



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 16 – Ano VIII – 10/2019  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **A PEDAGOGIA DO PARENTE: as literaturas indígenas e a formação/ação de educadores ambientais**

Rosinere Evaristo  
Doutoranda e Mestra em Educação pelo  
Programa de Pós-graduação Educação, Contextos Contemporâneos  
e Demandas Populares - UFRRJ (Bolsista Capes)  
<http://lattes.cnpq.br/7384567294583575>  
E-mail: [rosinereufrj@gmail.com](mailto:rosinereufrj@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, sob a orientação do professor Dr Mauro Guimarães. A pesquisa tem duplo propósito, sem intuito classificatório entre menor ou maior importância, mas que se complementam e interagem dentro das especificidades que nos motiva fomentar as discussões. O primeiro tem o desígnio de explicitar a **Pedagogia do Parente**, como o modo educativo próprio de um povo indígena de socializar, crenças, tradições, línguas e saberes. O segundo é a proposta de inserção epistemológica e aportes conceituais, por exemplo, da cosmologia e do pensamento indígena, por meio das literaturas indígenas, com a finalidade de substanciar a formação/ação decolonial de educadores ambientais. Nossos argumentos teóricos direcionam-se nas concepções de: Edgar Morin, Aníbal Quijano; Boaventura S. Santos; Catherine Walsh, Miguel Arroyo, Viveiros de Castro; Mauro Guimarães, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku e Ailton Krenak.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Parente. Educadores Ambientais. Literaturas Indígenas. Saberes Ancestrais. Interculturalidade.

## A Pedagogia do Parente e as literaturas indígenas

*“Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para se tornarem resíduos da atividade industrial e extrativista”. (Ailton Krenak)*

Como educadora e pesquisadora, aprecio as diferentes artes de socializar os conhecimentos. Percebo na educação indígena, aqui entendida como a **Pedagogia do Parente**, um belíssimo e amoroso modo de compartilhar saberes construídos historicamente por seus ancestrais. É necessário dizer que a expressão **A Pedagogia do Parente** vem sendo por mim delineada a partir dos 14 anos em que estudo a educação e as literaturas indígenas, especificamente a produção literária do escritor Daniel Munduruku, e os diálogos com o Prof Dr Aristóteles P. Berino (realizados durante a disciplina “Paulo Freire na contemporaneidade”, por mim cursada em 2016 e 2017). É, portanto, nessa perspectiva que nos incorre torcer algumas considerações sobre a **Pedagogia do Parente** e as literaturas indígenas como aporte a formação/ação dos educadores ambientais.

A **Pedagogia do Parente** pode ser compreendida como uma epistemologia oriunda das experiências, das vivências, da capacidade de um indivíduo adquirir conhecimentos (e ser reconhecido por seu povo como um “especialista”); este, por sua vez, socializa através da oralidade seu saber (narrativas mitológicas, modos de ser/estar/ler no e o mundo, cantos, manejo da biodiversidade, entre outros) às novas gerações.

É relevante afirmar que, a **Pedagogia do Parente**, pode ser diferente entre os 305 povos indígenas e, que cada povo, tem distintas formas de socializar seus conhecimentos. É indispensável à compreensão das diferenças que constituem cada povo, em relação ao tempo, localização e outras especificidades inerentes a condição do grupo. Nesse artigo, o recorte escolhido para abordar tal Pedagogia, centra-se nas

concepções do povo Munduruku. Ocorrência que não será algo limitante para apresentação das visões de outros povos.

A expressão **Pedagogia do Parente**, que aqui intenta apresentar a riqueza das concepções do povo Munduruku, em relação ao processo de socialização do conhecimento, rompeu os limites das narrativas restritas as aldeias e aos atores que nelas vivem, contudo, passou a ocupar as páginas dos livros a partir da década de 90.

O escritor Daniel Munduruku<sup>1</sup> lançou seu primeiro livro com o título, Histórias de Índios, em 1996 e, desde então, vem publicando ao longo de sua trajetória como escritor e educador, livros de diferentes gêneros, dedicados a leitores infantis e, até aos direcionados ao meio acadêmico. Atualmente, o escritor tem 54 obras e, de algum modo, a **Pedagogia do Parente**, faz parte dos seus textos.

Vale pontuar que, essa não é característica restrita aos livros do citado autor. As literaturas indígenas são concebidas como instrumento de resistência, manutenção das tradições e das cosmovisões. Nessa concepção, as literaturas indígenas têm duas bases de sustentação que se complementam: a primeira pode ser compreendida com os interesses de cada povo, através de fontes de conhecimentos identitários, que poderão ser ampliadas, por meio de material escrito, as mais longínquas gerações. A segunda se insere no lugar de fala política, que não apenas denuncia suas histórias, mas socializam saberes a toda sociedade dita como não indígena.

Acreditamos que, a **Pedagogia do Parente** nos inspira amolecer o que estar endurecido em nosso ser. O olhar amoroso e respeitoso que os atores indígenas têm para com suas crianças e a natureza nos impulsiona buscar conhecer, ainda mais, sobre tão rica relação que eles chamam de parentesco. A concepção dos sujeitos indígenas, sobre a natureza pode ser visualizada como uma estrutura de pertencimento aliada ao sagrado. A importância dada aos processos educativos, iniciados desde as crianças bem pequenas, através dos saberes dos mais idosos apontam, entre outras questões, o entrelaçamento entre: educação e experiências ancestrais.

---

<sup>1</sup> Escritor e educador indígena. Graduado em Filosofia e História, doutorado em Educação pela USP e Pós-doutor em Literatura pela UFSCAR.

Nesse contexto, não há a categoria de inferioridade ou subordinação da natureza ao homem, mas mútua cooperação pela vida em harmonia em sentido amplo. Assim, a **Pedagogia do Parente**, através dos saberes ancestrais, via literaturas indígenas, nos confere possibilidade de conhecer o modo pelo qual, por exemplo, o povo Munduruku educa suas crianças até seu fortalecimento ao longo da vida, assim como seu sentido de pertencimento, preservação e respeito à natureza.

Vejamos agora, a concepção de Daniel Munduruku (2010, p. 54-58) sobre a educação do seu povo e como ela é organizada entre os parentes. De acordo com o autor, a educação tem sustentação na interrelação entre:

- i. Educação no corpo (**Educação para Sentir**) que é percebido como sagrado é habitado por ausências que precisam ser preenchidas com sentidos construídos por nós, além de suprir às ausências, é necessário aprender fazer o bom uso dos sentidos. Por isso, educar o corpo é ter conhecimento e sabedoria para viver em comunidade, ter compreensão do todo em que está inserido, aprimorar os sentidos que lhes oferecem defesa e possibilidade de sobrevivência dentro e fora da floresta;
- ii. Educação na mente (**Educação para Aprender**) é o lugar onde são elaborados os sentidos que fornecem sustentação ao ser/estar no mundo. Essa concepção de educar passa pelos contadores de história que trazem do passado as memórias ancestrais e os conhecimentos para o presente que dá significado a vida;
- iii. Educação no espírito (**Educação para Sonhar**) é o lugar dos sonhos e o sonho é a linguagem que o universo utiliza para mostrar à integração e conectividade universal como todos parentes que incluem a natureza e outros indígenas. O sonho é a linguagem que permite conversar consigo mesmo, sair do aprisionamento imposto pelo corpo e, assim, não dormimos apenas para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos dos seres que nos habitam, ou ainda, o sonho é sempre o lugar em que as histórias se tornam realidade.

Essas três categorias pontuadas na concepção Munduruku, que o autor apresenta, não podem ser concebidas dissociadas, visto que, são complexas e não possíveis de fragmentação, sob o risco de completo fracasso. Nessa concepção pedagógica, a educação do corpo, mente e espírito é instituída nas aldeias entre os mais velhos e as crianças até e, durante a vida adulta, tendo no cotidiano a mistura entre o visível e o que transcende a ele. Tal educação socializada, ambiciona a leitura de mundo que não necessariamente é percebida em consonância com a educação escolar.

Para Munduruku (2010, p. 52), a educação indígena é muito concreta, mas é mágica. “Ela se realiza em distintos espaços sociais, que nos convida a refletir, que

não requer distinção entre o dia a dia e os aprendizados da nossa própria existência”. Continua Munduruku (2010, p. 76-77) ao explicar “que os conhecimentos dos povos indígenas são holísticos, não fragmentados, e isso o torna coletivo”. Nessa perspectiva não se atribui a um ator os atos educativos, mas sim, a sociedade com apropriação de conhecimento, tendo entre outras atribuições, o desejo de educar os corpos, mentes e espíritos. Essa concepção de educação, que denominamos de **Pedagogia do Parente**, segue na contramão da educação ocidental que fragmenta e hierarquiza conhecimento e, não raro, os sujeitos.

### **Literaturas Indígenas: breve contextualização**

Em seus estudos, Behr (2017) organizou em três fases a literatura indígena brasileira: os mitos transcritos, as literaturas ditas didáticas e a literatura de autores individuais autoproclamados indígenas. A fase inicial consiste no resultado material de um trabalho não indígena com procedência indígena, ou seja, a coleta dos mitos e histórias indígenas transpostos em forma impressa, por não indígenas, como os antropólogos, linguistas e assessores. Nessa fase primária, é possível evidenciar que, essas histórias são transcritas somente pelo olhar alheio aos dos atores indígenas.

A segunda fase refere-se à literatura que decorre de projetos pedagógicos. Há nesse período a participação em conjunto, porém, nem sempre com autorias específicas de autores indígenas com ampla autonomia. Nesse sentido, sob a coordenação do Ministério da Educação e da Cultura, as universidades e as ONGs “se encarregam dos diferentes projetos que dão origem a uma literatura pedagógica produzida por e para os próprios índios em áreas indígenas, as mais das vezes em cursos de formação para professores indígenas” (BEHR, 2017, p. 267).

A última fase é definida como as literaturas autorais indígenas, dando expressão à alteridade. Há nessa terceira fase, a apropriação do lugar discursivo desses atores/autores, ainda que em suas primeiras publicações em números reduzidos. Não podemos desconsiderar a importância de nenhuma das fases, porém, é na última que esses sujeitos passam para o meio impresso, suas versões históricas, suas visões de mundo, suas pedagogias de modo mais libertador (BEHR, 2017).

Vários debates permeiam os temas dos textos dos autores indígenas, por meio da literatura. Um desses debates pontuais, reside na participação do indígena como um dos protagonistas da História do Brasil interligado à proteção ambiental. Dentre as inúmeras dimensões que esse debate permeia, uma delas se relaciona com a teoria da inferioridade e expropriação territorial dos indígenas em relação ao branco (ou sua pretensão), imposta desde a colonização. Hoje, os indígenas, por meio de muitas lutas, passam a falar a partir de um recurso antes de domínio do “não índio”: a Literatura. As literaturas indígenas assumem um espaço que, oportuniza outros sujeitos, através de possibilidades de vozes, antes emudecidas, a narrar outras faces da nossa história.

As literaturas Indígenas se estabelecem como uma forma de se sobrepôr ao “silenciamento literário” que, durante séculos, dominou inúmeros povos indígenas brasileiros. E, dessa maneira, os autores indígenas ocupam, hoje, as livrarias e, tomando posse da escrita trazida pelos colonizadores (e usada como um instrumento de poder e fetiche para subjugar suas oralidades), escrevem e se mostram por um *locus* antes nunca conhecido: o próprio olhar. Essas literaturas se destacam pela poética e pelo olhar crítico dos povos, que mostram que são possuidores de conhecimentos, pedagogias e, capazes de transitar em distintos espaços sociais e publicar seus próprios textos.

Há alguns anos, os escritores indígenas mostram que a literatura não é mais um espaço restrito. Eles, por intermédio dos movimentos sociais, constroem, mesmo que a contragosto de alguns, o espaço antes dominado por escritores “não indígenas” e passam a ser não apenas personagens, mas também autores.

Na concepção de Graúna (2013) a literatura indígena vem gerando a sua própria teoria. A literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura nacional.

Concordamos com a análise de Graúna (2012), que a questão da especificidade da literatura no Brasil, implica em um conjunto de vozes a partir das quais a autora procura testemunhar sua vivência e transmitir, “de memória”, as

histórias contadas pelos mais velhos, embora, muitas vezes, veja-se diferente aos olhos do outro. Essa mudança na lógica e nos autores, como disse Graúna, permite-nos ver o que antes não tínhamos tanta clareza ao ler sobre eles. Diante das afirmações da autora percebemos as facetas das literaturas indígenas.

Nessa perspectiva percebemos a grandeza das literaturas indígenas e as compreendemos como reconfiguração de encontros entre o homem e a realidade, poética, sociocultural, histórica, econômica, formativa e política. Assim, os livros (de escritores indígenas ou não) ou outro material impresso é sempre uma submersão do homem ao processo histórico, é sempre cheio de intencionalidades e que demarca o lugar de fala do autor e/ou seu grupo social. Por isso, não há dúvidas: o leitor crítico pode ser considerado um subversor aos interesses à ordem estabelecida.

Compartilhamos com Munduruku (2010), o encantamento pelo processo educativo ao modo indígena de socializar conhecimento e a concepção holística da educação. A **Pedagogia do Parente**, embora descrita como processo complexo, próprios de povos indígenas e distinto da educação escolarizada, tem a concepção que muito nos faz refletir sobre os nossos processos formativos como educadores. Questionamos então, quais são os nossos desafios e possibilidades de intervenção na formação/ação docente ocidental que criticamos? Uma das respostas pode nos direcionar as concepções dos povos originários. Compreendemos que, as concepções indígenas, suas Pedagogias e suas literaturas se constituem em amplo referencial decolonial à formação docente que necessita ocupar os currículos das licenciaturas.

### **As questões que nos direcionam**

A partir dos olhares que nos fornecem compreensões, das lacunas teórico-metodológicas que fragilizam a formação crítica de educadores ambientais, surge a proposição de pesquisa, que consiste na Pedagogia do Parente, especificamente na concepção do escritor indígena Daniel Munduruku sobre Educação para **Sentir**, **Aprender** e **Sonhar**, como aporte a formação decolonial através de extensa obra literária do educador e escritor.

Nessa perspectiva, a proposta tem três fundamentações que interagem e se complementam. A primeira tem como propósito a elaboração e estruturação do conceito da **Pedagogia do Parente** como aporte teórico-metodológico aos educadores. Partimos do princípio da importância que há nos saberes, na cosmovisão dos povos indígenas e de sensibilizar os educadores ambientais, quanto à difusão e valorização desses conhecimentos em suas reflexões e ações.

A segunda é subdividida em:

- i. A análise das propostas formativas, por exemplo, da grade curricular do curso: Especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis. Oferecida na modalidade semipresencial, através do Laboratório de Educação e Política Ambiental- ESALQ- Universidade de São Paulo-USP. O objetivo dessa análise, é mapear se há, em algum módulo, referencial teórico com inclinações aos saberes tradicionais e uso das Literaturas Indígenas;
- ii. Elaborar, realizar e analisar oficinas com a finalidade de apresentar como a Pedagogia do Parente, via Literaturas Indígenas se constituem como aporte teórico à formação/ação decolonial de educadores ambientais. Vale destacar que essas oficinas serão oferecidas aos docentes e discentes interessados, do curso já mencionado.

A última proposição busca estabelecer diálogos com coordenadores e docentes do curso, com o objetivo de sugerir propostas de inserção de conteúdos dos conhecimentos dos povos indígenas, através de projetos, oficinas e indicações bibliográficas. Acreditamos que essa proposta de intervenção, que entendemos como decolonial, apresenta riqueza sociocultural e linguística indígena no Brasil; seus diferentes regimes de produção de saberes e formas de (re)conhecer o mundo de forma holística.

### **Objetivo Geral**

Elaborar e propor a **Pedagogia do Parente** – a Educação do **Sentir, Aprender e Sonhar** – para contribuir, por meio das Literaturas Indígenas numa perspectiva intercultural, na incorporação de outras epistemologias para a formação/ação decolonial de educadores ambiental.

### **Objetivos específicos**

- Delinear e estruturar o conceito de **Pedagogia do Parente** a partir do diálogo com a obra literária do escritor indígena Daniel Munduruku e suas concepções de Educação para **Sentir** (do corpo); Educação para **Aprender** (da mente) e Educação para **Sonhar** (do espírito);
- Elaborar e acompanhar oficinas pedagógicas com base na Pedagogia do Parente, em interlocução com os princípios formativos da proposta da “ComVivência Pedagógica”;
- Formular uma proposta metodológica de valorização e sensibilização para a importância da contribuição da epistemologia indígena, suas diversidades culturais e saberes, atendendo a lei 11.645/08;
- Analisar o desenvolvimento e resultados das oficinas pedagógicas com discentes

e docentes, para subsidiar a proposição de diretrizes teórico metodológicas para processos formativos de Educação Ambiental.

### **Texto e contexto: em busca das acepções teóricas**

As palavras de Said (1990, p. 27) apresenta o intuito deste elemento do texto: “o ato de começar implica necessariamente um ato de delimitação, por meio do qual algo é cortado de uma grande massa de material e transformado numa representação do ponto de partida”. Teóricos de diferentes linhas de pesquisa, os quais nos influenciaram em maior ou menor grau, nas inclinações teóricas, nos inspiram iniciar as discussões e, certamente, nos indicarão futuras leituras que darão suportes conceituais e possíveis alternativas para repensar a formação/ação dos educadores ambientais.

No intuito de buscar referencial teórico capaz de elucidar as questões acerca das contribuições epistemológicas, através das cosmovisões ancestrais dos povos indígenas, como aporte a formação/ação de educadores ambientais, buscamos algumas referências conceituais. Instigados pelo tema, miramos então, como sugere Guimarães (2016), tensionar as armadilhas paradigmáticas, que fragilizam a formação docente. Por conseguinte, confere certificação esvaziada de criticidade para o exercício profissional. Segundo Guimarães (2016, p. 52-53):

Armadilha paradigmática é compreendida como uma limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva, o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental. Essa prática pedagógica presa à armadilha paradigmática, não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna.

Acrescenta Guimarães (2016), o conceito de paradigma, na concepção de Morin (1999), em que para ele paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”. Os paradigmas da sociedade moderna são chamados por Morin de paradigmas da disjunção, por fragmentar e focar na parte, separando e, quando as quer rejuntar formando uma totalidade, a realiza pela soma das partes. Isso simplifica e reduz a compreensão da realidade, limitando o entendimento do meio ambiente em sua complexidade, que é muito mais do que apenas o resultado da soma das partes.

Essa compreensão de mundo disjuntivo e dicotomizado não vêm dando conta de estabelecer uma relação equilibrada entre sociedade e a natureza, o que se manifesta pela crise socioambiental. Pensar a crise socioambiental e suas interações com as demandas da formação docente, em particular dos educadores ambientais, implica em esvaziasse de certezas e fragmentações. Como pontua Morin (1996, p. 176) vale refletir na complexidade como:

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

Percebemos, nesse contexto, a inevitabilidade de refletir na perspectiva da teoria da complexidade, com abertura para o complexo na dimensão do que é tecido junto e não em polos fragmentando. Isso permite a compreensão de que as certezas garantidas através dos conhecimentos científicos carecem ser confrontadas a partir de outros saberes, ou seja, incertezas que nos apontem outras concepções de pensar o mundo. Não significa que a complexidade almeja aniquilar a ciência,

contudo, admitir outras epistemologias como outras fontes necessárias ao saber historicamente construído por diferentes sujeitos ou grupos.

É possível nesse sentido, a compreensão da importância de outras epistemologias, como possibilidade de superação das armadilhas paradigmáticas. Contudo, é imprescindível refutar o pressuposto da ciência moderna, que Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 22) conceitua como epistemicídio:

Como a subalternização do saber ao conhecimento; ou seja, ele acarreta a morte de um conhecimento local por uma ciência alienígena. Tenho vindo afirmar que nos encontramos em uma fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujo sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós modernidade. Tenho mantido que essa transição é, sobretudo, evidente no domínio epistemológico: por baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual.

Desse modo, há a dominação não meramente dos sujeitos, mas dos seus conhecimentos, que são subsumidos em diversos contextos e elencados como não críveis. Santos (2007, p. 28-29), relaciona essa concepção arrogante e excludente da ciência moderna, como Sociologia das Ausências, assim:

É um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. [...] essas ausências produzem em nossa racionalidade ocidental, a monocultura do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante e do produtivismo capitalista.

De acordo com Santos (2007, p. 32-33), há emergência de romper com a Sociologia das Ausências, assim nos motiva educar nossos olhares e ações e nos conduz refletir no conceito de Ecologia dos Saberes: ecologia das temporalidades; ecologia do reconhecimento; ecologia da “transescala” e ecologia das produtividades. Caminhar como sugere Boaventura faz-nos conjecturar na importante tarefa de dialogar com outras epistemologias que permitam descolonizar o pensamento, a formação e atuação como educadores e, isso pode ser feito, via currículo. A categorização/inferiorização social e epistemológica adquiriu maior

amplitude e se impregnou na vida e na subjetividade dos sujeitos imersos na condição de colonizados, infelizmente, ainda se encontra em curso.

Aníbal Quijano aponta algumas ideias sobre a dominação e as relações estabelecidas com o eurocentrismo, o capitalismo e a colonialidade do poder. Para Quijano (2002, p. 1) colonialidade do poder:

E um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São as mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. [...] e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

As colocações de Quijano (2002) traz com clareza a percepção, de que a favor da modernidade, fundamentada no capitalismo, sujeitos e seus saberes foram, são e serão silenciados com o objetivo de manter o *status quo* desse modelo econômico/social mundial que subjuga povos e culturas elencadas, infelizmente, como inferiores. Portanto, é imprescindível tecer relação entre esses conceitos e suas implicações na formação docente que tem como fundamentação teórica paradigma que realimenta o modelo moderno que busca manter supremacia epistemológica pelo viés científico que desconsidera os saberes holísticos e interculturais. Vale trazer para o debate a importância do conceito de interculturalidade. De antemão, destaca-se que há inúmeros estudiosos que abordam sobre tal conceito, contudo, como ponto de partida, as concepções de Walsh (2010) substanciará a discussão sobre interculturalidade crítica e a formação (crítica) de educadores ambientais, conforme sugere Guimarães (2016).

Walsh (2010) traz uma inquietante colocação ao de declarar que, por ser este um termo em “moda”, usado numa variedade de contextos e com interesses sociopolíticos, por vezes opostos, a compreensão de seu conceito muitas vezes fica muito larga e difusa. Como síntese, podemos explicar o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade a partir de três perspectivas distintas. Segundo a autora, a interculturalidade relacional,

é aquela que entendemos como, e que faz referência da forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais e distintas, as quais poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Desta maneira, se assume que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina pois sempre existiu aqui o contato e a relação entre os povos indígenas. (WALSH, 2010, p. 140).

A segunda perspectiva de interculturalidade é concebida como de funcional,

aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância -, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal”. (WALSH, 2010, p.141).

A terceira perspectiva, na concepção de Walsh (2010, p.142) é a interculturalidade crítica:

Com esta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima.

Como salienta Walsh (2010), a interculturalidade entendida criticamente ainda é vaga na *práxis*, é algo por construir e que necessita de implantação em sentido abrangente. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo constantes de relação e negociação entre, condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém ainda mais importantes, é sua concepção, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos - que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Percebemos nos argumentos de Walsh (2010), que o termo interculturalidade é instável e pode camuflar distintas intencionalidades, que podem limitar a formação crítica e transformadora de educadores ambientais. Este problema pode ser observado, entre outros âmbitos, na produção de textos, na formação de

professores e nos currículos usados nas instituições formadoras. Sob o pretexto da “interculturalidade”, as editoras de livros assumem uma política de representação que, enquanto, inclui imagens de indígenas, reforça estereótipos e processos coloniais, que busca categoriza-los como indivíduos presos ao passado e inferiores.

Na formação docente, a discussão sobre interculturalidade se encontra em geral, limitada a abordagem antropológica da tradição folclórica. Nessa conjuntura, a aplicação é, no máximo, marginal. Nessa perspectiva, é necessário considerar a relevância teórica estabelecida pela interculturalidade crítica, que se torna impreterível seu entrelace ao currículo como suporte crítico na formação docente. Caso contrário, há o risco de cair no que Paulo Freire (1987) chama de “educação bancária”, na qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Pensar assim, é compreender a importância do currículo como espaço de desafios, lutas de poder geradoras de tensões, mas de possíveis intervenções.

Silva (2003) reitera que o currículo contém ordenamentos, nem sempre claros, que podem direcionar para uma formação tradicional ou crítica. As lentes pelas quais, visualizamos os objetivos que nos movem, necessitam de maior amplitude diante das análises curriculares que darão possibilidades de enfrentamentos a formação tradicional que combatemos. Silva (1995, p.194) afirma que:

o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

O currículo com possibilidade de intervenção nos processos formativos tradicionais, tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórica crítica com objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. Em concordância com, Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nesse sentido é pertinente compreender que, o currículo tem influência direta ou indireta na formação/ação dos educadores ambientais.

Sinaliza Alves (1992, p. 2-3),

que os currículos dos cursos de formação de professores devem possibilitar ao futuro profissional a superação de dicotomias já apontadas na prática docente, tais como: o etnocentrismo dos currículos; o uso da linguagem e as questões que envolvem os dialetos dos alunos e a língua culta; a leitura e a produção de textos; e a dicotomia da própria formação de professores expressa no currículo que separa a formação específica e a formação pedagógica. Estamos propondo, em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores.

Diante das incertezas que nos reserva o futuro, ante a ação destrutiva da espécie humana ao meio ambiente, faz-se imperativo interpretar modos de rupturas com os paradigmas hegemônicos inseridos nos processos formativos de educadores, que estão embasados em currículos cristalizados e tradicionais. A problemática ambiental, mais que uma crise, é um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia que aprender a complexidade ambiental implica em um processo de desconstrução do pensado para pensar o ainda não pensado, para desentranhar o mais entranhável de nossos saberes e para dar curso ao inédito, arriscando-nos a desbaratar nossas últimas certezas e a questionar o edifício da ciência (LEFF, 2003).

Leff, (2009, p. 20) desenvolve o conceito que, eleva nossos olhares para além da visão racionalista e cientificista, todavia, nos instiga a refletir sobre, o saber ser. Assim:

A pedagogia ambiental consiste em aprender um saber ser com a outredade, que vai mais além do conhece-te a ti mesmo, como modo de vida. O saber ambiental integra o conhecimento do limite e o sentido da existência. É um saber vir a ser no sentido de saber que o ser é em um devir no qual existe a marca do sido, sempre aberto ao que ainda não é. Significa incerteza como impossibilidade de conhecer o sendo e certeza de que o ser não se contém no conhecimento prefixado das certezas do sujeito da ciência, da norma, do modelo, do sistema.

Krenak (2019, p. 16) argumenta que tudo é natureza, que a Terra é a natureza e que somos Terra. Assim,

refleti sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem da nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que se ele é uma coisa e nos a outra coisa: a Terra e a humanidade. Eu não consigo perceber onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Emerge então, proposições com outras concepções investigativas que tensionam as armadilhas paradigmáticas incrustada nas ideologias arrogantes da modernidade, que subestima saberes, justifica a homogeneização e silencia às diferenças. Diante disso, instigados a buscar outros caminhos com possibilidade de intervenção no exposto acima, nos incorre o estudo das concepções indígenas, que reconhecemos como contra- hegemônica ao modelo formativo acríptico de educadores ambientais.

### **Outros Saberes: sujeitos outros**

Diante dos desafios cotidianos e possíveis debates sobre as lacunas na formação docente, é crucial à compreensão de que, as concepções que fundamentam a educação são: elitista, patriarcal e “branqueadas”. Outras concepções diferentes das citadas, não são legitimadas sem o engajamento coletivo. A construção de outras Pedagogias que tensionam o modelo pedagógico vigente, na compreensão de Arroyo (2014), não é tão recente. Sinaliza Arroyo (2014, p. 31) que tal construção “está na origem da história das Américas, foi e continua sendo um dos capítulos mais tensos e densos na história da empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade”.

Continua Arroyo (2014, p. 30) com seu argumento ao declarar que:

Há um ponto que os coletivos populares em movimentos destacam ao afirma-se sujeitos pedagógicos: que na história foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações e até sua sofrida história afirmação de seus saberes, culturas, identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas das histórias das ideias e práticas pedagógicas. [...] Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria identidade da pedagogia hegemônica.

Arroyo (2014) anuncia a existência de um quadro de exclusividade pedagógica, tão institucionalizada resultante politicamente da exclusão dos sujeitos e seus saberes, que são ocultados ou silenciados. Nessa perspectiva os povos originários, além de outros, são sujeitos marginais nos processos pedagógicos, visto que seus saberes e Pedagogias são consideradas inferiores. Nessa compreensão percebemos que, os saberes dos povos indígenas, sejam através das oralidades ou literaturas, têm pouca visibilidade como conhecimento no meio acadêmico.

Lamentável. Como já pontuamos anteriormente, a ciência conferiu superioridade a alguns conhecimentos em detrimento de outros. Nesse sentido, compreendemos a emergência do esforço por outras reflexões, outros saberes oriundos de outros sujeitos e das classes populares com suas demandas.

As palavras de Berino (2018, p. 332) aponta a relevância de “uma pedagogia para que as classes populares se engrandeçam através dos recursos das suas experiências e dos seus saberes”. Argumenta ainda que, por intermédio da

educação em que as atribuições de educador e de educando não são fixas, mas em que os respectivos “papéis” são intercambiáveis, uma relativa equivalência para que efetivamente os problemas vividos política e socialmente pelas classes populares alcancem a centralidade necessária à prosperidade da conscientização e da mudança social.

A perspectiva decolonial parte do pressuposto de que “o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (Santos, 2004, p. 08), persistindo, assim, na sociedade contemporânea, as estruturas de poder e saber que marginalizam os grupos sociais minoritários e seus conhecimentos. Há nessa perspectiva, a compreensão de que os saberes ancestrais, nos quais almejamos sugerir como aporte à formação, através das literaturas Indígenas, em particular a vasta obra literária do filósofo, historiador, educador e escritor indígena Daniel Munduruku, é pois um referencial decolonial.

Para Munduruku e Wapichana (2009, p. 9-10), “compreender a literatura indígena é entender que ela se manifesta nas diversas formas de socialização do saber; que ela é a reverberação do que mora dentro do corpo de nossa gente”. Assim, “nos completa como pessoas, porque nos lembra sempre de onde viemos, para onde vamos e qual o sentido de nossa pertença a esse planeta”. Logo, “é assim que a temos reelaborado compreendendo que é, também, uma forma de atualizarmos a memória responsável pela manutenção da nossa própria história”. A dimensão dos saberes ancestrais perpassa com profunda habilidade nos textos que direcionam olhares com intuito de lapidar nossa humanidade sempre em formação e, ainda para a formação.

Munduruku (2011), em uma entrevista concedida a Lemos (2011, p.3), traz sua opinião em relação ao poder e aos objetivos da literatura; a relação de saber ocidental, oriental e sua relação com a natureza:

Foi então que eu percebi que com o livro eu chegaria muito mais longe, muito mais distante e isso acabou acontecendo porque além do livro chegar longe, ele me leva pra bem longe também, ele me carrega. Eu faço o livro, mas quem me carrega é o livro, porque ele me abre outras perspectivas, outras possibilidades e, abre outras portas. Esse pensamento não é um pensamento absolutamente ocidental, isso é claro pra mim. Eu não faço apologia do saber ocidental, eu uso o saber ocidental para fazer apologia do saber indígena.

Viveiros de Castro (1996, p. 237), nos alerta que o Etnocentrismo é regido na visão ocidental, todavia, o Cosmocentrismo, é inerente às concepções dos povos indígenas. Para ilustrar tal afirmação ele se utiliza de uma anedota transcrita por Lévi-Strauss em que, “enquanto o europeu tentava entender se o indígena tinha alma, o indígena o afogava e esperava que o corpo putrefasse para saber se o espírito tinha corpo”. Enfim, “essa visão sociocósmica, estende o espírito a muitos seres, mesmo os que não têm um corpo físico, facilitando assim uma compreensão de mundo muito mais simples e saudável”. Onde natureza e cultura possam viver simultaneamente sem prejudicar uma ao outra, melhor refletindo, sem que o ser humano destrua a natureza.

A relação de respeito que o sujeito indígena estabelece com natureza tem intrínseca ligação com o sagrado, assim não há apenas vidas nas florestas, contudo, a floresta é a própria vida. Davi Kopenawa (Kopenawa e Albert, 2015, p. 468)<sup>c</sup> compartilha uma interessante mensagem a nós, napëz, para que venhamos compreender que,

Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam o seu lamento, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem, ela chora de sofrimento quando derrubadas e queimadas.

Nas palavras de krenak (2019, p. 26),

nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência de vida. Isso gera uma

---

<sup>2</sup> Forasteiros ou homens brancos não Yanomani

intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E estar cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar, não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida.

Estamos diante do sentido de preservação do meio ambiente e tudo que nele habita, desse modo fortalece todas as relações vitais, que transcendem nossa concepção simplista. Assim, pregnantes da cosmologia, os indígenas têm sentido de pertencimento e buscam ações de proteção socioambiental em sentido amplo através dos seus conhecimentos tradicionais e ancestralidade.

### **Delineamento Metodológico: por onde e como caminharemos?**

Em relação à metodologia, nos apoiamos na concepção de Marconi e Lakatos (2007, p.17), ao afirmarem que a metodologia nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da “tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz”. Partimos dessa concepção, para alcance dos objetivos propostos. Nessa Perspectiva, a abordagem metodológica escolhida se insere na pesquisa qualitativa do tipo documental, tendo em vista a credibilidade que essa categoria nos proporciona em relação aos objetivos mencionados.

Silva e Menezes (2001, p. 20), por exemplo, afirmam que a pesquisa qualitativa consiste “na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por esse viés, vale salientar que a escolha teórico-metodológica é diretamente ligada às concepções do pesquisador, ao que se pesquisa e aos objetivos almejados, é mais que uma opção, pois é, antes de tudo, uma visão de mundo.

A pesquisa documental de acordo com Fonseca ( 2002, p. 32),

trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nessa linha, Cellard (2008) diz que é possível considerar como documento um relatório de entrevista ou as anotações feitas durante uma observação. Por sua vez, Appolinário (2009, p. 67) expande o significado de documento, caracterizando-o como “suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se então, os livros, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entrevistas entre outros”.

A escolha pela categoria de pesquisa documental não foi vaga ou de propósito aleatório. Consideramos significativa tal escolha, em função da confiabilidade e do suporte que esse processo metodológico oferece visto que, incorre-nos dividir as análises em três eixos investigativos.

- i. Escolha e estudo das obras do escritor Daniel Munduruku e outras literaturas como suporte. As narrativas serão apreendidas através de entrevistas semiestruturada com escritor e com outros sujeitos indígenas. Esse componente da análise tem relação com estruturação e delineamento, conceitual da Pedagogia do Parente, que ambicionamos desenvolver;
- ii. Elaborar as atividades pedagógicas interculturais sob a concepção da Pedagogia do Parente em interlocução com os princípios formativos propostos pela “ComVivência Pedagógica”, analisando nestes ambientes educativos suas potencialidades formativas;
- iii. Produzir, pelas observações analíticas das experiências investigadas, aporte teórico e indicadores do que denominamos Pedagogia do Parente, com a finalidade de substanciar a formação e ação dos educadores ambientais.

Em relação às técnicas como suporte as coletas de dados, objetivamos o uso de entrevistas semiestruturadas e organização e análise de oficinas por nos oferecidas. Vale ressaltar que as entrevistas serão realizadas com os seguintes propósitos:

- I. Diálogos com atores indígenas e o escritor e educador Daniel Munduruku. Tendo como finalidade delinear o conceito de A Pedagogia do Parente;
- II. Docentes do curso já mencionado. Com intuito de realizar o levantamento do uso ou não de referencial bibliográfico e/ou epistemologia indígena;

Em relação às oficinas, nos incorre a elaboração sob dois princípios. O primeiro como meio de socializar a Pedagogia do Parente como epistemologia à formação/ação dos educadores ambientais, tendo como aporte as Literaturas indígenas. O segundo é a perspectiva de intervenção no processo formativo pautado nos conhecimentos eurocêntricos.

Assim, será necessário elaborar análise crítica das fases anteriores com os dados obtidos, no sentido de traçar as especificidades das oficinas e as observações dos possíveis resultados das mesmas.

### **Tecendo algumas considerações: completar sem finalizar**

A proposta da Pedagogia do Parente, por meio das literaturas indígenas, numa perspectiva decolonial, fomenta as discussões e tensiona o modelo dominante que institui a formação/ação de educadores ambientais. Refutamos a formação de educadores ambientais em perspectiva tradicional instituída e sua prática instrumental que não contempla um agente formador crítico/reflexivo. É nesse direcionamento, que nos move a realização do doutorado em Educação com tal proposta.

A formação aqui defendida tem a pretensão de situar a *práxis* docente para além do fazer pedagógico, ou seja, apto a assumir o papel de educador comprometido com as possíveis transformações dos atores, do coletivo, e com ressignificações das reflexões e ações que norteiam nossas relações com o meio ambiente. Instiga-nos o pressuposto da Educação Ambiental direcionada aos valores sociais, a ética, a política, a cumplicidade entre os seres, a amorosidade e o sentido de pertencimento à natureza que se contrapõem ao princípio da apropriação da mesma.

O modo de ser/estar no mundo nas filosofias de vários povos indígenas, entrelaça com ideia de sagrado, saberes e o desejo de emancipação que se articula com processos educativos. O sentido de ser e pertencimento ao mundo é extensivo, sociológico e dialógico. Essas acepções mobilizam esses povos em busca de seus mais diversos interesses. Com relação ao “ser no mundo” as afirmações de Berino (2018 p. 331-33) tem estreita ligação ao modo de ser/estar no mundo nas filosofias indígenas. Assim,

A condição para “ser um ser no mundo” não é uma revolução pessoal, mas uma diligência cuja possibilidade só existe como articulação coletiva. A educação é, assim, um agir para o comum, concebida para uma experiência necessariamente dialógica porque referida ao que é plural. [...] Para ser um “ser no mundo” desde as sociedades latino-americanas é preciso colocar o problema do conhecimento também como um problema de libertação, construindo epistemologias que permitam significar a existência das nossas sociedades de acordo com os interesses das populações que pretendem autonomia e não subordinação.

Nesse sentido, incorre-nos nessa direção a relevância da proposta de inserção epistemológica e aportes conceituais, por exemplo, da cosmologia e do pensamento indígena com a finalidade de substanciar a formação/ação crítica de educadores ambientais. Tendo em vista que os conhecimentos tradicionais dos povos originários, suas culturas, línguas e práticas sociais, ainda não possuem a almejada visibilidade nos currículos e nas discussões dos cursos de graduação e pós-graduação, direcionados à área de Educação Ambiental.

Assim, percebemos que a **Pedagogia do Parente**, na concepção do povo Munduruku – Educação para Sentir (do corpo), Educação para Aprender (da mente) e Educação para Sonhar (do espírito), através da literatura indígena de Daniel Munduruku surge como aporte/suporte à formação de educadores ambientais em perspectiva decolonial.

Corroborando, ainda, com a intenção considerar a importância do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, sistematizado por educadores ambientais de distintos países, entrementes o Fórum Paralelo à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO 92 ou Rio 92, que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1992. O documento explicita no item II que:

a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a

diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue [...] A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. (BRASIL, 1992)

Portanto, já na ECO 92 (há mais de 25 anos) os povos originários e seus aliados chamavam a atenção para a importância da biodiversidade, da necessidade de preservá-la. Pois, sem as florestas, rios, animais, plantas, sem os povos indígenas o que seremos? Qual será o nosso futuro? A formação docente, as pesquisas educacionais não são neutras ou esvaziadas de ideologias. Ainda existe etnocentrismo, preconceito e desconhecimento de outras formas de conhecer, pensar, de produzir saberes, conforme apontou Lévi-Strauss em seu clássico *“La Pensee Sauvage”* (1962).

Desse modo, a formação/ação de educadores ambientais que almejamos não está fundamentada nas ideias da modernidade, no neoliberalismo, na ciência ocidental que prioriza a hegemonia epistemológica e entre as espécies, que traz inúmeros ranços do Positivismo, elege o progresso a qualquer custo como prerrogativas para satisfação humana.

Nesse contexto, inquieta-nos a contradição que permeia a formação de educadores, em nível superior e de pós-graduação, em relação a não obrigatoriedade (como maior ênfase) do ensino da cultura/história indígena e afro-brasileira, tendo em vista, que neste ano a Lei Federal 11.645 (Brasil, 2008) completa 10 anos. Compreendemos então, a importância de fomentar os debates sobre a relevância dessa epistemologia dos povos indígenas, contudo, o engajamento através de tentativas intervencionistas na formação docente sob outra perspectiva capaz de romper com a armadilha paradigmática, como adverte Guimarães (2016).

Motivados a buscar a inserção de outras epistemologias aos processos formativos dos educadores ambientais, corroboramos com Arroyo (2014) ao pontuar que, os movimentos negros, indígenas, quilombolas, em sua diversidade de ações e fronteiras de luta, repõem a centralidade da raça e da etnia e da identidade racial e étnica em nossa formação. Suas Pedagogias passam pela descontração do caráter racista de padrão saber e poder que busca inferiorizar ou desqualificar sujeitos e grupos. Há, no entanto, na riqueza de ações coletivas a construção de Outros conhecimentos, outras formas de pensar os Outros e os Nós e Outras Pedagogias de formação de Outros sujeitos sociais, políticos e humanos.

## Referências

ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008**. *Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena"*. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, junho de 1992*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2018.

BERINO, Aristóteles de Paula. *PARA SER UM SER NO MUNDO: A UMANIZAÇÃO É UMA POÉTICA EM PAULO FREIRE*. Revista Teias v. 19, n. 55, p. 331-332 out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.e-blicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34457>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BEHR, Héloïse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJON, Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017.

CASTRO, Eduardo, Viveiros de. *Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena*. Mana, Rio de Janeiro. v.2 n.2. 1996.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. *Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos*. Disponível em: <http://tecidodevozes.blogspot.com/p/artigos.html>. Acesso: em 25 outubro 2012.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor. Queiroz. de. *Outras Epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas*. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Ed. Especial, julho/2016. Disponível em: <<http://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>>. Acesso em: 20 ago 2016.  
KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um Xamã Yanomami*. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO*. 1ª Ed. São Paulo Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. (org.). *A Complexidade Ambiental*. Blumenau, Cortez/Edifurb, 2003.

\_\_\_\_\_. *Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes*. Revista Educação e Realidade. Rio grande do Sul, v. 34, n. 3, 2009.

LEMOS, Roma. Gonçalves. Entrevista o Professor Daniel Munduruku. In: *Pedagogia em Foco*. Nov. de 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ent02.pdf>>. Acesso em: 21 jan 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: UK'A, 2010.

MUNDURUKU, Daniel.; WAPICHANA, Cristino. (orgs) *Antologia Indígena*. Cuiabá: Palavra de Índio-SEC, 2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos. São Paulo, v. 37, n. 17, 2002, PP 1-7.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria de Paula.; NUNES, João Ariscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo, in: SANTOS, Boaventura Sous. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Edna. Lucia da e MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª ed. rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

Lévi-Strauss, Claude. *La Péense Sauvage, Parigi, Plon*; trad. it. Il pensiero selvaggio, Milano, Il Saggiato-re, 1962.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La

Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 10/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.