

# ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

## Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola

*Re-existences and Hopefulness: Decolonial Perspectives for Thinking a Quilombola Environmental Education*

André Carneiro Melo<sup>1</sup>; Marco Antonio Leandro Barzano<sup>2</sup>

**1** Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil – acmbio@yahoo.com.br./ <https://orcid.org/0000-0003-1974-0052>

**2** Doutor em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil – marco.barzano@gmail.com./ <https://orcid.org/0000-0003-3273-9216>

### Palavras-chave:

Educação Ambiental, quilombola, decolonialidade, relações étnico-raciais, Bahia

**RESUMO:** O presente artigo pretende avançar a discussão em uma perspectiva de Educação Ambiental atravessada por um contexto de Educação Quilombola nos seus diferentes contextos interculturais. Pretende-se, a partir desse referencial, refletir sobre o pensamento decolonial latino-americano, tendo como base autores como Walter Mignolo, Anibal Quijano e Catherine Walsh, além de reflexões sobre a perspectiva sociológica apresentada por Boaventura de Sousa Santos. Constitui-se um convite às propostas de pesquisas que dialoguem com as alternativas epistêmicas, as lutas dos sujeitos forçadamente invisibilizados e com as diversas formas de conhecimento e de vida que emergem da práxis decolonial. Nas considerações finais, sugerimos uma agenda com importantes discussões a serem enfrentadas pelos grupos de pesquisa de Educação Ambiental que desejam atuar em temáticas voltadas para as comunidades quilombolas.

### Keywords:

Environmental Education, quilombola, decoloniality, Ethnic-Racial Relations, Bahia

**ABSTRACT:** This article discusses of Environmental Education perspective crossed by a Quilombola Education context in its different intercultural contexts. From this framework, we intend to reflect on Latin American decolonial thinking, taking into account authors such as Walter Mignolo, Anibal Quijano and Catherine Walsh, as well as reflections on the sociological perspective presented by Boaventura de Sousa Santos. It is an invitation to research proposals that dialogue with epistemic alternatives, the struggles of invisible subjects and the various forms of knowledge and life that emerge from decolonial praxis. In the concluding remarks, we suggest an agenda with important discussions to be faced by environmental education research groups wishing to work on issues related to quilombola communities.

## INTRODUÇÃO

“É possível que nossa principal lição, labor educativo, seja a de aprender a ser rio, planta, vento, pedra, calor, bicho, grão de areia miúda; aquela que resguarda a sapiência da plenitude em uma experiência ecológica. Talvez esse seja o início para nos reerguermos com dignidade” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.61).

Este artigo pretende avançar a discussão numa perspectiva de Educação Ambiental atravessada por um contexto de Educação Quilombola, ou seja, é a partir dessas tessituras que a proposta visa fomentar a Educação Ambiental Quilombola. Essa proposta é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado (MELO, 2019) que permitiu enveredar por caminhos potentes para o fortalecimento da educação, da luta e da resistência quilombola. Neste processo foi imprescindível lançar mão das perspectivas decoloniais, insurgentes e que contestam a perpetuação da colonialidade fundada na racialização, subordinação, exclusão e dominação e, desse modo, as pedagogias em contextos de luta e resistência podem viabilizar outras maneiras de ser, de existir e de se relacionar com a natureza.

Estes caminhos têm apontado para o surgimento de uma nova produção intelectual, pautado nas buscas por formas alternativas de conhecimento e reflexões que consideram a realidade contextual do lugar de produção de um novo modo do pensar, caracterizado pela decolonialidade da produção do pensamento a partir dos saberes marginalizados pela hegemonia ocidental e que é aquele em que procuramos acompanhar aqui em um diálogo teórico. Pretende-se a partir desse referencial, refletir sobre o pensamento decolonial latino-americano, tendo como base autores como Walter Mignolo, Anibal Quijano e Catherine Walsh, além de reflexões sobre a perspectiva sociológica apresentada por Boaventura de Sousa Santos, que diz respeito à Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências.

Esses desdobramentos constituem-se um convite às propostas de pesquisas colaborativas que dialoguem com as alternativas epistêmicas, as lutas dos sujeitos forçadamente invisibilizados e com as diversas formas de conhecimento e de vida que emergem da práxis decolonial. É também uma aposta em outros estudos que possam contribuir, sobretudo, para visibilizar horizontes de alternativas frente às diferentes dimensões da colonialidade: poder/saber/ser e da mãe natureza.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Paulo Freire (2006) nos diz que:

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois não existe um sem o outro (FREIRE, 2006, p. 28).

Freire nos inspira nessas afirmações, pois, ao considerar o ser humano um sujeito histórico, nos mostra que o conhecimento é construído na relação do sujeito com o mundo. Neste processo, esses sujeitos históricos atuam, transformam, criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois transformando o mundo, sofrem efeitos de sua própria transformação. O mundo, assim, é composto por diversidades humanas e naturais que se inter-relacionam e ultrapassam os limites do saber formal, pois se manifestam e estabelecem um meio ambiente dinâmico e complexo, com seus aspectos cultural e natural, sem considerá-los isoladamente (CAVALHEIRO; ARAÚJO, 2015).

Dentro da heterogeneidade daqueles que lutam pela Educação no Brasil encontram-se os sujeitos quilombolas que historicamente estão se construindo e possuem suas vivências, historicidades, ancestralidades e cultura, produzindo saberes e, desse modo, passam a educar e, com isso, mobilizam o “conhecimento-emancipação” e nele “o ato de conhecer está vinculado ao saber, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo” (GOMES, 2017, p. 58).

No entanto, as trajetórias de lutas desses sujeitos estão invisibilizadas, de modo que em uma pesquisa recente do tipo Estado da Arte que investigou, por exemplo, as relações entre movimentos sociais e Educação Ambiental (EA) nas teses e dissertações brasileiras da área não foi registrada qualquer menção aos sujeitos quilombolas e suas lutas (MAGACHO; CAVALARI, 2019).

Embora ainda em processo inicial, alguns grupos de pesquisas no Brasil buscam trilhar caminhos que escapem dos modelos tradicionais da educação ambiental que propõem somente a conservação e a resolução momentânea dos problemas já enfrentados pela natureza. Estes caminhos apontam para um modelo de educação ambiental que procura contrapor o modelo de expropriação da natureza e dos sujeitos socialmente vulneráveis que são invisibilizados e marginalizados. Desta forma, ao lançarmos mão desse olhar especial junto às populações socialmente vulneráveis, atuando com ética e respeitando a natureza e as vidas em diversidades, buscamos compreender e fortalecer suas lutas tanto no enfrentamento das injustiças socioambientais, quanto nos aspectos educacionais.

A fim de exemplificar, apresentamos três grupos de pesquisa, quais sejam: Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA/UFMT); Grupo de Estudos de Educação Ambiental Desde El Sur (GEASUR/UNIRIO) e o RIZOMA/UEFS e, além disso, propomos algumas possibilidades investigativas, a partir de nossa experiência em contato com a comunidade quilombola de Barreiros de Itaguaçu (Bahia), inspiradora de nossas futuras pesquisas e epistemologias.

Destaca-se a vivência investigativa do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA/UFMT) em território quilombola experimentando formações e diálogos e resultando em pesquisas que originaram dissertações e teses, publicação de artigos desenvolvimento de projetos de extensão. Segundo a Coordenadora do Grupo, no cotidiano das comunidades que compõem território, circulam cadernos pedagógicos, cuja participação das/os quilombolas exerce um papel de fundamental importância na visibilidade deste povo, que procura se consolidar nas lutas políticas, sociais e ambientais (SATO, 2010). Observa-se que a dimensão dessa perspectiva de educação ambiental, nos territórios quilombolas, fortalece tanto os diálogos entre cultura e natureza, quanto destaca a importância da educação na luta neste território, que vai muito além da proposta pedagógica das escolas.

Do mesmo modo, destacamos também outro importante coletivo que pode nos auxiliar a pensar a educação ambiental em uma vertente que supere a sua dimensão tradicional: o Grupo de Estudos de Educação Ambiental Desde El Sur (GEASUR/UNIRIO) que, assim como o GPEA/UFMT, propõe uma educação ambiental outra, mais solidária, fraterna e plural (SANCHEZ; STORRTTI, 2018). Para o GEASUR, a educação ambiental significa “ser capaz de absorver as ancestralidades dos territórios, as vozes emergentes dos territórios em luta pelo bens naturais, pelos bens de consumo, tais como a água e a terra (Idem, 2018, p. 16)”.

Para isso o grupo se alicerça dialogando referenciais teóricos latinoamericanos da educação ambiental, ecologia política e justiça e racismo ambiental, o que possibilita a construção de novas epistemologias dentro do campo da educação ambiental. É nessa linha que o coletivo aposta na emergência de uma Educação Ambiental desde El Sur, estabelecendo o diálogo entre o território e suas territorialidades e a partir disso realiza uma leitura crítica dos discursos ambientais hegemônicos e “biologizantes” que desconsideram os aspectos socioculturais, políticos e históricos.

Nos últimos quatro anos, o grupo de pesquisa RIZOMA, da Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem como eixo central de pesquisas a tríade currículo-relações étnico-raciais e educação ambiental, tem procurado realizar suas investigações no contexto quilombola e, recentemente, foi produzida uma tese de doutorado (MELO, 2019) realizada na comunidade quilombola de Barreiros de Itaguaçu, no território de Irecê (Bahia), em que pretendeu-se inaugurar uma linha de pesquisa no grupo de pesquisa. Considerando que o estado da Bahia até o ano de 2016 registrou o maior índice de comunidades remanescentes quilombola certificadas pela Fundação Palmares, há quinhentos e noventa e sete comunidades (MIRANDA, 2018), sendo que em Feira de Santana, município onde a UEFS está instalada e em que o RIZOMA atua, há três comunidades.

O texto está organizado de forma que iniciamos uma breve reflexão sobre a Educação Quilombola nos seus diferentes contextos interculturais em articulação com a Educação

Ambiental, em seguida apresentamos caminhos para a criação de uma outra Educação Ambiental, onde primeiramente descrevemos a experiência vivenciada no diálogo com Dona Dilza e o potencial educador da sua memória biocultural e a partir disso discutimos as perspectivas decoloniais de uma educação ambiental quilombola. Por fim, nas considerações finais, sugerimos uma agenda com importantes discussões a serem enfrentadas pelos grupos de pesquisa de Educação Ambiental que desejam atuar em temáticas voltadas para as comunidades quilombolas.

## **ESBOÇANDO DIÁLOGOS, ITINERÁRIOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Há um rico processo educacional no “existir” no quilombo. É nesse contexto, portanto, que faz-se necessário compreender as diferenças culturais como riqueza e vantagem pedagógica, a serem valorizadas nos currículos escolares com o objetivo de construir práticas educativas interculturais.

Dessa forma, sustentamos, nesta proposta, a definição de uma interculturalidade na interseção com os saberes múltiplos presentes nestes territórios ancestrais. Assim, pensar interculturalmente, trará para as arenas dessa proposição, aquilo que é próprio da vivência dos sujeitos quilombolas, a começar pela ideia do que é efetivamente aprender em seu próprio território e não somente nos espaços formais de educação. É diante desse contexto que assume-se que a educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico que procura intervir nas estruturas da sociedade que racializam, subalternizam e desumanizam.

Tomamos como referência de singularidade a resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças (BRASIL, 2012, p. 26).

Essas Diretrizes foram construídas e conquistadas por meio de lutas, mobilizações e articulações das organizações quilombolas e de suas lideranças, dos movimentos sociais. Segundo essas diretrizes, a Educação Quilombola é entendida como todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no território cultural quilombola, como os modos de produção, de

trabalho, de cultivo, de festas populares e religiosas, de ritos, de arte, de línguas e linguagens, produzidas pelos quilombolas dentro e fora das comunidades e pela produção de conhecimento nas comunidades quilombolas.

Conforme pode ser visto, a própria resolução chama atenção para o aspecto importante que é a articulação dos conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Carril (2017) aponta que no Brasil essas comunidades não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram sua própria vida e, no encontro com outros saberes, vão aprendendo a importância de estratégias que lhes permitem lutar pela existência e serem sujeitos de organização social.

Nesse sentido, a formulação de propostas pedagógicas direcionadas à educação quilombola necessita de investigações que envolvam o intercâmbio entre aqueles saberes comunitários e os conhecimentos advindos das mais diversas áreas.

O desafio proposto neste artigo se fundamenta na articulação entre a educação quilombola e a educação ambiental e, para isso, considera-se a necessidade de se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso de território, na apropriação da natureza, nas relações étnico-raciais, nos saberes da biodiversidade e da memória biocultural presentes nas narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa, pois esses elementos constituem a vivência cotidiana daqueles que habitam as comunidades quilombolas (CRUZ; RODRIGUES, 2017) e devem ser articulados à educação ambiental no intuito de construir propostas teórico-metodológicas tendo como ponto de partida o diálogo entre os saberes.

O fio condutor desta proposta tem como referência a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2010), fundamentada na ideia dos saberes tradicionais quilombolas e suas relações com a Educação Ambiental, na dimensão dialógica de Carvalho (2011), Leff (2012) e Freire (2014).

### **DONA DILZA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA MEMÓRIA BIOCULTURAL NA PRODUÇÃO DE SABERES AMBIENTAIS.**

Ao abordar sobre os saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro, Gomes (2017) nos mostra que trata-se de uma postura político-epistemológica e que pode nos levar à superação do pensamento abissal, “pensamento esse presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo” (GOMES, 2017, P. 54).

Inspirados nessa ideia, pedimos licença para apresentar um pouco sobre os saberes ancestrais que permeiam a vivência nos territórios quilombolas e que educam nas suas lutas, resistências e re-existências. Em nossas itinerâncias e descaminhos no território quilombola do sertão baiano, conhecemos Dona Dilza Bispo, guerreira quilombola da comunidade de

Barreiros de Itaguaçu/Bahia, educadora, mestra nas epistemologias do Sertão e que consideramos também um potente referencial teórico para se pensar uma educação ambiental quilombola. As identidades que ela possui inserida no seu território, traz a representatividade de quem nasceu na comunidade e traduz toda essa territorialidade como símbolo de ancestralidade temporal e espacial.

Em suas memórias, Dona Dilza apresentava uma forte identificação com o seu território quilombola e com sua ancestralidade ao compreender o contexto histórico de sua formação e sentir-se parte constituinte da comunidade, o que revela suas identidades nesse processo e reverberado pela espontaneidade de falar sobre o assunto. E, de fato, a história de vida de Dona Dilza se confunde muitas vezes com a história da própria comunidade.

Alguns elementos das suas narrativas eram carregados de intensa emoção, sobretudo para quem escutava e vivenciava aquela história que muitas vezes pensava estar apenas no imaginário social e que naquele momento se concretizava e se personificava nas suas memórias. As histórias de vida revelavam os enfrentamentos de um povo que nasceu e se constituiu na prática da luta social camponesa.

Apesar do contexto desfavorável, diante do extremo empobrecimento das famílias, permitiu-se que os descendentes partilhassem cada vez mais do estilo de vida dos seus ancestrais escravizados na resistência, na fuga, na busca pela alforria e que hoje se traveste em emancipação: “A partilha manteve esse lugar vivo”, disse Dona Dilza, que considera a solidariedade como um mantenedor da comunidade.

Ao falar sobre o território, Dona Dilza apontava trechos da área e explicava inúmeros detalhes do território, em especial, sobre o Rio Verde que atravessa a comunidade e que, segundo ela, vem sofrendo impactos e tem o seu acesso cerceado por grandes proprietários de terras da região. Esse, por sinal, é um tema permanente entre os moradores de Barreiros de Itaguaçu, que se ressentem muito pelas alterações que o Rio vem sofrendo, além de não poder acessar algumas localidades tradicionalmente utilizadas ao longo do seu curso.

A partir de suas memórias, ela narra a preciosidade que era o Rio Verde quando estava em pleno equilíbrio e representava o recurso fundamental para as atividades produtivas de agricultura, criação de animais e pesca. As beiras do rio eram lembradas, sobretudo, como fonte de variados frutos, que contribuía para a alimentação da comunidade.

Dentre as localidades descritas por Dona Dilza, uma despertava bastante atenção: era quando se referia a uma nascente do Rio Verde denominada “Água Quente” que, para ela, representa a única fonte que alimenta e mantém vivo o trecho do rio que atravessa a comunidade. Nas palavras de Dona Dilza, a Água Quente era permeada por um universo mítico-espiritual e conta-se que as pessoas da comunidade acreditavam no poder curativo das

águas da nascente e, por algum tempo, no passado, havia uma espécie de romaria atraída pelos milagres e poderes medicinais sobre enfermidades, principalmente em crianças.

Outro aspecto recorrente na oralidade era a preocupação com a preservação daquele sítio de memórias. A “Água Quente” é considerada por muitos a única fonte que alimenta e mantém o Rio Verde vivo, no entanto, hoje a nascente é explorada pelos seus proprietários principalmente para o turismo e o lazer.

Dona Dilza apontava a todo momento que essa situação exposta fere o direito ao território utilizado tradicionalmente para as atividades de subsistência das famílias que vivem em Barreiros. Disse ela: “A Água Quente hoje tem dono” e, ao fazer essa referência, demonstra a sua angústia sobre o cerceamento do acesso em diferentes trechos do rio e que a mesma situação se apresentava na “Água Quente”, que hoje é explorada economicamente para o lazer.

Sobre esses aspectos, em várias conversas com Dona Dilza, ela questionava se houve realmente a libertação do povo negro em um contexto que a estrutura fundiária brasileira, caracterizada pela grande concentração de terras, os priva de acesso ao direito do território ancestral. Ainda assim, segundo ela, passados 130 anos da abolição no Brasil, ou seja, mais de um século de luta pela terra ancestral, os grilhões permanecem. Nas palavras de Dona Dilza, a expropriação do território é uma das bases da inferiorização dos/as quilombolas, pois, “sem lugar” são decretados como inexistentes, invisíveis e, portanto, sem direitos; configurando, desse modo, a evidência do racismo ambiental, sobretudo entre as comunidades quilombolas.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS CURRICULARES DECOLONIAIS**

A educação quilombola define-se como parte de um todo estruturado de onde emergem histórias, culturas e saberes da tradição quilombola. Esta modalidade de ensino surge como uma nova forma de pensar conteúdos escolares a partir da percepção que os conteúdos não podem ser compreendidos como receitas a serem ministrados em doses, frações, horários, mas revelar a condição de aprendizagem e ser elaborados a partir da real necessidade dos estudantes de tal forma que ao estudar os conteúdos se sintam participantes do processo de aprendizagem.

Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola reivindica uma mudança de paradigma que requer a emergência de uma nova postura na formação de professores preocupados com o intercâmbio entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola.

Freire (2014) aponta os caminhos para o rompimento e emergência desse novo paradigma: a dialogicidade, a troca de experiências, o encontro, o olhar emocionado. Partindo dessa perspectiva, os estudantes mudarão o percurso em um movimento carregado de

significados, numa articulação de saberes que contam suas histórias, manifestam suas emoções, problematiza a realidade vivenciada no desejo de conhecer-se a si mesmo, recuperando conhecimentos antes silenciados por uma história deserdada de verdades sobre a trajetória dos povos africanos trazidos para o Brasil.

Para Trindade (2016):

[...] histórias estas que a educação brasileira se encarregou de reproduzir por mais de 400 (quatrocentos anos), de forma romântica e descontextualizada na perspectiva de contribuir para o embranquecimento, a exclusão e a separação entre negros, brancos e indígenas (p. 60).

A autora reforça que “estas histórias trazem consigo conhecimentos da matemática, das ciências naturais, da cultura que estão latentes nos marcos civilizatórios (p. 61)” e que pelo fato de serem componentes da diáspora africana trouxeram significativas contribuições genéticas e culturais para a formação do povo brasileiro.

A Lei n.º 10.639/03 é, no âmbito das políticas públicas para promoção de igualdade racial, uma das primeiras e mais significativas medidas efetivas para reparar uma série de distorções contidas na educação brasileira. O ato de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos alunos brasileiros é um marco seguido por uma série de medidas que incluem, dentre outros tópicos, a implementação de escolas em comunidades quilombolas que, em tese, deveriam conter conteúdos programáticos condizentes com a cultura local e total adequação às especificidades desses contextos.

Neste contexto, o currículo pode ser interpretado como um território em disputa, na visão de Bhabha (2013) um “entre-lugar”, onde reside a busca pelo fortalecimento das relações entre a tradição e a desconstrução das subalternidades, articulando um processo de negociação cultural que permita à escola quilombola ser um espaço de fortalecimento de seus valores e da identidade étnica (FERREIRA, 2014). Ao se referir às questões da realidade sociocultural e da identidade relacionadas ao currículo esse mesmo autor reforça que:

[...] currículo, cultura e identidade estão profundamente envolvidos, pois, o currículo expressa as diferentes e conflitantes concepções de vida social, aquilo pelo qual um grupo luta. Neste sentido, é que se entende que o Currículo nas Escolas quilombolas disponibilizam elementos que possibilitam um modo de ser, ver e dialogar com o mundo (p. 82).

Arroyo (2011), ao ressaltar que o currículo é um território em disputa, aponta que essas tensões não se encerram somente na inclusão de temas em disciplinas, mas, sobretudo na disputa pelo reconhecimento de experiências de novos sujeitos sociais e coletivos organizados como produtores de conhecimentos legítimos e válidos. Para isso, faz-se necessário a descolonização do currículo escolar, por um currículo que tenha lugar para a

ecologia de saberes, baseada no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e na existência de outros modos de ser, ver e saber, além do científico.

Na ecologia de saberes, cruzam-se conhecimentos e ignorâncias; e a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode ser o de chegada para conhecimentos que são desaprendidos ou esquecidos, como é o caso dos saberes de comunidades locais que desenvolvem formas de se relacionar com a natureza/cultura (SANTOS; MENESES, 2010).

Sobre esse aspecto, Tristão (2014) nos diz que:

[...] o gosto e o encanto que essas comunidades desenvolvem no trato de suas culturas em processos simbióticos com a natureza, nas relações sociais sonhadas da vida em comunidade, nas redes de solidariedade que tecem em seus cotidianos, nos afazeres sustentáveis que inventam a caça da sobrevivência diária, enfim, tudo isso nos coloca em condições de eternos aprendizes (p. 482).

As experiências e as vivências dessas comunidades e seus interesses cotidianos entram em cena no espaço escolar em um processo de negociação cultural que visa o fortalecimento desses novos saberes nos “entre-lugares” das propostas e práticas curriculares hegemônicas. Essa negociação/disputa acaba potencializando a elaboração de um currículo que valorize outros modos de conhecer o mundo, e, portanto, que valorizem no currículo as diferenças culturais. Com isso, as práticas pedagógicas nas escolas quilombolas devem possibilitar a essas populações uma educação apropriada às suas diferenças étnicas e culturais.

Tratando das identidades étnico-raciais, seu processo de construção é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência que varia de acordo com as especificidades de cada comunidade. A identidade assume um papel preponderante, pois é ela quem define o direito à terra, à demarcação do território e às políticas públicas, por isso, um novo pensamento curricular no âmbito da escola, é antes de tudo, uma identidade política.

Esses processos de articulação entre a identidade e a cultura quilombola apontam quais caminhos a Educação Ambiental, que muitas vezes invisibilizam ou subalternizam outras formas de conhecimento, podem seguir na construção de uma ecologia de saberes.

É nesse aspecto que a ecologia de saberes promove o diálogo entre os diferentes saberes considerados úteis para o avanço das lutas sociais dos sujeitos quilombolas, de maneira que os saberes e as práticas desses sujeitos dialoguem com o conhecimento científico/escolar. Para isso é preciso elaborar propostas capazes de evitar o desperdício tanto das experiências sociais disponíveis, que foram suprimidas e marginalizadas pelo paradigma da racionalidade moderna (sociologia das ausências) quanto das experiências sociais possíveis (sociologia das emergências).

Além disso, ao se tratar de propostas de educação intercultural diferenciada, a participação e a representação dos/as quilombolas não devem ser reduzidas apenas a pura

formalidade; é necessário criar condições reais de participação efetiva das comunidades na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas de educação específica em territórios quilombolas.

Considerando o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa população tem sido construída por meio das mais variadas e distintas estratégias de luta contra o racismo, pela terra e território, pela biodiversidade, pela memória biocultural, pelo respeito à diversidade cultural e pela garantia do direito à cidadania.

Esse histórico de luta tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas pelo país e as colocam nas cenas públicas transformando em questões sociais. São esses movimentos que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas vão além da questão da terra e do território e estão intrinsecamente ligadas ao racismo institucional e ambiental.

Além disso, consideramos importante destacar que são esses movimentos supracitados, de caráter identitário que “há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado a escola e do campo da formação de professor um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas” (GOMES, 2012, p. 106).

Essa experiência social quilombola constitui-se de saberes nascidos da luta, produtora de relações sociais que forjam memórias duradouras e, ao mesmo tempo, renovadas a cada momento que é acessada; o ato de buscar as memórias significa fortalecer e ressignificar ensinamentos acerca de si mesmo que são fundamentais em um processo de reivindicação contemporânea cuja a auto-definição quilombola é o ponto de partida (NUNES, 2014). Estes saberes tão imprescindíveis não apenas em processos educativos não-formais, mas no deslocar-se destes saberes do cotidiano para junto de outros saberes que fazem parte do repertório do espaço escolar e, desse modo, contribuem significativamente para a descolonização dos currículos.

Dessa forma, o currículo, no contexto da educação escolar quilombola, deve dialogar com os saberes da comunidade, levando em consideração os seguintes elementos: a memória coletiva; as línguas remanescentes; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e a sua territorialidade. São incontáveis experiências sob forma de saberes que impõem novas possibilidades que diluem a utopia homogeneizante de um único saber abençoado pela chancela da ciência e da cultura

ocidental, criando espaços de diversidades epistemológicas, trazendo à superfície formas de conhecimento que historicamente foram negligenciadas e subalternizadas.

Em face da colonialidade, Kassiadou (2018) compreende que a Educação Ambiental, na perspectiva crítica, tem o compromisso de trazer a dimensão da realidade local, na perspectiva pedagógica dos conflitos ambientais como estratégia de transformação da realidade local e a valorização dos saberes e fazeres das populações tradicionais que historicamente vivem em condições de vulnerabilização, invisibilidade, silenciamento e, por vezes, criminalização, reconhecendo assim, outras epistemes.

Para tanto é necessário que essa perspectiva da Educação Ambiental dialogue com as discussões que envolvam o pensamento decolonial latino-americano. Esta compreensão é evidenciada a partir do pensamento de Walsh (2009), que nos aponta a importância de colocar no cenário, pensando a partir e com as lutas destes grupos, a interculturalidade crítica, entrelaçada numa pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida.

Consideramos importante destacar a definição da interculturalidade crítica como uma proposta ética e política que tem como horizonte a construção de sociedades que considerem as diferenças como pressupostos da democracia, que incentivem o diálogo intercultural e o empoderamento dos grupos historicamente considerados como inferiores (CANDAU, 2012). Além desse caráter político, a interculturalidade possui uma relevância social e epistemológica importante ao demonstrar como esses saberes podem e devem ser trazidos à tona, uma vez que são saberes que fazem parte do cotidiano dessas comunidades. A afirmação da pertinência destes saberes nos currículos ocorre não mais desde uma perspectiva hierarquizada e subalternizadora, mas em condições verdadeiramente de diálogo com outros saberes.

Ao assumir essa perspectiva da decolonialidade, fortalece resistências e confrontações necessárias na medida em que traz da perspectiva crítica uma reflexão que problematiza traços “conservadores” do processo educacional e promove, pelo e no diálogo, uma relação de equidade entre as distintas cosmovisões em um movimento decolonial que reflete sobre as intersecções de suas múltiplas faces, do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza, sendo importante forma de enfrentamento do quadro de dominação, subalternização e hegemonia que nos referimos.

Ao estabelecer um diálogo entre a Educação Ambiental e a decolonialidade, faz-se necessário assumir uma vertente de visibilizar as formas de enfrentamento e lutas dos grupos mais vulnerabilizados, trazendo para as agendas de prioridade no campo da Educação Ambiental os diferentes projetos de sociedade, resignificando práticas e apontando caminhos

para superação da linguagem hegemônica que ainda é permeada por propostas conservadoras que reforçam uma perspectiva de ocultamento das contradições e dos conflitos socioambientais (KASSIADIOU, 2018).

Discutir a perspectiva da Educação Ambiental Quilombola é trilhar um caminho inovador, contrário ao de algumas formas de silenciamentos existentes no pensamento hegemônico dominante. É caminhar pela discussão da cultura como possibilidade criativa em se pensar/fazer/sentir a natureza. Além disso, é trazer novos sentidos às relações entre o educador e o Outro ao sentir a realidade para em um segundo momento pensar sobre o que sentiu. A busca dessa outra racionalidade se constrói no diálogo eu-outro-mundo, e proporciona a compreensão de que a Educação Ambiental e os outros saberes surgem a partir da percepção do ser/estar no mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi apresentado neste artigo, consideramos importante finalizá-lo de maneira propositiva e, para isso, apresentamos uma agenda de importantes discussões a serem enfrentadas pelos grupos de pesquisa de Educação Ambiental, sobretudo aqueles que têm interesse nas investigações temáticas voltadas para as comunidades tradicionais, sobretudo, as quilombolas.

A partir de uma revisão bibliográfica em periódicos e base de dissertações e teses, focados nos temas da educação quilombola e educação ambiental, constatamos que esse binômio ainda carece de mais estudos investigativos e, além disso, consideramos que ainda há poucos grupos de pesquisas no Brasil que se interessam pela temática ambiental quilombola.

Os temas selecionados para a agenda de pesquisa foram agrupados em X grupos e foram adaptados e inspirados a partir de elementos propostos por Verrangia (2014), com a intenção de sugerir propostas de trabalho na educação ambiental quilombola:

a) Formação de professores e currículo: após mais de quinze anos que a Lei 10.639/03 foi sancionada e após sete anos da aprovação das da Resolução 08/12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, é importante avaliar e/ou analisar as disciplinas escolares e da formação de professores nas universidades, bem como os materiais didáticos que circulam nas escolas da educação básica, para que se possa compreender se ainda há ausência ou, caso ocorra, como vem sendo abordado. Consideramos imperativo destacar que, em tempos nebulosos, como estamos vivenciando no Brasil nos últimos anos, com retrocesso nos projetos curriculares, é importante um posicionamento radical e de resistência para a garantia das conquistas da última década, seja na escola ou universidade pública;

b) Cotidiano escolar: há o registro da potência de um número expressivo de pesquisas sobre a educação ambiental nas escolas, como pode ser constatado nos anais do Encontro de Pesquisas em Educação Ambiental (EPEA)<sup>1</sup> do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>2</sup>, além de periódicos de âmbito nacional e internacional, porém, há uma lacuna no que se refere às investigações acerca do cotidiano da educação ambiental nas escolas em comunidades quilombolas. Em tempos de uma imposição de proposta governamental curricular de homogeneização das práticas curriculares escolares, é necessário uma insubordinação e insurgência nos cotidianos escolares (e até mesmo universitários) e é necessário, portanto, haver maior interesse de investigações que abordem esse tema;

c) Racismo ambiental: há um número significativo de pesquisas que, nos últimos anos, têm tratado sobre racismo ambiental, na maioria das vezes, também nomeados de justiça ambiental. Diante do escopo do presente artigo, não consideramos pertinente aprofundarmos suas distinções, mas pretendemos enfatizar a necessidade de ampliação das pesquisas que abordam esse tema, garantindo, de certa maneira, a possibilidade de traçar e garantir diretrizes e políticas públicas para as comunidades quilombolas, além de promover justiça epistemológica na produção de conhecimentos;

d) Infância e juventude: o tema geracional é necessário de maior exploração, com a finalidade de constituir um *corpus* potente de conhecimento produzido, pois, em sua maior parte, as investigações focam nos estudantes, mas não nos sujeitos crianças e jovens. Quais os saberes ambientais de crianças e jovens quilombolas? Como abordam suas cosmovisões? Quais os sentidos e significados de meio ambiente desses sujeitos?

d) Pedagogia Griô: a narrativa da sabedoria de dona Dilza, anunciada neste artigo é a prova viva do “conhecimento-emancipação”, que em seu ato de conhecer se vincula “ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo” (GOMES, 2017, p. 58). A pedagogia griô valoriza a oralidade, o saber da ancestralidade e ainda há poucas investigações que enfocam a temática dos velhos griôs.

e) Ciências da Natureza: o trabalho sobre biodiversidades em território quilombola (MELO, 2019) inaugura a produção de conhecimento na área da educação em ciências, sobretudo no que se refere à educação ambiental quilombola e sua relação com o ensino de biologia. Os resultados da pesquisa possibilitam a abertura de frentes de trabalho investigativos para o fortalecimento da área e que contemple a diversidade étnico-racial.

---

<sup>1</sup> Cf. <http://www.epea.tmp.br/>

<sup>2</sup> Cf. <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

A partir do que apresentamos no presente artigo, seja a partir da nossa experiência do cotidiano em uma comunidade quilombola no sertão baiano ou de uma agenda que aponta lacunas de estudos e potenciais temas investigativos, pretendemos afirmar nossa ousadia, insubordinação, insurgência e pretensão de uma política epistemológica que rompa com o epistemicídio, ou seja, com a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2010).

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento da pesquisa por meio da concessão de bolsa de doutorado.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 376p.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 394p.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, V. 22, n. 69, p. 540-564, Abr/Jun. 2017.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAVALHEIRO, Larissa Nunes; ARAÚJO, Luiz Ernani Bonesso. A sociobiodiversidade refletida no contexto da multiculturalidade de saberes. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, V. 12, n. 23, p. 121-139, Jan/Jun. 2015.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, V. 12, n. 23, p. 161-174, Jan/Abr. 2017.
- FERREIRA, Antonio. **O Currículo em Escolas Quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo**. 2014. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006. 128p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 256p.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. 154p.

KASSIADOU, Anne. Educação Ambiental Crítica e Decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano. In: Kassiadou, A; Sanchez, C.; Camargo, D. R.; Stortti, M. A.; Costa, R. N. **Educação Ambiental Desde El Sur** – Macaé: Editora NUPEM, 2018. P. 25-42.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 132p.

MAGACHO, Larissa Nobre; CAVALARI, Rosa Maria Feteiro. Movimentos sociais e educação ambiental: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 93-109, 2019.

MELO, André Carneiro. **Biodiversidade**: narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do Semiárido Baiano. 2019. 230f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências)- Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

MIRANDA, Shirley aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**. V. 34, N. 69, p.193-207, maio/jun. 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares. **Identidade!**, v. 19, n. 2, p. 89-99, Jul/Dez. 2014.

SANCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo Aranda. Prefácio dos autores. In: Kassiadou, A; Sanchez, C.; Camargo, D. R.; Stortti, M. A.; Costa, R. N. **Educação Ambiental Desde El Sur** – Macaé: Editora NUPEM, 2018. P. 15-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638p.

SATO, Michele. **Comunidade Quilombola de Mata Cavalo, Mato Grosso, Brasil**. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2010. (Caderno Pedagógico)

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019. 112p.

TRINDADE, Creusa Barbosa Santos. **Formação de professores**: Saberes Pedagógicos e tradicionais da Etnociência para os anos iniciais em Escolas Quilombolas. 2016. 214f. Tese de doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFPA, 2016.

TRISTÃO, Martha. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista Educação Pública**. V. 23, n. 53/2, p. 473-489, Mai/Ago. 2014.

VERRANGIA, D. Educação Científica e Diversidade Étnico-Racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**. N. 31, pp.2-27, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.