-rizoma, cuja organização não ocorre por disciplinas ou conteúdos hierarquizados, mas se articula por territórios de saber, afetos, experiências e corpos em devir. Acolhe os atravessamentos do mundo, as urgências e anseios do hoje. Nele, o conhecimento não é transmitido, é co-emergente, não corresponde a uma linha reta rumo a um fim específico, constitui-se de experimentações. Ao reconhecermos o currículo como rizoma, reconfiguramos também a escola: de espaço de reprodução a campo de (re)invenção. Essa compreensão possibilita caminharmos não sobre a rocha do tradicionalismo, mas entre os brotos do possível.

Para Deleuze e Guattari (2000), rizoma é uma figura vegetal, subterrânea, sem centro fixo, sem começo ou fim definidos. Cresce em múltiplas direções, é propagado por conexões, prolifera-se em linhas de fuga. Ao contrário da árvore, com seu tronco vertical e raízes profundas, o rizoma se espalha horizontalmente, abrindo-se a encontros, a bifurcações imprevisíveis. Ora, se o currículo é rizoma, a educação ambiental nele enraizada não pode ser apenas técnica, normativa ou disciplinar. Ela não pode limitar-se à transmissão de conteúdos sobre biomas, reciclagem ou impactos ambientais. Afinal, ela é, antes, estética da existência, manifestação de insurgência.

Na *formação sensível do corpo-território*, o reflorestamento epistêmico convoca a reintegração dos sentidos e afetos no ato de ensinar e aprender, como resposta ao silenciamento promovido pelas pedagogias normativas que enclausuraram a corporeidade

atravessada pelas emoções em nome da eficiência. Em concordância com Krenak (2022, p. 52) defendemos:

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora.

Acreditamos que o saber ambiental exige experiências corpóreas, encantamento, espanto, memória, exige que se celebre o desabrochar de uma flor, o voo de uma borboleta, que se escute o que não é dito, isto é, exige atenção ao mundo vivido. Do mesmo modo, a formação docente precisa ultrapassar a instrumentalização e se tornar espaço de cultivo ético. Educadores ambientais são chamados a serem cultivadores, mediadores, guardiões de saberes pluriversos.

As *ecopedagogias do encantamento*, surgem como possibilidade de enfrentamento a tempos de desertificação curricular e afetiva. Sustentamos a vida no despertar das confluências, ao perceber o mundo como texto e contexto, como campo de práxis e encantamento. Assim, o reflorestamento epistêmico emerge como um contra-dispositivo à desertificação. É permitir que os saberes se movam conforme os fluxos da natureza e da vida, onde o conhecimento é vínculo, presença e reciprocidade.

Em diálogo com Oliveira (2005), o encantamento é uma teia ancestral que enreda o visível e o invisível, o passado e o presente. Captura quem se deixa envolver em sua rede, promovendo uma metamorfose que se desdobra em alteridade. Ele é sempre coletivo, um fenômeno que se faz no encontro, no entrelaçamento das experiências. O encantamento é a lente sensível pela qual se descortina o mundo, uma semiótica viva na qual o signo não é apenas símbolo, mas feitiço que conecta o ser no fluxo do existir. Mais que fantasia, o encantamento engendra realidades e redesenha a percepção, convidando-nos a comungar a morada comum, inteiramente presentes, com os sentidos e de corpo inteiro.

Tal postura solicita o reflorestamento das ações educativas, abrindo espaço para sentires, pensares e saberes que recusam a epistemologia extrativista, mediante a criação de ecopedagogias que operem na reconfiguração das sensibilidades subjetivas, dos modos de vida e dos laços comunitários. Santos (2023), por sua vez, nos convoca a abandonar a pedagogia da escassez e da artificialização para afirmar uma

contra-pedagogia da abundância, do orgânico, onde o saber é partilha, ancestralidade e cosmopercepção, a partir de atos de resistência e criação, uma ecopedagogia do encontro entre mundos.

### **Considerações: Florescer nas fendas do deserto – resistências e reencantos**

Ao insistir na necessidade e na potência do sentir como gesto pedagógico, propomos um deslocamento necessário: partir da informação à experiência, da cognição à presença, da hierarquia à relação. Desejamos que a educação ambiental decolonial possa florescer como território de atenção e acolhimento, como política do sensível. Que saibamos, juntas(os), repreender a sentir o mundo. Configura-se como uma abordagem que tensiona as múltiplas expressões do antropoceno e a desertificação curricular, restitui à educação sua dimensão simbólica, afetiva e territorial. Educar ambientalmente é, nesse horizonte, um ato de escuta profunda, uma dança com os mundos visíveis e invisíveis, um ritual de restituição e amorosidade. É preciso, saber que a terra dá, mas também quer – respeito, reciprocidade, encantamento.

A educação ambiental decolonial é uma caminhada que se faz com pés descalços sobre a terra, que respeita os ciclos da natureza e os saberes ancestrais. Essa educação não se enclausura nas grades curriculares convencionais, pois seu currículo-rizoma é feito de experiências sensíveis. É uma educação de raízes profundas. Uma educação onde o saber é também sentir, o ensinar é também escutar, e o aprender é, sobretudo, uma atitude de atenção e cuidado.

Educar ambientalmente em tempos de antropoceno é habitar ruínas, não adotando uma postura de quem apenas lamenta, mas como cultivadoras(es) que plantam entre os escombros as sementes de um outro porvir, e que aguardam com paciência, resiliência e esperança o tempo de colheita. Revela-se como oportunidade para reencantar a formas de viver, ensinar, aprender e resistir, ao ouvirmos o sussurro da terra que clama por relações orgânicas.

É por esse lugar comum, que seguimos plantando mundos possíveis a partir da educação ambiental decolonial. Reflorestar, é reabitar. É devolver o pensamento ao seu lugar natural, comum, situado. O reflorestamento epistêmico é, portanto, condição para que a educação se faça enraizada, insurgente e defensora da vida em todas as suas

expressões. Assim, lançamos convites: refloreste-se, reconecte-se, seja cultivador(a) de futuros!

## REFERÊNCIAS

- BAKARE-YUSUF, Bibi. Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence. **Feminist Africa**, Issue 2, 2003. Disponível em: <https://www.africabib.org/rec.php?RID=296526665>. Acesso em: 25 mai. 2025.
- BANIWA, Braulina; KAINGANG, Joziléia; MANDULÃO, Giovana. **Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!** Org. SCHWINGEL, Kassiane. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia – Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/mulheres-corpos-territorios-indigenas-em-resistencia>. Acesso em: 31 maio 2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial:** pensar a partir do mundo caribenho. Tradução: Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- GUTIÉREZ; F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível.** Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC, 353f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- OYÉWÙMÍ, Oyérónké. “Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects”. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader.** Tradução Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002, p. 391- 415.

PÁDUA, José Augusto; SARAMAGO, Victoria. O Antropoceno na perspectiva da análise histórica: uma introdução. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 24, n. 54, p. 659–669, set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02405401>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Curriculum escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 01 jun. 2025.