



Ecopedagogia e Povos Indígenas da Amazônia Cosmovisões e Saberes Ancestrais como Práxis de Sustentabilidade¹

Douglas Aparecido Bueno²

Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0874-3426>

Amauri Napakobá Suruí³

Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Brasil

<https://orcid.org/0009-0005-7568-7462>

Luana Gathi Ká Sebirop Rodrigues da Silva Gavião⁴

Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0874-3426>

Resumo: O artigo examina a ecopedagogia em diálogo com saberes ancestrais dos povos originários da Amazônia rondoniense, entendendo que a crise ambiental contemporânea é também uma crise epistêmica produzida pela racionalidade moderna que dissocia sociedade e natureza. A ecopedagogia é tratada como pedagogia crítica da sustentabilidade, cujas potencialidades se afirmam, mas cujos limites emergem quando universalismos pedagógicos obscurecem a diversidade cultural. Nesse contexto, mobilizam-se a interculturalidade crítica e as epistemologias do Sul, especialmente a ecologia de saberes, para problematizar o epistemocídio e reivindicar justiça cognitiva. O texto evidencia cosmovisões e práticas educativas indígenas que concebem a terra como sujeito de direitos, mostrando que tais saberes não são complementares ao conhecimento ocidental, mas aportes epistêmicos capazes de reconfigurar a própria ecopedagogia em direção a um paradigma decolonial. Sustenta-se que o diálogo intercultural e a valorização de saberes ancestrais podem formar sujeitos ecológicos e fortalecer futuros sustentáveis. Com abordagem qualitativa, hermenêutica e interdisciplinar, o estudo busca preencher lacunas teóricas e estimular práticas educativas situadas que articulem sustentabilidade, direitos humanos e justiça socioambiental. Conclui-se reafirmando a centralidade da pluralidade epistêmica e a necessidade de uma ecopedagogia decolonial ancorada em territorialidades e epistemologias plurais.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Povos originários. Epistemologias do Sul. Saberes ancestrais. Sustentabilidade.

¹ Recebido em: 12/10/2025. Aprovado em: 27/11/2025.

² Doutor em Filosofia pela PUC-SP. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Profissional Interdisciplinar Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Professor Adjunto no Departamento de Direito, Campus de Cacoal-RO, todos pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: douglas.bueno@unir.br

³ Bacharel em Administração (2013) pela União das Escolas Públicas de Rondônia-UNIRO. Membro do grupo de Pesquisa Bioética na Amazônia. Pesquisador indígena do povo paíter suruí e do Projeto de Pesquisa a Valorização dos Saberes Tradicionais Indígenas na Amazônia Brasileira: Decolonialismo e Políticas Públicas. Cursando graduação em Direito na Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus Cacoal. E-mail: amaurisurui3@gmail.com

⁴ Formação técnica em Florestas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), integrada ao ensino médio. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pós-graduada em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho. E-mail: luana.sebirop@gmail.com

Ecopedagogía y Pueblos Indígenas de la Amazonía Cosmovisiones y Saberes Ancestrales como Praxis de Sostenibilidad

Resumen: El artículo examina la ecopedagogía en diálogo con los saberes ancestrales de los pueblos originarios de la Amazonía rondoniense, comprendiendo que la crisis ambiental contemporánea es también una crisis epistémica producida por la racionalidad moderna que disocia sociedad y naturaleza. La ecopedagogía se aborda como una pedagogía crítica de la sostenibilidad, cuyas potencialidades se evidencian, aunque sus límites emergen cuando universalismos pedagógicos oscurecen la diversidad cultural. En este contexto, se movilizan la interculturalidad crítica y las epistemologías del Sur, especialmente la ecología de saberes, para problematizar el epistemocidio y reivindicar la justicia cognitiva. El texto destaca cosmovisiones y prácticas educativas indígenas que conciben la tierra como sujeto de derechos, mostrando que estos saberes no son complementarios al conocimiento occidental, sino aportes epístémicos capaces de reconfigurar la propia ecopedagogía hacia un paradigma decolonial. Se sostiene que el diálogo intercultural y la valorización de los saberes ancestrales pueden formar sujetos ecológicos y fortalecer futuros sostenibles. Con un enfoque cualitativo, hermenéutico e interdisciplinario, el estudio busca llenar lagunas teóricas y estimular prácticas educativas situadas que articulen sostenibilidad, derechos humanos y justicia socioambiental. Se concluye reafirmando la centralidad de la pluralidad epistémica y la necesidad de una ecopedagogía decolonial anclada en territorialidades y epistemologías plurales.

Palabras clave: Ecopedagogía. Pueblos originarios. Epistemologías del Sur. Saberes ancestrales. Sostenibilidad.

Ecopedagogy and Indigenous Peoples of the Amazon Cosmovisions and Ancestral Knowledge as a Praxis of Sustainability

Abstract: This article examines ecopedagogy in dialogue with the ancestral knowledge of Indigenous peoples from the Rondonian Amazon, understanding that the contemporary environmental crisis is also an epistemic crisis produced by the modern rationality that separates society from nature. Ecopedagogy is approached as a critical pedagogy of sustainability, whose potential is evident, although its limits appear when pedagogical universalism obscures cultural diversity. Within this perspective, critical interculturality and the epistemologies of the South—especially the ecology of knowledges—are mobilized to problematize epistemocide and demand cognitive justice. The text highlights Indigenous worldviews and community-based educational practices that conceive the land as a subject of rights, showing that such knowledge is not merely complementary to Western thought but constitutes epistemic contributions capable of reconfiguring ecopedagogy toward a decolonial paradigm. It argues that intercultural dialogue and the valorization of ancestral knowledge can foster ecological subjects and strengthen sustainable futures. Using a qualitative, hermeneutic, and interdisciplinary approach, the study seeks to address theoretical gaps and stimulate situated educational practices that articulate sustainability, human rights, and socio-environmental justice. The conclusion reaffirms the centrality of epistemic plurality and the need for a decolonial ecopedagogy grounded in territorialities and plural epistemologies.

Keywords: Ecopedagogy. Indigenous peoples. Epistemologies of the South. Ancestral knowledge. Sustainability.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida apenas como um problema ecológico ou como consequência da degradação acelerada dos ecossistemas. Ela revela, em sentido mais profundo, uma ruptura entre sociedade e natureza, sustentada por uma racionalidade moderna que dissocia o humano de seu ambiente e reduz a complexidade da vida a um recurso utilitário. Essa lógica instrumental, voltada ao crescimento econômico ilimitado, ameaça a diversidade biológica e cultural,

colocando em xeque a própria continuidade das formas de vida no planeta. Nesse cenário, torna-se urgente repensar os modos de produzir conhecimento, de organizar a sociedade e, sobretudo, de educar, abrindo espaço para alternativas que incorporem valores éticos, afetivos e comunitários na relação com o mundo.

É nesse ponto que a ecopedagogia se apresenta como um campo estratégico. Inspirada nas pedagogias críticas e ambientais, ela busca articular educação e sustentabilidade a partir de uma perspectiva que rompe com o reducionismo da modernidade. A ecopedagogia questiona não apenas os impactos ambientais das práticas humanas, mas também os paradigmas epistemológicos que sustentam a exploração da natureza. Ao aproximar-se das epistemologias do Sul, ela reconhece a necessidade de dialogar com múltiplos saberes, especialmente aqueles produzidos por povos e comunidades historicamente marginalizados. Tal perspectiva amplia as possibilidades de compreensão da crise atual, pois desloca o olhar da exclusividade científica ocidental para a pluralidade de modos de habitar o planeta.

Na Amazônia, e de modo particular no território rondoniense, essa questão ganha relevo. Os povos indígenas que habitam a região preservam cosmovisões baseadas na interdependência entre seres humanos, florestas, rios e animais, sustentando práticas educativas que não separam o viver do aprender. Esses saberes ancestrais, ao contrário da lógica extrativista que historicamente marcou a ocupação da região, oferecem pistas concretas para a construção de um futuro sustentável. A experiência indígena não se limita a uma dimensão simbólica, mas se traduz em práticas de manejo, rituais de cuidado e processos de transmissão de conhecimento que integram ética, espiritualidade e ecologia. Reconhecer e valorizar tais práticas é condição para repensar a ecopedagogia como práxis transformadora. Note-se que na Amazônia rondoniense, os saberes indígenas manifestam-se em modos de vida profundamente enraizados no ambiente florestal, estabelecendo relações de cuidado e reciprocidade que escapam à lógica extrativista. Rondônia abriga 21.153 pessoas autodeclaradas indígenas, distribuídas em 29 povos distintos segundo o Censo Demográfico de 2022, correspondendo a cerca de 1,25 % da população estadual e nacional (IBGE, 2022; ISA, 2022). As Terras Indígenas localizadas no estado ocupam aproximadamente 49.967,01 km², o que equivale a 21,03 % de seu território estadual, demonstrando a presença ecológica expressiva desses povos. Em muitos casos, essas terras coincidem com áreas de alta biodiversidade e de valor ambiental estratégico, o que intensifica os conflitos

ecológicos diante de invasões, grilagem, desmatamento e pressão de empreendimentos predatórios (CIMI, 2022). Etnicamente diversos - como Paiter Suruí, Gavião, Cinta Larga, Karitiana, entre outros - esses povos articulam cosmologias que percebem rios, florestas e seres não humanos como sujeitos de comunicação e relacionamento, não como insumos ou objetos (ISA, 2022). Por exemplo, na Terra Indígena Sete de Setembro⁵, comunidades Suruí mantêm projeto de carbono florestal que articula práticas de manejo ecológico com identidades culturais e rituais do território. Esse cenário ilustra que a ecopedagogia proposta no presente artigo não dialoga com abstrações neutras, mas com comunidades que vivem sob tensões ambientais e culturais concretas, ameaçadas por violências territoriais, mas simultaneamente portadoras de saberes que moldam ecologias simbólicas e resistentes.

Quanto ao tema, entretanto, observa-se uma lacuna na produção acadêmica. Enquanto a ecopedagogia avança como campo crítico de reflexão, sua articulação com os saberes indígenas da Amazônia ainda é incipiente. De um lado, há uma teoria pedagógica voltada à sustentabilidade, mas que carece de lastro em práticas comunitárias não ocidentais; de outro, existem práticas educativas originárias de enorme relevância, mas invisibilizadas pelo sistema científico dominante. Esse desencontro epistemológico é, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade, ou seja, desafio porque perpetua hierarquias de conhecimento; oportunidade porque abre espaço para a construção de uma ecopedagogia decolonial, capaz de se reconfigurar a partir desses encontros interculturais.

Dessa problemática emerge a questão central que orienta este estudo: de que modo os saberes ancestrais dos povos indígenas da Amazônia rondoniense podem reconfigurar a ecopedagogia como práxis de sustentabilidade? Parte-se da hipótese de que tais saberes não apenas complementam o campo ecopedagógico, mas o reorientam epistemologicamente, ao introduzirem dimensões espirituais, comunitárias e relacionais que desafiam a racionalidade fragmentada da modernidade ocidental. Nessa perspectiva, a ecopedagogia é concebida como território de encontro entre epistemologias, um espaço dialógico em que a educação ambiental crítica se entrelaça às cosmologias

⁵ A Terra Indígena Sete de Setembro, localizada entre Rondônia e Mato Grosso, abriga o povo Paiter Suruí e foi palco da primeira experiência indígena do Brasil registrada oficialmente no mercado internacional de créditos de carbono (REDD+). O projeto, iniciado em 2009 em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA) e organizações internacionais, visava a preservação de 248 mil hectares de floresta e o fortalecimento da gestão territorial Suruí, tornando-se referência global de protagonismo indígena em mecanismos de mitigação das mudanças climáticas (ISA, 2022).

indígenas e às epistemologias do Sul, conformando novas possibilidades de produção e circulação de saberes. A partir dessa hipótese, o estudo tem como objetivo geral investigar de que forma os conhecimentos e práticas educativas dos povos indígenas da Amazônia rondoniense podem dialogar com a ecopedagogia, contribuindo para a formulação de uma pedagogia intercultural e decolonial da sustentabilidade, capaz de articular ética, espiritualidade, justiça cognitiva e práticas educativas enraizadas em contextos locais. Busca-se, assim, compreender as convergências e tensões entre saberes acadêmicos e ancestrais, evidenciando caminhos para uma educação que reconheça a diversidade epistêmica como fundamento de alternativas sustentáveis e socialmente emancipatórias.

A pesquisa desenvolvida neste artigo adota uma abordagem qualitativa, hermenêutica e interdisciplinar, fundamentada nos princípios da epistemologia decolonial e da ecologia de saberes. O percurso metodológico foi construído a partir da experiência dialógica entre os três autores, dois pesquisadores indígenas, pertencentes aos povos Paiter Suruí e Gavião, e um pesquisador não indígena vinculado à universidade, compondo um processo colaborativo de produção de conhecimento que reflete a própria proposta teórica do estudo. Essa composição autoral plural não se limita à representatividade, mas constitui uma metodologia de coautoria intercultural, na qual diferentes modos de conhecer e interpretar o mundo coexistem em condição de equivalência epistêmica. A escrita do artigo foi conduzida por meio de trocas intersubjetivas, entrevistas narrativas e reflexões compartilhadas em roda de conversas realizadas entre os autores em sala de aula entre os anos de 2024 e 2025. Esses encontros permitiram integrar as dimensões da oralidade, da memória e da espiritualidade às discussões teóricas sobre ecopedagogia e sustentabilidade, configurando um processo de pesquisa que é, ao mesmo tempo, investigação e práxis educativa. O estudo assume, assim, um caráter hermenêutico-participativo, no qual a interpretação dos fenômenos educativos e ecológicos decorre da escuta e da reciprocidade entre saberes acadêmicos e ancestrais. A presença dos autores indígenas assegura que as cosmologias, narrativas e práticas de aprendizagem próprias de seus povos não sejam tratadas como objetos de estudo, mas como fontes epistêmicas legítimas, orientadoras da reflexão e da escrita. O pesquisador não indígena, por sua vez, atua como mediador e sistematizador, articulando o diálogo entre a linguagem científica e a oralidade comunitária, sem hierarquizar perspectivas. A análise do

material produzido - composto por anotações, transcrições de relatos orais, registros de rituais educativos e revisão bibliográfica - foi orientada pelos princípios da hermenêutica de profundidade (Thompson, 2011), que busca compreender o sentido cultural e simbólico dos discursos, e pela análise interpretativa intercultural (Santos, 2022), que privilegia o encontro entre saberes. As interpretações emergiram de um processo coletivo de leitura e reescrita, em que cada autor revisitou os textos produzidos para garantir fidelidade às experiências narradas e à ética do diálogo. Portanto, a metodologia adotada configura-se como uma práxis intercultural e decolonial de pesquisa, em que o próprio ato de produzir conhecimento se transforma em exercício pedagógico de reconhecimento mútuo, escuta e reconstrução epistemológica. Essa escolha metodológica está em consonância com o objetivo central do artigo, isto é, propor uma ecopedagogia enraizada nos saberes indígenas da Amazônia rondoniense, capaz de articular sustentabilidade, espiritualidade, justiça cognitiva e transformação social.

Assim, o mérito do artigo está em propor uma ponte entre duas tradições de saber que historicamente se mantiveram apartadas. De um lado, a ecopedagogia, com sua crítica à racionalidade moderna e seu projeto de educação para a sustentabilidade; de outro, as epistemologias indígenas amazônicas, com suas práticas integradoras e sua cosmologia relacional. Ao colocar essas tradições em diálogo, busca-se não apenas enriquecer a ecopedagogia, mas também afirmar a centralidade dos povos indígenas na construção de futuros alternativos diante da crise socioambiental global.

Enfim, nesse sentido, a contribuição deste trabalho é dupla. Do ponto de vista teórico, avança-se na compreensão da ecopedagogia como um campo que não pode prescindir das epistemologias do Sul. Do ponto de vista prático, aponta-se a aplicabilidade dessa proposta em experiências educativas interculturais, na formação de professores e em projetos comunitários que articulem sustentabilidade e justiça socioambiental. Assim, o artigo não se limita a uma reflexão abstrata, mas se ancora em possibilidades concretas de transformação.

ECOPEDAGOGIA COMO PEDAGOGIA CRÍTICA DA SUSTENTABILIDADE

A emergência da ecopedagogia inscreve-se no reconhecimento de que a crise ambiental é também crise epistemológica. Leff (2016, p. 42) observa que “a crise

ambiental é, antes de tudo, uma crise do conhecimento”, indicando o esgotamento da racionalidade moderna que separou sociedade e natureza. A ecopedagogia surge, portanto, como pedagogia crítica da sustentabilidade, recusando abordagens técnico-comportamentais de educação ambiental que reduzem a complexidade ecológica a práticas individuais ou a discursos normativos sobre “desenvolvimento sustentável”. Em vez disso, propõe uma perspectiva ético-política fundada na interdependência planetária e na justiça socioambiental, articulando transformação social e cuidado com a Terra (Gadotti, 1999; Leff, 2019).

Derivada das pedagogias críticas, a ecopedagogia amplia o legado freireano ao incorporar o mundo não humano como sujeito de relação. O diálogo, enquanto eixo metodológico de Paulo Freire, passa a compreender também os vínculos entre seres humanos, ecossistemas e territórios, de modo que natureza e cultura deixem de operar como polos dissociados (Ruiz-Peñalver, 2021). Essa ampliação desloca a educação de uma prática centrada exclusivamente na formação política para uma perspectiva ecocentrada, na qual a vida, humana e não humana, constitui horizonte ético e epistêmico.

Nesse contexto, a noção de “cidadania planetária” torna-se componente estruturante. Ao educar para o planeta, a ecopedagogia busca articular escalas local e global, evidenciando conexões entre devastação ambiental, desigualdades sociais e colonialismo ecológico. Tal articulação envolve mobilizar pensamento sistêmico, sensibilidade ecológica e reflexão crítica sobre dinâmicas de poder, estabelecendo pontes entre crises ambientais e estruturas econômicas que sustentam padrões de exploração (Ruiz-Peñalver, 2021; Cartas da Terra, 2022).

A força normativa dessa abordagem decorre de sua capacidade de tensionar práticas educativas convencionais. A ecopedagogia não se limita a introduzir conteúdos ambientais nos currículos. Ela propõe reestruturar metodologias, relações pedagógicas e finalidades formativas, recusando a neutralidade e afirmando o compromisso ético-político com justiça socioambiental. Como afirmam Sauvé (2005) e Kumalo (2024), abordagens utilitaristas ou comportamentais falham ao ignorar que a crise ecológica resulta de sistemas de produção que articulam colonialismo, racismo ambiental e desigualdade.

A ecopedagogia, dessa maneira, coloca em questão tanto a fragmentação disciplinar quanto o paradigma antropocêntrico ainda predominante nas instituições

educacionais. Leff (2016) chama essa renovação de “revolução paradigmática”, pois exige reconfigurar o conhecimento e abrir-se a rationalidades ambientais plurais. Inspirada por essa virada, a ecopedagogia propõe que o processo educativo seja compreendido como prática de transformação coletiva, articulando teoria, crítica e ação situada. Porém, para sustentar essa promessa emancipatória, a ecopedagogia deve enfrentar suas tensões internas, especialmente a tendência ao universalismo abstrato e o risco de desconexão com saberes locais.

TENSÕES INTERNAS: UNIVERSALISMOS PEDAGÓGICOS, RISCO DE COOPTAÇÃO E DESCONEXÃO COM SABERES LOCAIS

Apesar de seu horizonte crítico, a ecopedagogia enfrenta limites que exigem exame rigoroso. Um deles é a tendência ao universalismo pedagógico. Conceitos como “sustentabilidade”, “ética ambiental” e “cidadania planetária”, embora politicamente relevantes, emergem de tradições ocidentais que pretendem falar em nome da humanidade, mas que podem apagar cosmologias e rationalidades diversas (Simpson, 2021). Quando aplicadas de modo abstrato, tais categorias mascaram disputas históricas, territoriais e epistêmicas, impondo uma visão homogênea que não corresponde às experiências concretas das comunidades, especialmente povos indígenas, ribeirinhos e agricultores familiares da Amazônia e de Rondônia.

Esse universalismo torna-se mais problemático quando a ecopedagogia é incorporada por instituições formais e agendas internacionais de “desenvolvimento sustentável”, frequentemente alinhadas ao neoliberalismo. Nessas condições, discursos críticos podem ser convertidos em produtos pedagógicos “verdes”, desprovidos de enfrentamento estrutural. Zembylas (2025) e Ruiz-Peñalver (2021) alertam que práticas educativas voltadas à sensibilização ambiental podem ser capturadas por lógicas de mercado, resultando em “sustentabilidade de fachada”, na qual ações ecológicas são simuladas, mas as estruturas de exploração da natureza permanecem intactas. Esse risco é visível em programas corporativos e políticas públicas que substituem transformação social por mudanças comportamentais individuais.

Outro tensionamento diz respeito ao desencaixe entre teoria e práticas comunitárias. Walsh (2019, p. 56) critica pedagogias que “pensam sobre” e não “com” os territórios e corpos, produzindo aquilo que denomina “pedagogia desenraizada”. No

Brasil, esse problema aparece em iniciativas escolares que desconsideram o manejo tradicional da floresta, os calendários agrícolas, a oralidade e as práticas ritualísticas que estruturam os conhecimentos de povos amazônicos. Quando a ecopedagogia é elaborada apenas em espaços acadêmicos ou burocráticos, sem participação efetiva das comunidades, tende a funcionar como “ecopedagogia de gabinete”, incapaz de dialogar com formas de existência local. Santos (2022) identifica nessa dinâmica a “monocultura do saber”, que reduz a pluralidade epistêmica a um único padrão cognitivo.

O perigo do universalismo é produzir exclusão dentro de um discurso que pretende emancipar. Currículos universalizantes podem reproduzir hierarquias coloniais ao apresentar conteúdos desconectados de realidades locais. Estudos sobre escolas indígenas e tradicionais indicam que muitos currículos ignoram práticas de manejo sustentável, conhecimentos sobre a floresta e cosmologias associadas ao cuidado e à reciprocidade (Pereira, 2020). Nessas situações, a pedagogia crítica perde potência transformadora, pois não se encarna nos modos de vida que pretende fortalecer.

Isso não significa rejeitar categorias globais, mas situá-las em diálogo com epistemes locais. O desafio consiste em construir uma ecopedagogia capaz de mediar entre escalas: reconhecer a relevância das lutas ambientais globais, mas ancorá-las em rationalidades históricas e territoriais específicas. A mediação necessária é aquela proposta pela ecologia de saberes, na qual conceitos universais não são impostos, mas traduzidos, ressignificados e tensionados por cosmologias locais. Esse processo evita tanto o imperialismo cognitivo quanto o isolamento cultural, possibilitando convergências plurais.

Essas tensões, quando assumidas criticamente, abrem caminho para uma reconstrução profunda da ecopedagogia: não como pedagogia abstrata, mas como projeto situado, relacional e enraizado. É nesse ponto que se torna indispensável a virada decolonial, capaz de integrar epistemologias do Sul e saberes ancestrais na formulação da práxis educativa.

A NECESSIDADE DE UMA ECOPEDAGOGIA DECOLONIAL

Superar as tensões universalistas e os riscos de cooptação neoliberal exige uma virada decisiva: reconstruir a ecopedagogia a partir de um horizonte decolonial. Essa virada implica deslocar saberes hegemônicos e permitir que epistemologias locais

assumam posição central na elaboração conceitual e metodológica da educação. Não basta “incluir” conhecimentos tradicionais em currículos pré-definidos. É necessário reconhecer povos indígenas, ribeirinhos e agricultores tradicionais como sujeitos epistêmicos plenos, capazes de co-produzir categorias, critérios e finalidades educativas.

A ecopedagogia decolonial aproxima-se do que Santos (2007) denomina “ecologia de saberes”, proposta que busca enfrentar o epistemicídio moderno e a monocultura cognitiva que estrutura a racionalidade colonial. Em vez de subordinar cosmologias indígenas a modelos teóricos universais, uma ecopedagogia decolonial deve mediar encontros horizontais entre racionalidades distintas, abrindo espaço para que territorialidades, espiritualidades, modos de manejo e práticas rituais transformem o próprio projeto pedagógico.

Estudos sobre práticas educativas em Rondônia ilustram esse desafio. Pereira (2020), ao analisar escolas Gavião, mostra como currículos construídos sem participação indígena tornam-se ineficazes e descolados da vida comunitária. O mesmo aparece em pesquisas sobre educação intercultural na Amazônia, que demonstram como o manejo tradicional da floresta, o uso ritual das plantas, os calendários ecológicos e a oralidade constituem sistemas complexos de conhecimento frequentemente invisibilizados, apesar de sustentarem práticas de reprodução da vida. Mitousp (2022) destaca que tais práticas formam “pedagogias completas”, cujo valor epistêmico ainda não é plenamente reconhecido.

Essa perspectiva dialoga com experiências agroecológicas na Amazônia, em que a educação emerge da relação direta com o território. Bonatti et al. (2025) mostram que práticas pedagógicas decoloniais nesses contextos não apenas adaptam currículos: reinventam-nos em diálogo com a floresta, articulando saber comunitário, técnicas sustentáveis e resistência territorial. Do mesmo modo, Rodrigues (2023) propõe a “ecomotricidade do plantar e do cuidar”, compreendendo a ação educativa como gesto ecológico, corporal e espiritual que emerge das práticas cotidianas de cultivo.

A ecopedagogia decolonial exige vigilância constante contra o risco de captura neoliberal. Ao contrário da sustentabilidade cosmética presente em muitas agendas internacionais, sua ênfase deve recair sobre lutas coletivas, conflitos territoriais, direitos dos povos originários e enfrentamento do racismo ambiental. Não é prática pacificada. É processo político insurgente, fundado em resistências concretas e em modos de existência que enfrentam a lógica predatória da modernidade.

Por isso, uma ecopedagogia decolonial não rejeita o saber científico, mas o relativiza, convidando-o a dialogar com saberes ancestrais em relações não hierárquicas. Tampouco abandona o legado freireano. Ela o reinscreve em um horizonte pluriversal, no qual a práxis transformadora depende da tradução cultural, da escuta profunda dos territórios e da participação ativa das comunidades na definição de currículos e metodologias. Trata-se de pedagogia relacional, situada e insurgente, comprometida com a continuidade da vida em sua diversidade.

Assim, a necessidade de uma ecopedagogia decolonial emerge como resposta às limitações internas da ecopedagogia clássica e como alternativa para reconstruir o campo educativo a partir de epistemologias do Sul. Nesse movimento, a educação deixa de ser apenas instrumento crítico e converte-se em espaço de coabitação entre mundos, no qual o cuidado, a reciprocidade e a justiça cognitiva orientam a construção de futuros sustentáveis.

FUNDAMENTOS E HORIZONTE DECOLONIAL DA ECOPEDAGOGIA

A articulação entre os fundamentos da ecopedagogia, suas tensões internas e a necessidade de um horizonte decolonial permite compreender a profundidade de sua transformação. Nos fundamentos, a ecopedagogia se apresenta como pedagogia crítica da sustentabilidade. Propõe uma educação capaz de enfrentar a crise civilizatória contemporânea por meio do diálogo, da ética planetária e da compreensão da interdependência entre humanidade e natureza (Gadotti, 1999; Leff, 2019). Inscreve-se na tradição freireana ao afirmar que o processo educativo é prática de liberdade e de transformação, mas amplia essa tradição ao incorporar a ecologia como dimensão constitutiva da formação. Contudo, como revelado ao longo da análise, esse projeto enfrenta tensões que limitam sua potência emancipadora. A primeira é o universalismo pedagógico, que tende a formular conceitos globais de sustentabilidade sem considerar os contextos históricos e territoriais que os tornam significativos. Essa tendência pode reproduzir lógicas coloniais e silenciar epistemes que não se enquadram nas categorias ocidentais modernas (Simpson, 2021). Outra tensão central é o risco de cooptação neoliberal: discursos ecológicos podem ser instrumentalizados para legitimar práticas de mercado, produzindo “sustentabilidade de fachada” (Zembylas, 2025; Ruiz-Peñalver,

2021). A ecopedagogia torna-se, nesses casos, ferramenta de adaptação, e não de transformação.

Paralelamente, a desconexão com saberes locais evidencia limites metodológicos e epistêmicos. Práticas escolares que ignoram cosmologias indígenas, calendários ecológicos, rituais comunitários e modos tradicionais de manejo acabam reforçando a monocultura do saber denunciada por Santos (2022). Em contextos amazônicos e no interior de Rondônia, essa desconexão compromete a capacidade da ecopedagogia de dialogar com formas de existência que já produzem, historicamente, pedagogias ecológicas complexas, baseadas em reciprocidade, cuidado e territorialidade. Pereira (2020) e Mitousp (2022) demonstram que práticas comunitárias, como a oralidade, o ritual e a agricultura tradicional, constituem sistemas educativos completos, ainda que frequentemente desconsiderados por currículos padronizados.

Diante desse cenário, a ecopedagogia decolonial emerge como necessidade teórica e política. Ela propõe deslocar a ecopedagogia tradicional de sua posição centrada em categorias abstratas e reinscrevê-la em práticas territoriais, em epistemologias do Sul e em saberes ancestrais. Isso não implica rejeitar o legado crítico ocidental, mas colocá-lo em diálogo com rationalidades plurais que desafiam a supremacia cognitiva moderna. Uma ecopedagogia decolonial exige coautoria indígena e comunitária na elaboração curricular, reconhecendo a autoridade epistêmica de povos que produzem modos de vida sustentáveis há gerações.

Essa ecopedagogia decolonial assume caráter insurgente: confronta o racismo ambiental, resiste ao extrativismo e se enraíza em práticas de cuidado e defesa territorial. Bonatti et al. (2025) mostram que experiências agroecológicas constituem terreno fértil dessa transformação, articulando saber tradicional, resistência política e práticas educativas. Rodrigues (2023), ao propor a “ecomotricidade do plantar e do cuidar”, destaca que o conhecimento emerge do corpo-território, articulando espiritualidade, cultivo e ancestralidade. Essas práticas revelam que a ecopedagogia decolonial não é apenas teoria: é modo de existência.

Assim, a reconstrução da ecopedagogia depende de três movimentos integrados: reconhecer seus fundamentos críticos; explicitar e enfrentar suas tensões internas; e projetar um horizonte decolonial que dialogue com territorialidades diversas. Ao conjugar esses movimentos, a ecopedagogia torna-se espaço pluriversal de formação, no

qual justiça cognitiva, cuidado com a Terra e coabitação entre mundos orientam a construção de futuros sustentáveis.

INTERCULTURALIDADE E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

O debate sobre ecopedagogia só se torna consistente quando reconhecemos que a crise ambiental é também crise de conhecimento. O “epistemicídio”, definido por Santos (2007), expressa o apagamento sistemático de saberes indígenas, populares e comunitários, historicamente deslegitimados pela ciência moderna e pelo monopólio cognitivo ocidental. Esse apagamento compromete a capacidade de enfrentar desafios socioambientais, ao marginalizar cosmologias que articulam natureza, espiritualidade e territorialidades.

As epistemologias do Sul (Santos, 2022) surgem como reação a essa exclusão e propõem uma “ecologia de saberes” na qual conhecimentos diversos dialogam em igualdade. Não se trata de mera tolerância multicultural, mas da reconstrução do espaço educativo como arena onde vozes silenciadas adquirem legitimidade política e epistêmica. A interculturalidade crítica, nesse sentido, funciona como prática de resistência às hierarquias epistemológicas que estruturam a colonialidade do saber (Rosa, 2020). Essa perspectiva exige rever currículos, metodologias e modos de avaliação, de modo que o conhecimento escolar não apenas inclua diferenças culturais. Ele deve transformar-se a partir delas, restituindo o valor cognitivo de epistemes locais.

Pesquisas com professores indígenas em Mato Grosso demonstram a relevância dessa transformação. Correia, Grando e Stroher (2020) mostram que a coautoria comunitária na definição de conteúdos permite integrar ciência, espiritualidade e práticas territoriais, produzindo aprendizagens situadas. No contexto amazônico, essa articulação torna-se ainda mais complexa, pois envolve cosmologias florestais que concebem a natureza como sujeito de direitos, demandando pedagogias capazes de dialogar com ontologias não ocidentais (Carneiro da Cunha, 2019). Assim, a ecologia de saberes configura-se como horizonte pedagógico capaz de sustentar um currículo plural, móvel e enraizado em narrativas orais, rituais, cartografias comunitárias e cosmologias ancestrais (Baniwa, 2019; Holanda; Silva; Santos, 2023). Esse horizonte não rejeita a ciência moderna, mas relativiza sua pretensão universal, abrindo espaço para a pluralidade cognitiva como fundamento da justiça socioambiental.

EPISTEMICÍDIO E VALORIZAÇÃO DE SABERES SILENCIADOS

A noção de epistemologias do Sul, formulada por Boaventura de Sousa Santos, constitui resposta direta ao “pensamento abissal”, cisão que separa o conhecimento científico hegemônico dos saberes vernaculares e tradicionais, relegando estes à condição de subalternidade epistêmica (Santos, 2007 e 2022). Esse processo de apagamento, caracterizado como epistemocídio, expressa a colonialidade do saber e sustenta a ideia de que apenas o modelo científico ocidental é legítimo, enquanto cosmologias indígenas, saberes comunitários e modos de vida alternativos são desqualificados como superstição ou atraso (Rosa, 2020). A modernidade colonial, desse modo, não se limitou à dominação territorial e econômica. Ela instituiu uma hierarquia cognitiva que moldou o próprio imaginário do que conta como conhecimento válido.

A proposta das epistemologias do Sul não rejeita a ciência moderna. Ela requer que esta seja reinscrita em uma ecologia de saberes, reconhecendo que nenhum conhecimento é completo ou universal. A interculturalidade crítica emerge como método epistemológico e pedagógico para esse diálogo horizontal, permitindo que diferentes racionalidades se tensionem e se co-produzam (Correia; Grando; Stroher, 2020). Essa perspectiva exige reconhecer o colonialismo como produtor de ignorâncias sistemáticas que tornaram invisíveis epistemes indígenas e tradicionais (Bulhões, 2023). A interculturalidade torna-se tarefa urgente: não simples convivência entre culturas, mas disputa simbólica por legitimidade.

Ao incorporar essa crítica, a educação intercultural decolonial transforma o processo educativo em espaço de reequilíbrio epistemológico. Saberes locais deixam de ser adereços ilustrativos e tornam-se fundamentos da experiência formativa. O educando indígena passa a ser sujeito epistêmico, não receptor passivo do currículo dominante. Metodologias como narração oral, rituais, cartografias comunitárias e práticas territoriais funcionam como dispositivos pedagógicos que articulam memória coletiva, espiritualidade e manejo ecológico (Baniwa, 2019). A cartografia comunitária, por exemplo, redefine o mapeamento do território segundo referências simbólicas próprias, rompendo com paradigmas ocidentais e reafirmando a centralidade do território na produção do saber (Acselrad; Viana, 2021). Práticas rituais e performativas, como danças, pinturas corporais e celebrações coletivas, integram corpo, espiritualidade

e ecologia, estruturando processos formativos que entrelaçam dimensões sensíveis e cosmológicas (Holanda; Silva; Santos, 2023).

Nesse quadro, a interculturalidade precisa ser ressignificada para além do multiculturalismo estático. A interculturalidade crítica assume caráter relacional e político, reconhecendo assimetrias de poder e a necessidade de descolonizar as formas legítimas de conhecimento (Garcia-Arias, 2023). Metodologias situadas tornam-se condição para que saberes silenciados circulem como epistemicamente válidos no espaço escolar. A crítica ao epistemicídio, portanto, vincula-se diretamente à justiça cognitiva, princípio essencial das epistemologias do Sul que reivindica o direito das comunidades de expressarem e validarem seus próprios modos de conhecer (Rosa, 2020). É esse projeto de justiça cognitiva que prepara o terreno para compreender o diálogo intercultural como prática de resistência e transformação.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O DIÁLOGO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Após identificar o apagamento epistemológico produzido pela modernidade colonial, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como prática educativa de resistência. O diálogo entre saberes, nesses termos, não é neutro. Ele ocorre em terreno atravessado por assimetrias de poder simbólico, histórico e epistêmico, exigindo que o espaço educativo se torne local de disputas e negociações, e não de assimilação silenciosa das racionalidades hegemônicas (Rosa, 2020).

Nesse diálogo, o educador precisa reconhecer a parcialidade de seu próprio saber e exercitar a humildade epistemológica, definida por Santos (2022, p. 47) como a consciência de que nenhum conhecimento é completo em si mesmo. Essa atitude implica abertura crítica, e não relativismo. Freire (1996, p. 45) enfatiza que a educação é sempre processo dialógico, em que sujeitos se transformam mutuamente. O educador torna-se, assim, também aprendiz diante das epistemologias enraizadas nos territórios. Essa perspectiva remete à compreensão de Walsh (2019, p. 62) da interculturalidade crítica como projeto político de reexistência, produzindo saberes em coautoria com comunidades historicamente marginalizadas.

O currículo, nessa lógica, deixa de ser artefato rígido e converte-se em campo vivo de negociação epistemológica. Significados e conteúdos emergem do diálogo

situado com comunidades escolares e territoriais, em vez de serem importados de matrizes externas. Essa dinâmica converte a educação em ato de produção compartilhada do conhecimento, reposicionando vozes subalternizadas como protagonistas da formação.

A interculturalidade crítica também exige desnaturalizar o “conhecimento dominante” e questionar a neutralidade presumida das ciências e disciplinas escolares. O diálogo só se realiza de modo menos assimétrico quando o modelo epistemológico ocidental deixa de ocupar o lugar de norma silenciosa. Ele deve reconhecer-se como um entre muitos modos de conhecer. Essa ética da reciprocidade cognitiva garante que cada saber, indígena, popular, científico, entre no diálogo com sua própria racionalidade, sem ser subordinado ao padrão hegemônico (Garcia-Arias, 2023). Em experiências brasileiras, práticas de ensino que integram línguas indígenas, literatura oral e repertórios simbólicos locais demonstram a potencialidade desse reposicionamento, resistindo ao imperialismo linguístico e curricular (Russell, 2025).

No contexto amazônico, o diálogo intercultural crítico exige incorporar cosmologias florestais, práticas ritualísticas, sistemas de manejo ambiental e conhecimentos espirituais que estruturam a vida dos povos originários. Não se trata de anexar esses elementos ao currículo, mas de reconhecê-los como referenciais cognitivos indispensáveis. Assim, a interculturalidade crítica deixa de ser mosaico harmonioso de culturas e torna-se arena de conflito simbólico e transformação mútua, condição necessária para uma pedagogia verdadeiramente decolonial.

Dessa forma, a interculturalidade crítica inaugura práticas educativas que não apenas convivem com a diversidade, mas disputam e redefinem o significado mesmo de conhecimento. Esse movimento tensionado prepara o terreno para a última seção, em que a ecologia de saberes se afirma como horizonte pedagógico capaz de sustentar processos educativos plurais e emancipatórios.

A ECOLOGIA DE SABERES COMO HORIZONTE PEDAGÓGICO

A ecologia de saberes constitui eixo central das epistemologias do Sul, pois propõe que múltiplos modos de conhecer coexistam em relação horizontal, sem hierarquias prévias entre ciência, conhecimento indígena, saberes tradicionais ou práticas populares (Santos, 2007; Rosa, 2020). Aplicada ao campo educativo, essa

perspectiva rompe com a hegemonia epistêmica eurocêntrica e redefine o currículo como rede móvel de saberes, em que processos avaliativos reconhecem trajetórias diversas de aprendizagem e expressões cognitivas plurais.

Sob essa perspectiva, o espaço escolar converte-se em ecossistema epistêmico no qual formas distintas de conhecimento, narrativas orais, rituais, cartografias comunitárias, cosmologias, práticas ambientais e saberes técnicos, circulam como epistemicamente válidas. O reconhecimento de que todo conhecimento é situado e historicamente produzido (Santos, 2022) converge com o conceito de objetividade situada formulado por Haraway (1988), segundo o qual todo ponto de vista é parcial e justamente por isso mais responsável. Essa articulação fortalece o caráter plural e ético da ecologia de saberes, permitindo que diferentes rationalidades convivam sem subordinação.

Na prática, escolas interculturais e projetos educativos comunitários funcionam como laboratórios dessa ecologia epistêmica. Em contextos amazônicos, calendários agrícolas tradicionais, práticas de manejo florestal, sistemas rituais e cosmologias espirituais articulam-se com conteúdos escolares, produzindo currículos enraizados nos territórios. Essa integração corresponde ao que Leff (2019) denomina reapropriação social da natureza, em que o saber ecológico ancestral redefine as bases culturais e políticas da sustentabilidade.

Experiências brasileiras de formação de professores indígenas indicam que PPCs vêm sendo reformulados para incluir epistemes ancestrais, rompendo com modelos externos de ensino (Holanda; Silva; Santos, 2023). Essa transformação evidencia a possibilidade de uma ecologia de saberes aplicada, na qual justiça cognitiva — princípio que garante às comunidades o direito de validar seus próprios conhecimentos — torna-se condição para processos educativos emancipatórios. A ecopedagogia decolonial encontra, assim, fundamento epistemológico sólido para articular sustentabilidade, territorialidade e pluralidade cognitiva.

Ao integrar crítica ao epistemicídio, interculturalidade crítica e ecologia de saberes, delineia-se um projeto pedagógico capaz de superar a hegemonia epistêmica ocidental e sustentar processos formativos dialógicos e pluriversais. Esse horizonte pedagógico reconceitua a educação como prática de vida e cuidado com a Terra, fundado nas cosmovisões e experiências concretas dos povos originários, que não apenas ilustram, mas materializam a ecopedagogia decolonial. É nesse entrelaçamento

de mundos cognitivos diversos que se consolida a possibilidade de uma educação comprometida com justiça socioambiental e com a construção de futuros sustentáveis.

SABERES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA RONDONIENSE: PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUSTENTABILIDADE

A Amazônia rondoniense constitui território privilegiado para examinar como os saberes indígenas materializam a ecopedagogia decolonial. Povos como os Paiter Suruí, Gavião e Cinta Larga preservam cosmovisões que concebem a floresta, os rios e os animais como sujeitos de relação, estabelecendo uma ética de reciprocidade entre humanos e não humanos (Kopenawa; Albert, 2015). Essas cosmologias não apenas fundamentam práticas espirituais, mas orientam processos educativos comunitários, transmitidos pela oralidade, pelos rituais e pela experiência direta no território. As práticas educativas indígenas diferem substancialmente da escolarização ocidental. O aprendizado ocorre no cotidiano, no roçado, na caça, na pesca, nos cantos e danças, integrando corpo, espiritualidade e ecologia. Como observa Baniwa (2019), trata-se de pedagogias relacionais, em que o conhecimento não se separa da vida, mas se constrói no fluxo intergeracional da comunidade. Nessa perspectiva, crianças e jovens não são meros receptores, mas participantes ativos que aprendem acompanhando os mais velhos em atividades que unem técnica, ética e cosmologia.

Essas práticas também assumem caráter político. Ao transmitir conhecimentos sobre o território, reforçam a identidade coletiva e a resistência frente às ameaças contemporâneas, como grilagem, garimpo ilegal e desmatamento. Projetos como o Plano de Gestão do Território Paiter Suruí, que combina monitoramento ambiental com práticas tradicionais de manejo, exemplificam como a pedagogia indígena pode articular saberes ancestrais e ferramentas contemporâneas em prol da sustentabilidade (ISA, 2022).

A convergência entre ecopedagogia e saberes indígenas revela-se, assim, evidente, já que ambos valorizam a interdependência entre sociedade e natureza, a coletividade como princípio formativo e a justiça socioambiental como horizonte. Entretanto, a integração não está livre de desafios. Persistem tensões quanto à temporalidade escolar, frequentemente incompatível com os ciclos ecológicos da

floresta, e à resistência institucional em reconhecer epistemologias não ocidentais como estruturantes do currículo (Pereira, 2020).

Superar tais tensões exige mais do que “incluir” conteúdos indígenas no ensino formal, ou seja, requer um processo de coautoria, em que comunidades originárias participem da formulação pedagógica em pé de igualdade. Somente assim será possível consolidar uma ecopedagogia decolonial efetiva, ancorada em práticas concretas de sustentabilidade e na valorização dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos. A análise do caso rondoniense mostra, portanto, que esses saberes não apenas complementam a ecopedagogia, mas a desafiam e reconfiguram, oferecendo bases sólidas para uma práxis educativa orientada ao futuro da vida planetária.

COSMOVISÕES INDÍGENAS E A RELAÇÃO INTEGRADA COM A NATUREZA

Os povos indígenas da Amazônia rondoniense sustentam cosmovisões que se distinguem profundamente do paradigma moderno ocidental. Para eles, a natureza não é recurso, mas território de vida que se manifesta em relações espirituais, simbólicas e materiais. Essa visão relacional implica que a floresta, os rios, os animais e os próprios humanos compõem uma comunidade de seres interdependentes (Carneiro da Cunha, 2019).

No caso das etnias Paiter Suruí, Gavião e Cinta Larga, presentes em Rondônia, o território não é concebido apenas como espaço físico, mas como entidade viva, marcada por memórias ancestrais e por vínculos espirituais. Essa cosmologia difere radicalmente da concepção ocidental de propriedade privada, que delimita a terra como objeto de apropriação individual (Santos; Pereira, 2021).

A relação integrada entre ser humano e ambiente é visível nas práticas rituais, que celebram o ciclo da vida e os elementos da natureza. Os rituais de colheita, de caça ou de passagem de fases da vida não apenas reforçam laços comunitários, mas também transmitem valores de equilíbrio ecológico. Nessa dimensão, a espiritualidade não é separada da sustentabilidade, mas constitui a base ontológica de práticas educativas (Kopenawa; Albert, 2015).

A cosmovisão indígena também articula temporalidades distintas. O tempo linear do calendário ocidental se combina com o tempo cíclico da natureza, em que a

floresta dita os ritmos de plantio, pesca, caça e celebração. Essa temporalidade desafia o “cronos produtivista” da modernidade e propõe uma educação que respeita ritmos ecológicos (Pereira; Oliveira, 2022). Note-se que essas formas de relação com a natureza são também epistemológicas, ou seja, o conhecimento não se separa da vida, mas se constitui na prática diária. O aprendizado ocorre no roçado, no rio, na caça, nos rituais, e está ligado à experiência direta do território. Esse processo educativo é comunitário e intergeracional, reafirmando que a vida é escola.

A cosmovisão rondoniense se conecta a outros povos amazônicos no que Viveiros de Castro (1996) denomina perspectivismo ameríndio⁶: a compreensão de que humanos e não humanos compartilham agência e interioridade, diferindo apenas em corpos e modos de percepção. Essa ontologia multinaturalista fundamenta práticas de cuidado com a floresta e problematiza a separação entre “natureza” e “cultura”. Na prática, a relação integrada com a natureza se traduz em manejo sustentável de recursos: técnicas de rotação de roçados, caça restrita a períodos específicos, uso medicinal de plantas e respeito a áreas sagradas. Esses saberes expressam pedagogias ecológicas que se transmitem sem manuais escritos, mas em práticas cotidianas (Baniwa, 2019).

A transmissão de saberes, portanto, não é apenas cognitiva, mas afetiva e espiritual. Novamente, os mitos, cantos e narrativas funcionam como dispositivos pedagógicos que articulam ética, cosmologia e ecologia. São mecanismos de memória coletiva que educam não apenas sobre técnicas, mas sobre o sentido da vida em comum. Esse horizonte educativo indígena tensiona o paradigma ocidental e sugere que a sustentabilidade não pode ser apenas gestão racional de recursos, mas precisa ser enraizada em cosmologias que reconheçam a vida como rede relacional.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COMUNITÁRIAS E TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DE SABERES

A vida comunitária indígena em Rondônia organiza-se de modo a integrar trabalho, espiritualidade, lazer e educação em um mesmo ciclo. O aprender não está

⁶ O perspectivismo ameríndio, conceito formulado por Eduardo Viveiros de Castro, constitui uma teoria antropológica que reconhece humanos e não humanos (animais, espíritos, plantas) como sujeitos dotados de agência e interioridade. Segundo essa visão, o que diferencia as espécies não é a posse de humanidade, mas a perspectiva a partir da qual cada ser percebe o mundo. Tal concepção rompe com a ontologia naturalista ocidental e fundamenta práticas indígenas de relação ecológica com a floresta, em que a alteridade é reconhecida como constitutiva da vida social (Viveiros de Castro, 2002).

dissociado do viver: crianças, jovens e adultos participam juntos de processos formativos que ocorrem em atividades diárias, como a agricultura, a pesca e os rituais (Luciano, 2016). Essas práticas educativas comunitárias operam a partir da oralidade como principal meio de transmissão de saberes. O conhecimento é compartilhado por narrativas, cantos e histórias míticas, que funcionam como pedagogias orais. Nessas narrativas, os antepassados ensinam não apenas técnicas de sobrevivência, mas modos de viver em equilíbrio com a floresta (Baniwa, 2019).

A transmissão intergeracional garante que cada nova geração se torne guardiã de práticas sustentáveis. O aprendizado não é imposto, mas experienciado: jovens acompanham os mais velhos no roçado, na caça e no preparo de remédios tradicionais. Esse convívio possibilita que aprendam técnicas e internalizem valores de respeito ao território (Pereira; Oliveira, 2022).

Essas pedagogias comunitárias contrastam com o modelo escolar ocidental, em que o conhecimento é transmitido de forma sistemática e compartmentalizada. Nas comunidades indígenas, o conhecimento é integrado, circular e interdependente. A escola formal, quando não dialoga com esses processos, corre o risco de impor epistemocídios (Santos, 2007). Um exemplo prático são as “escolas da floresta”⁷ organizadas por povos da Amazônia, em que currículos escolares foram adaptados para incluir cosmologias, línguas e práticas locais. Em Rondônia, projetos educacionais interculturais têm buscado respeitar essas especificidades, mas ainda enfrentam tensões com os parâmetros nacionais de currículo (Pereira, 2020). Essas iniciativas revelam que a prática educativa indígena não se restringe a transmitir técnicas agrícolas ou conhecimentos espirituais, mas também prepara o sujeito para agir politicamente. A formação cidadã indígena inclui a defesa do território, a resistência a pressões externas e a luta por direitos, dimensões pedagógicas que ultrapassam o espaço comunitário.

As práticas de transmissão de saberes incluem dimensões performativas, como danças, pinturas corporais e rituais. Esses elementos corporais são parte da pedagogia,

⁷ As chamadas “escolas da floresta” designam experiências de educação escolar indígena e ribeirinha desenvolvidas na Amazônia brasileira desde os anos 1990, fundamentadas na valorização das práticas culturais, dos ciclos ecológicos e das cosmologias locais. Essas escolas propõem currículos integrados aos modos de vida comunitários, articulando ensino formal e saberes tradicionais - como o manejo sustentável da floresta, a medicina indígena e as narrativas orais. Segundo Pereira (2020), tais experiências representam “formas de resistência pedagógica que reafirmam a floresta como espaço de aprendizagem e existência”. Experiências como as da Escola Paiter-Suruí (Terra Indígena Sete de Setembro) e da Escola José Marcolino dos Santos (região do Médio Juruá) exemplificam essa pedagogia ecológica e decolonial, na qual a floresta não é apenas cenário, mas sujeito educativo.

pois comunicam valores, cosmologias e sentidos de coletividade (Carneiro da Cunha, 2019). O espaço comunitário, portanto, é o *lócus* privilegiado da pedagogia indígena. Ele articula linguagens múltiplas - oral, corporal, espiritual, ecológica - e rompe com a ideia de que conhecimento é apenas escrito. A pluralidade de formas educativas revela a potência de uma ecopedagogia que aprenda com essas experiências. Tais práticas mostram que a educação indígena é mais do que instrumento de resistência: é também forma de projetar futuros possíveis, baseados na reciprocidade, no cuidado e na sustentabilidade. O desafio é reconhecer essa potência sem reduzi-la a um exotismo pedagógico.

Dessa maneira, o que trabalhamos até o momento evidencia que os processos formativos indígenas da Amazônia rondoniense não apenas transmitem saberes, mas constroem sujeitos ecológicos. Esse percurso prepara o campo para a análise das convergências e desafios na integração com a ecopedagogia.

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO COM A ECOPEDAGOGIA

A integração entre ecopedagogia e saberes indígenas da Amazônia rondoniense apresenta pontos de convergência fundamentais. Ambos valorizam a interdependência entre ser humano e natureza, a interdisciplinaridade do conhecimento e a formação de sujeitos críticos e responsáveis pelo cuidado da Terra. Esse diálogo amplia a potência da ecopedagogia ao inseri-la em práticas concretas (Leff, 2016). Ao mesmo tempo, a ecopedagogia encontra nos saberes indígenas exemplos vivos de sua proposta de cidadania planetária. A prática comunitária de manejo sustentável e a cosmovisão de que a floresta é sujeito de direitos antecipam debates contemporâneos sobre justiça socioambiental e direito da natureza (Carneiro da Cunha, 2019). Contudo, essa integração não ocorre sem desafios. O risco da apropriação cultural é real: ao “utilizar” elementos dos saberes indígenas em currículos sem participação efetiva das comunidades, corre-se o perigo de reduzir essas práticas a adereços pedagógicos, desrespeitando sua profundidade epistemológica.

Outro desafio fundamental reside na tensão entre a temporalidade comunitária e as exigências da escolarização formal. O tempo cíclico da floresta, marcado pelos ritmos das chuvas, da caça, da colheita e das cerimônias, muitas vezes não se ajusta à

linearidade dos calendários escolares oficiais, organizados segundo lógicas administrativas e urbanas. Essa incongruência temporal gera conflitos que exigem negociação intercultural e sensibilidade institucional, sob pena de a escola romper o vínculo orgânico entre aprendizagem e vida comunitária (Pereira, 2020).

Persiste, além disso, uma resistência estrutural à inclusão efetiva de epistemologias não ocidentais nos currículos. A escola brasileira, ainda moldada por um paradigma eurocêntrico, tende a tratar os saberes indígenas como complementares ou folclóricos, restringindo-os a conteúdos pontuais - datas comemorativas, tópicos culturais - sem permitir que suas cosmologias e rationalidades reconfigurem o currículo em sua totalidade (Holanda; Silva; Santos, 2023). A superação desse impasse requer compreender a interculturalidade não como adição de diferenças, mas como transformação epistêmica que reposiciona o próprio sentido de educar.

A convergência entre ecopedagogia e práticas indígenas só é possível se o diálogo ocorrer em igualdade. Isso exige processos de consulta, participação e coautoria na elaboração de políticas educacionais, evitando a reprodução de hierarquias epistêmicas. Ora, a integração requer reconhecimento jurídico e político dos direitos indígenas, especialmente no tocante à educação intercultural e ao uso da língua materna. Sem esse reconhecimento, a ecopedagogia corre o risco de se tornar retórica sem eficácia prática. Por outro lado, a ecopedagogia pode oferecer às comunidades indígenas ferramentas conceituais para fortalecer suas lutas por reconhecimento e sustentabilidade. O diálogo não é unilateral, pois trata-se de um processo de mútua fertilização, em que cada campo contribui para a ampliação do outro.

Enfim, dessa forma, os desafios da integração não anulam as possibilidades, mas as tornam mais complexas e exigentes. É no enfrentamento dessas tensões que se pode construir uma pedagogia decolonial, ancorada em práticas situadas e cosmologias plurais.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste trabalho permitiu identificar que a ecopedagogia, surgida como desdobramento da pedagogia crítica, constitui uma proposta potente para enfrentar os desafios da crise socioambiental contemporânea. Como já observado, a base ética e política orientada para a cidadania planetária amplia

os horizontes da educação para além dos limites disciplinares e nacionais. Contudo, vimos também que, em sua formulação universalista, a ecopedagogia corre o risco de reproduzir hierarquias epistemológicas que limitam sua efetividade em contextos locais.

Foi possível aprofundar a crítica a esse universalismo, reconhecendo a importância das epistemologias do Sul e da interculturalidade crítica para superar o epistemicídio histórico. Essa perspectiva nos mostra que a educação deve ser espaço de diálogo e de disputa simbólica, em que saberes tradicionalmente marginalizados não apenas sejam reconhecidos, mas também participem da reconfiguração curricular e epistemológica. A ecologia de saberes, nesse sentido, apresenta-se como horizonte pedagógico capaz de sustentar um modelo educativo plural e justo.

Ao trazer para o centro as cosmovisões e práticas educativas dos povos indígenas da Amazônia rondoniense, evidenciamos que essas comunidades já desenvolvem pedagogias ecológicas significativas, baseadas na interdependência entre ser humano e natureza, na transmissão intergeracional e na dimensão espiritual do conhecimento. Esses elementos demonstram que as comunidades indígenas não são apenas receptoras de propostas pedagógicas externas, mas verdadeiros sujeitos epistêmicos capazes de ressignificar a própria ecopedagogia.

A originalidade deste estudo reside na possibilidade de reconstruir a ecopedagogia em chave decolonial, ancorada em saberes indígenas locais. Não se trata de “incluir” conhecimentos indígenas em currículos já estabelecidos, mas de permitir que esses saberes tensionem e reconfigurem a própria estrutura da ecopedagogia, ampliando sua potência transformadora e garantindo sua relevância prática. Essa proposta decolonial também demonstra que o diálogo intercultural não deve ser entendido como adição de conteúdos culturais, mas como reorganização epistêmica. Os saberes indígenas, ao conceberem a floresta e o território como sujeitos vivos, oferecem fundamentos alternativos e consistentes para uma educação voltada à sustentabilidade, distanciando-se da racionalidade instrumental ocidental que reduz a natureza a recurso. A originalidade também se expressa na valorização da oralidade, da performatividade e da espiritualidade como dimensões pedagógicas. Esses elementos, presentes nas práticas indígenas, evidenciam que a educação não se restringe ao cognitivo, mas articula corpo, afetividade e cosmologia. Incorporar tais dimensões à ecopedagogia decolonial significa ampliar as formas de ensinar e aprender, configurando uma pedagogia integral e enraizada na totalidade da experiência humana.

Do ponto de vista político, a ecopedagogia ancorada nos saberes indígenas de Rondônia assume caráter contra-hegemônico. Ao resistir à captura neoliberal e à imposição curricular eurocêntrica, posiciona-se como prática de justiça cognitiva, capaz de fortalecer tanto os povos originários quanto a sociedade mais ampla em direção a uma sustentabilidade que não seja retórica, mas efetivamente vivida.

Os saberes indígenas não são apenas complementares, mas estruturantes de um novo paradigma educacional. A ecopedagogia aqui delineada não é universalizante, mas situada; não é retórica, mas prática; não é assimilacionista, mas dialógica. Essa originalidade consiste em reconhecer os povos indígenas como coautores de um projeto pedagógico emancipador que responde às demandas ecológicas e sociais do século XXI.

Conclui-se, assim, que a construção de uma ecopedagogia ancorada nos saberes indígenas da Amazônia constitui caminho fecundo para enfrentar a crise civilizatória atual. Ao integrar cosmologias, práticas comunitárias e perspectivas críticas, essa proposta oferece um horizonte de sustentabilidade que é, ao mesmo tempo, educativo, político e ontológico. Trata-se de um convite à reconstrução da própria ideia de educação, entendida não mais como transmissão de conteúdos, mas como prática viva de coexistência e cuidado com a Terra.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; VIANA, Nathália. **Cartografias sociais e justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2021.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena**: entre a tradição e a modernidade. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2019.
- BONATTI, M. *et al.* Uncovering decolonial pedagogies for learning agroecological transitions: a comparative analysis of South America cases. **Agriculture and Human Values**, 2025. DOI: 10.1016/j.aghsy.2025.103658.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BULHÕES, Camila Gomes de Almeida. Reflexões sobre teorias epistemológicas do conhecimento: colonialismo, epistemologias do Sul e subjetividade. **Cuadernos de Educación**, [s. v.], 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/download/1327/1226>. Acesso em: 9 out. 2025.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2019.

CARTA DA TERRA. COMISSÃO DA CARTA DA TERRA. **Carta da Terra**. Haia: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://cartadaterra.com/>. Acesso em: 9 out. 2025.

CIMI. CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – 2022**. Brasília: CIMI, 2023.

CORREIA, Karen Cristina Pires; GRANDO, Bárbara Suelen; STROHER, Jussara. Epistemologias do Sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação intercultural em Cuiabá-MT. **Educação & Sociedade**, [s. v.], 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/60582008/Epistemologias_do_sul_e_educa%C3%A7%C3%A3o_intercultural. Acesso em: 9 out. 2025.

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

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia e cidadania planetária. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 15–29, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA-ARIAS, Jaime. Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. **Critical Studies in Education**, [s. v.], 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2023.2234088>. Acesso em: 09 out. 2025.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988.

HOLANDA, Vanda Claudete Cordeiro de; SILVA, João Ferreira da; SANTOS, Rosângela. Ancestralidade como epistemologia indígena e decolonial na formação de professores indígenas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 27, n. esp. 1, p. 1339–1356, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/17929/15960/66207>. Acesso em: 9 out. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

ISA – Instituto Socioambiental. **Plano de Gestão do Território Paiter Suruí**. Brasília: ISA, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KUMALO, S. H. Pedagogic obligations towards a decolonial and contextually responsive philosophical approach. **Journal of Philosophy of Education**, v. 58, n. 2, p. 211–225, 2024.

LEFF, Enrique. **Aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCIANO, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC, 2016.

MITOUSP, Adriana Silva. **A construção de uma ecopedagogia na escola: possibilidades na Amazônia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

PEREIRA, Ana; OLIVEIRA, Edna. Temporalidades indígenas e práticas educativas na Amazônia. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 12, n. 34, p. 45–62, 2022.

PEREIRA, Edilson Aparecido. Educação e Decolonialidade na Amazônia: práticas pedagógicas interculturais e escolas da floresta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 65, p. 1–18, 2020.

PEREIRA, José Carlos. **Curriculum intercultural crítico: experiências de professores Gavião em Rondônia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

RODRIGUES, C. A. Ecomotricidade do plantar e do cuidar: uma proposta decolonial e ecofenomenológica. **Motricidades**, v. 7, n. 2, p. 92–104, 2023.

ROSA, Rogério. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educação. **Revista COMUEduc**, [s. v.], 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em: 9 out. 2025.

RUIZ-PEÑALVER, S. M. La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. **Contextos de Educación**, v. 23, p. 45–61, 2021.

RUSSELL, Evan S. Teaching Otherwise: Decolonial Pedagogies in Brazilian Language and Literature Classrooms. **Brazilian Journal of Language Teaching**, [s. v.], 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/27526461251371310>. Acesso em: 9 out. 2025.

SANTOS, Antônio Nunes dos. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade. **Cadernos de Pedagogia**, [s. v.], 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/download/9586/5573/25696>. Acesso em: 9 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

SANTOS, Daniel; PEREIRA, Diego. Povos indígenas e direito à terra na Amazônia: desafios contemporâneos. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, n. 2, p. 987–1006, 2021.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005.

SILVA, Edson Kayapó. Educação indígena e escolas da floresta: saberes, territórios e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e244612, 2021.

SIMPSON, A. The state is a man: Theresa Spence, Loretta Saunders and the gender of settler sovereignty. **Cultural Studies**, v. 35, n. 1, p. 54–80, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 2, n. 3, p. 469–488, 1996.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. 2. ed. Quito: Abya-Yala, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 3. ed. Quito: Abya-Yala, 2020.

ZEMBYLAS, Michalinos. **Decolonial Ecopedagogies**: Rethinking Environmental Education through Affect, Ethics, and Decolonization. New York: Routledge, 2025.

ZEMBYLAS, Michalinos. Synergizing Critical Theory and Decolonial Approaches in Educational Philosophy. **Studies in Philosophy and Education**, v. 44, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/27526461251371310>. Acesso em: 9 out. 2025.