

# SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Frederico Mendes de Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto, construído a partir de uma entrevista com a makota Cássia Kidoialê, relevante liderança da Comunidade Kilombola Manzo Ngunzo Kaiango, situada na periferia de Belo Horizonte, no bairro Santa Efigênia - que milita na valorização dos saberes tradicionais e a importância de se considerar tais conhecimentos na articulação das diversas políticas públicas - reflete sobre as possibilidades e desafios presentes na necessária conexão entre os saberes tradicionais e a ciência ocidental no processo de Educação Ambiental. O artigo é composto por três partes e na primeira farei uma breve conceituação de Educação Ambiental e os marcos legais que a constituíram no Brasil e no mundo. Na segunda, discutirei o apagamento histórico dos saberes tradicionais e sua desconsideração na construção da Educação Ambiental e por fim, apontarei possibilidades de articulação dos saberes afro-brasileiros e indígenas com a Educação Ambiental na constituição de um modelo diverso, inclusivo e amplo. O texto traz pistas de como se implementar a Educação Ambiental incorporando saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas, e o quanto isso é importante para a cidadania, uma vez que reitera o caráter multiétnico, complexo e plural presente na formação da sociedade brasileira contemporânea.

**Palavras-chave:** Saberes Afrodiaspóricos, Racismo, Apagamento, Diversidade.

**Abstract:** This paper, based on an interview with makota Cássia Kidoialê, a relevant leader of the Kilombola Community Manzo Ngunzo Kaiango, located on the outskirts of Belo Horizonte, in the Santa Efigênia neighborhood - which has been campaigning for the appreciation of traditional knowledge and the importance of if one considers such knowledge in the articulation of different public policies - it reflects on the possibilities and challenges present in the necessary connection between traditional knowledge and Western science in the process of Environmental Education. The article is composed of three parts and in the first one I will bring a brief conceptualization of environmental education and the legal frameworks that constituted it in Brazil and in the world. In the second, I will discuss the historical erasure of traditional knowledge and its disregard in the construction of environmental education and, finally, I will point out possibilities for articulating Afro-Brazilian and indigenous knowledge with environmental education in the constitution of a diverse, inclusive and broad model. The text brings clues on how to implement Environmental Education, incorporating knowledge from Afro-Brazilian and indigenous peoples, and how important this is for citizenship, since it reiterates the multiethnic, complex and plural character present in the formation of contemporary Brazilian society.

**Keywords:** Afrodiasporic Knowledge, Racism, Erasure, Diversity.

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.  
E-mail: frederico.carvalho@ifrj.edu.br. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007100582955944>

## Introdução

O modelo capitalista de sociedade impõe processos que influenciam diversas áreas e precisa, para se estabelecer, homogeneizar corpos, práticas sociais e apagar a diversidade e pluralidade étnica (TABAREZ FAGUNDES, 2018; FLEURY, 2018). Decorrente disso, a formulação de políticas públicas de Educação Ambiental (EA) também são impactadas por concepções capitalistas que ignoram o caráter multiétnico presente na realidade brasileira e pode ser percebida a partir de um paradigma centrado numa prática que busca dissociá-la da histórica contribuição dos povos africanos e indígenas para os tantos campos da vida e da ciência.

Esta concepção que remete ao comportamento colonizador, que busca inferiorizar conhecimentos que não sejam eurocentrados, cria dicotomias que não apenas afastam a sociedade ocidental do necessário debate sobre as relações com o meio ambiente, como contribuem para a promoção de preconceitos e opressões porque incorrem em desconsiderar, apagar e violentar outras formas de ser, existir e conceber o mundo, a partir de matrizes que não são as que fundam a base do sistema ocidental. Numa perspectiva mais abrangente, verifica-se que os povos afropindorâmicos<sup>2</sup> sempre constituíram suas relações sociais a partir de dispositivos educacionais os quais têm sua centralidade no uso consciente do meio ambiente e no respeito à natureza, e que esta concepção se difere da forma de existir desenvolvida a partir da revolução industrial, fortemente calcada no ter e não no ser (SANTOS, 2015).

Os saberes tradicionais são modulados por formas ancestrais de ver o mundo e estão expressos em cosmologias que constituem múltiplas formas de comunicação e de se experienciar o divino, se estendendo das várias expressões das religiosidades à consolidação de um ponto em comum: uma filosofia que interpreta a relação entre o natural e o antrópico como componentes da mesma experiência existencial, constituindo um vínculo indissociável entre o bioma e o humano. Nesta esteira, a descendência indígena e os povos tradicionais, especialmente os kilombolas<sup>3</sup>, reiteram e mantêm, inclusive como forma de resistência, esta relação que busca a harmonia com os outros seres que habitam o planeta.

Neste trabalho discutirei, a partir de um diálogo com o pensamento contra-colonial, como a cultura afrodiaspórica presente no Brasil, especialmente a partir da vivência de um território tradicional kilombola, contribui no fortalecimento da Educação Ambiental. Assim, serão discutidas as relações entre saberes tradicionais kilombolas, postos em consonância com a Lei 9.795,

---

<sup>2</sup> O termo afropindorâmico corresponde às características que remetem às culturas dos povos originários (indígenas) e afrodiaspóricos (descendentes dos povos africanos que foram sequestrados para o Brasil) que mantêm tradições ancestrais como os Kilombolas.

<sup>3</sup> Escrevemos Kilombola como forma de demarcar a grafia correta advinda do tronco bantu, do qual origina-se a palavra. Por ser aportuguesada, nossa opção em respeito ao posicionamento de resistência destes povos é de grafar com “K” como o fazem ao transliterar o idioma.

de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e outros conceitos e definições centrais para a EA.

Para construir este trabalho, recorri à pesquisa qualitativa, ao método de entrevista e ao diálogo interepstêmico (OLIVEIRA; FIGUEIROA; ALTIVO, 2021) como ferramental. Neste desenho metodológico é importante salientar que, além do rico repertório de saberes trazidos pela entrevistada, uma makota (portadora de saberes tradicionais, mãe e mestra), espera-se aqui, contribuir num movimento de rompimento com o silenciamento que o dispositivo-artigo impõe pela barreira da linguagem e do estilo acadêmico aos saberes tradicionais. Desta forma, os trechos da entrevista relacionados ao tema são trazidos na íntegra, considerando a reprodução textual *ipsis litteris*.

A contribuição da makota Cássia Kidoialê, que nos concedeu esta entrevista, é relevante por demonstrar uma perspectiva assertiva, oportuna e viva sobre os saberes tradicionais. A conheci em 2020, quando se candidatou a vereadora em Belo Horizonte. Além de sua força ancestral centrada na religiosidade de matrizes africanas, tem um longo histórico como gestora pública, intelectual e como professora no Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG.

Ela é oriunda da Comunidade Kilombola Manzo Ngunzo Kaiango, que funciona na periferia de BH, no Bairro Santa Efigênia. Nela residem cerca de 52 pessoas, sendo sua maioria crianças e adolescentes. O coletivo é uma referência política, exercendo forte relevância em diversas discussões que impactam pessoas negras e tem um histórico de resistência, fé e defesa de direitos.



**Figura 1:** Makota Cássia Kidoialê.

**Fonte:** Programa Transversal de Saberes Tradicionais da UFMG (2018).

Desta forma, a opção por este método é consciente e política, compreendendo a entrevista com a mestra e autora do saber tradicional como integrante e sujeito da pesquisa, e não apenas como um objeto observado por uma outra pessoa. Assim, este texto reitera a voz destas portadoras de saberes tradicionais e sua autoridade no debate sobre Educação Ambiental. Ainda, opto por um gesto de escrita ensaístico, que reitera que esta reflexão está em formulação, que não é absoluta e que reconhece a opacidade (MOMBAÇA, 2020) como dimensão da produção científica.

Neste texto trago três questões centrais. A primeira tem a ver com conceitos de Educação Ambiental que buscam a necessária relação entre ela e a transformação social crítica para além da conservação da natureza. Esta modulação discursiva incorpora o necessário debate sobre uma concepção de EA que não seja apenas ecológica, mas que incorpore desafios do aspecto social e o necessário questionamento de temáticas econômicas, raciais e de gênero como parte do debate ambiental, como já recomenda, inclusive, marcos internacionais como os diversos objetivos da Agenda 2030.

A segunda questão relaciona-se ao apagamento dos saberes tradicionais na constituição de iniciativas de EA como parte de uma estratégia mais ampla, impressa na tentativa de obliterar a perspectiva afrodiaspórica ao apagá-la ou marginalizá-la, ao invés de incorporá-la como um conhecimento legítimo. A terceira questão tem a ver com o lançar de hipóteses de como deve e pode ser uma Educação Ambiental diversa, que incorpora diversos regimes de conhecimento.

### **Conceitos importantes de Educação Ambiental**

A Educação Ambiental tem como sujeito não apenas o indivíduo, mas a transformação do conjunto da sociedade e de acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), é constituída de processos que visam a construção de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (CNE, 2012) complementam esta definição asseverando que EA é uma dimensão da educação e atividade intencional da prática social. Logo, deve estar conectada à realidade e aos dilemas da sociedade. Ainda, de acordo com o documento, ela deve “imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental”.

Além destes, a discussão entre EA e prática social está presente em diversos documentos e marcos legais nacionais e internacionais. O MMA (2007) negrita a conceituação produzida na Conferência Sub-regional de Educação

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 1: 113-125 2023.

Ambiental para a Educação Secundária, em Chorisca (Perú, 1976), que define a EA como ação educativa permanente e que deve ser conscientizadora, emancipadora, propiciadora de uma reflexão e ação para mudar a realidade global e as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, e dos problemas advindos desta relação.

A mesma discussão é recuperada no ano seguinte na Conferência de Tbilisi, que reitera a relação entre desenvolvimento de valores para que o sujeito modifique sua relação com o meio. Nesta ocasião, a EA passou a objetivar o desenvolvimento de habilidades e a transformação de atitudes em relação ao meio que possibilitem a compreensão e apreciação das inter-relações entre os seres humanos e os demais elementos e seres que habitam o planeta.

A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. (MMA, 2007). Avançando numa perspectiva mais crítica de EA, Trein (2008) afirma que o diálogo e a contradição impressa no debate democrático são fundamentais para o desenvolvimento da Educação Ambiental – e por isso, é necessário que ela seja diversa – e que deve considerar as disputas que acontecem na sociedade e a complexidade destas relações.

O autor recomenda algo que, em geral, é distanciado, para além do debate de conservação na natureza, na área: a exposição vigorosa das contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista. Por isso, para ele, a EA *“deve incentivar a participação social na forma de uma ação política [e] como tal, deve ser aberta ao diálogo e ao embate”* (TREIN, 2008). Neste sentido, ao assumir tal complexidade, é possível ampliar o enfoque da EA e pensar na sua relevante contribuição para um futuro sustentável.

Nesta perspectiva, Sato e Carvalho (2005) afirmam que a EA deve tomar a forma de uma luta política profundamente transformadora, que disputa o destino e o futuro da sociedade, que respeita os saberes técnico-científicos e os tradicionais como forma de promover o bem comum e preservação do planeta. O debate trazido pelas autoras reitera a importância de se discutir em trabalhos acadêmicos a perspectiva afropindorâmica, considerando o apagamento dos saberes tradicionais no desenvolvimento da EA no Brasil, especialmente no contexto da relação com as instituições de ensino e do desenvolvimento de políticas para promoção do tema. É no contexto da contradição entre o que é e o que deve ser a Educação Ambiental, com foco na valiosa contribuição dos saberes tradicionais, que se insere este texto.

### **Apagamento da perspectiva dos saberes tradicionais e a inseparabilidade deste e da Educação Ambiental**

As diversas formas de epstemicídio (SANTOS, 2001) praticadas contra os povos afropindorâmicos ao longo da história buscaram anular sua perspectiva da vida e seu “existir”, tentando atribuir ao seu pensamento um status mitológico, uma espécie de subconhecimento como estratégia de inferiorização e

desconstrução da sua humanidade, subjetividade e capacidade de pensar (FIGUEIREDO, 2020).

Apesar de existirem, historicamente, há milhares de anos, estes saberes tradicionais foram negligenciados na sociedade ocidental, especialmente com a consolidação do pensamento colonial/moderno. Nesta concepção, as culturas, saberes e os próprios corpos negros e dos povos indígenas foram reduzidos a produtos não humanos (MBEMBE, 2018; FANON, 2008), que poderiam ser utilizados, trocados, apropriados, violentados.

A desumanização destas pessoas e saberes está no centro da formação da sociedade contemporânea, da “modernidade” (BALLESTRIM, 2013) porque esta é descendente do processo de exploração e da escravidão, que reverberou as múltiplas formas de exploração do capitalismo na contemporaneidade. Neste complexo sistema no qual a opressão é naturalizada, e com a institucionalização da educação na organização-escola, tais saberes não foram (e ainda não são) incorporados aos currículos educacionais, apesar dos debates em conferências, espaços pedagógicos e de tantos marcos legais já instituídos no Brasil, tampouco considerados na formulação de programas de Educação Ambiental, seja nos diversos espaços públicos, além da escola, ou mesmo na iniciativa privada.

Como efeito, ocorre uma dissociação entre os saberes tradicionais e os instituídos nas práticas educacionais formais, distanciando a compreensão sobre a aplicabilidade da Educação Ambiental em consonância com saberes não ocidentais, conforme assegura a makota:

Para mim, já estamos muito atrasados com essa separação porque tudo que eu aprendi como ser humano vem bem antes das ciências e sei que muito das descobertas científicas vêm da própria humanidade, especificamente do povo preto. As ciências nos descaracterizaram como humanos, criando o conceito de raça para que fôssemos objetos de pesquisa. Ela ignorou até os grandes cientistas negros - mas nunca ignorou as nossas descobertas! - para não reconhecer que somos grandes intelectuais porque nascemos na fonte da ciência humana e não humana, nos relacionamos com o planeta, tratando a terra como mãe, e cultuamos a natureza como nossos ancestrais, ultrapassamos o limite sem romper com nosso elo planetário. Não nos desafiamos a nós mesmos, por isso, desenvolvemos uma **ciência tradicional**, e é preciso nos unir, para de novo, consertar o que foi quebrado. A nossa ciência é de ressignificar o espaço para que nós possamos viver nele. Assim, deveria ser a ciência e o saber tradicional, compreendendo o limite da vida e do território, coisas complementares que não se separam. A gente sabe fazer isso, não construímos muros, construímos pontes e abrimos caminhos. (Trecho da entrevista com a makota, 2021 – **grifo nosso**.).

A compreensão de um mundo em que coabitam saberes tradicionais e os instituídos pela sociedade moderna como forma de produção científica é uma perspectiva emancipadora e antirracista porque põe em diálogo e traz ao primeiro plano a contribuição de indígenas e afro-brasileiros. A partir dela, é possível reconhecer e associar o desenvolvimento tecnológico e a tradição ancestral como formas coabitantes de construção de conhecimento.

Esta conversa, que coloca em plano concepções diversas de saber, constituindo um diálogo interepstêmico (OLIVEIRA, 2021; OLIVEIRA; FIGUEIROA, 2020) não objetifica a natureza, nem admite sua conversão em produtos. Nela, o natural é elemento fundante e mantenedor dos saberes tradicionais e por isso, é sagrado.

Assim, tal perspectiva, por si só, desafia a racionalidade imposta por um modelo social calcado no lucro e no utilitarismo da educação. Desta forma, é possível perceber que a avançada discussão trazida pelo pensamento kilombola transcende o espectro de uma abordagem em EA clássica e resvala no próprio fundamento legal que a define no Brasil, preconizado na Lei 9.795 de 27 de abril de 1999.

Na mesma esteira, a correlação entre o “científico” ocidental e os saberes das ciências tradicionais não está - e nem deve estar - dissociada. Dentre as razões disso destaca-se o fato de que a legislação estabelece como um dos princípios básicos da EA o enfoque “holístico, democrático e participativo” (BRASIL, 1999). Neste sentido, a incorporação de várias formas de ver e produzir o conhecimento devem ser considerados ao constituir um programa de Educação Ambiental. A questão aqui é que a dinâmica de imposição do modo de vida eurocêntrico, negritadamente influenciado por uma visão racista, excluiu os saberes tradicionais e ignorou os modos de organização e relações desenroladas nas tantas civilizações afropindorâmicas (SANTOS, 2015; MBEMBE, 2015).

Entretanto, nem por isso, os povos kilombolas deixaram de considerar a importância da dimensão científica ocidental do conhecimento porque a perspectiva integracionista é outra dimensão da EA presente na concepção científica ancestral, uma vez que elas são essencialmente afropolitanas na perspectiva apresentada por Mbembe (2015)<sup>4</sup> e não se estruturam pela exclusão de outras formas de compreender a realidade, mas adota o movimento como lugar de constituição da consciência. E não poderia ser diferente! Como parte de uma cultura forjada nos porões dos navios negreiros durante a diáspora (GILROY, 2012), ela tem na sinergia e no diverso suas maiores forças. Esta dimensão é profundamente articulada a outro princípio da Educação Ambiental: o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

---

<sup>4</sup> O afropolitanismo é um conceito construído por Achille Mbembe que localiza uma identidade afrocentrada para além do território da África. Foi traduzido no Brasil por Cleber Daniel Lambert da Silva, professor da Unilab e está disponível em <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/74>.

Todavia, com a violência empreendida pela ação colonial/moderna (BALLESTRIM, 2013), estas conexões foram substituídas por um modelo construído a partir de um emaranhado burocrático que enxerga a Educação Ambiental por meio de uma abordagem pedagógica tradicional, enquanto, ao contrário, para gerar os resultados que o “espírito da lei” lhe confere, demanda-se que transflua, como nos ensina Santos (2015).

Assim, se por um lado a Educação Ambiental foi e é influenciada pelo tecnocratismo, que tenta transformá-la num imbróglia autômato desprovido de vida, por outro, é possível e necessário um movimento de constituição de outro etos, fortemente humanista, no qual para que seja plena, é preciso trazer em si uma concepção fortemente demarcada pela diversidade de saberes e respeito às vivências tradicionais.

E neste ponto também, das culturas dos povos kilombolas, emanam oportunidades de ressignificação e repaginação da Educação Ambiental, contribuindo para que ela seja o que deve ser, um meio de educar para a vida. Esta questão, aliás, precede todo o debate por questionar o porquê da EA. Se ela é “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999), logo, deve ser e estar estruturada considerando toda esta importância, e articulada aos diversos povos e cosmologias presentes no território brasileiro e quiçá, além dele.

### **Educação Ambiental como deve e pode ser: diversa, inclusiva e ampla**

Se a Educação Ambiental não reflete aquilo que deveria ser, compreendendo o aspecto das diferenças e da inclusão de várias culturas, surge então outra questão: como estes saberes poderiam ser incorporados às práticas de EA? Outra face perversa do racismo resvala nesta questão uma vez que se ignora a voz de quem vive as tradições e esta é uma contradição fortemente presente. Neste sentido, a entrevistada nos traz um vislumbre de como se pode dar este processo:

Poderia ser plantando, reconhecendo nossas tradições espalhadas na cidade, descobrindo as heranças que nos foi deixada, para além do nosso trabalho forçado, mas contar sobre nossa contribuição para a descoberta da malária, do transplante e de todas as tecnologias africanas na ciência, educação, preservação. Um exemplo simples é a criação da compostagem, uma prática milenar dos povos de terreiro, desenvolvida quando entregávamos nosso agrado na natureza, no mesmo lugar. Dizem, inclusive, que a prática do cuidado vem desses saberes tradicionais: somos o povo que há séculos cuidamos, seja da propriedade ou da própria humanidade. Cuidamos até com nosso próprio corpo! Veja só quando amamentávamos os filhos de outras, na época da escravidão, por exemplo. Nosso saber e cuidar, de nós e do que nos acolhe, para além de cuidar da vida estava ali. (Trecho da entrevista com a Makota, 2021)

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 1: 113-125 2023.

A EA é a educação para o cuidado da vida, para a constituição de uma consciência que valoriza os direitos humanos: à vida natural, o direito de ser e existir de todos os seres que habitam nossa casa comum. Por isso, a incorporação dos saberes tradicionais é tão importante. O resgate dos saberes tradicionais ultrapassa a perspectiva tecnocrata, uma vez que eles compartilham valores cruciais na EA, princípios que recortam a realidade e instituem uma ciência da vida humana e não humana, do resistir, ressignificar e para isso é preciso mobilizar uma “comunicação intermundana” (OLIVEIRA, 2020) que se conecta à concepção de ciência forjada na ancestralidade.

Nesta esteira, as comunidades e povos afropindorâmicos também demarcam outra acentuada diferença em relação à racionalidade moderna enfocando o respeito à ancestralidade, e com isso, trazem outras formas de transmissão de saberes, centradas no afeto e no respeito à tradição:

Produzimos saber a partir do envolvimento e das relações afetivas, dos cuidados e do respeito aos mais velhos. Ouvindo sempre e pedindo licença para falar. Entendendo que o mais velho sempre sabe mais, mas o mais novo, está com a memória refrescada. É preciso deixar o racismo para quem é racista e distanciar desses, entendendo que estão muito doentes, e se chegarmos perto podemos morrer. Então, precisamos estar sempre juntos e confiando nos nossos mais velhos para garantir nossa continuidade. Se o mundo quiser, a gente compartilha, desde que esses permitam-se ser curados. Nosso saber não mata, ele alimenta as vidas! As escolas precisam saber disso e perder o medo de nós. (Trecho da entrevista com a makota, 2021)

Pensar em uma EA inclusiva sem considerar o meio no qual ela se dá e como este pode afetá-la e transformá-la é reproduzir o automatismo criticado neste texto. Educação Ambiental, como qualquer outra forma de educar, exige respeito e afeto. É por isso que uma abordagem transfluida (SANTOS, 2015; 2018) é possibilitada pela mediação dos saberes tradicionais, porque o seu respeito ao meio ambiente está impresso na própria ancestralidade. O autor, que é uma liderança kilombola, refletindo a partir de Abdias do Nascimento, afirma que mesmo o colonizador tentando tirar todos os atributos dos africanos que foram escravizados, não conseguiram anular o vínculo com a cosmologia ancestral, a sabedoria secular destes povos, que reeditada nas Américas não se apropriou dos saberes indígenas, mas se juntou a eles, transfluindo.

É esta perspectiva introduzida pelos saberes tradicionais kilombolas que permite que a Educação Ambiental seja lida sob outro prisma e mostra-se extremamente adequada ao que ela de fato é porque reforça a dimensão holística e diversa preceituada pela lei e a põe em diálogo com outras legítimas, ricas e importantes regimes de conhecimento.

A superação dos desafios de uma concepção tecnocrata da Educação Ambiental é uma perspectiva muito relevante que deve ser compartilhada por educadores, especialistas, líderes e pela sociedade como um todo, porque se não forem superados, perpetuarão uma lógica que é contrária à própria EA.

Dentre as possibilidades de ampliação das práticas em EA, para superar os marcos que a cultura de exclusão consolidou, está a constituição de fóruns que alcem ao protagonismo vozes dos conhecimentos tradicionais e ancestrais. Um bom exemplo é o Programa de Saberes Tradicionais da UFMG que promove encontros, debates e formações centradas nas vozes, vidas e saberes de mestras e mestres tradicionais. Esta iniciativa transcende os muros da universidade e articula uma série de conteúdos abertos à toda sociedade por meio de um portal na internet (<http://saberestradicionais.org>).

Estes mestres e mestras demonstram grande sabedoria e disponibilizam conteúdos riquíssimos à Educação Ambiental. Tomando o Programa da UFMG como exemplo, é possível que outros fóruns como este se constituam em escolas e comunidades, envolvendo educadores e especialistas em educação na formulação de espaços de diálogo. O próprio uso dos conteúdos da plataforma e de outras similares é um possível caminho para alcançar maior diversidade nos programas de Educação Ambiental.

Pensando na amplitude destas iniciativas, é possível que as Unidades de Conservação - UC também se tornem espaços de diálogos interepistêmicos (OLIVEIRA; FIGUEIROA; ALTIVO., 2021), pois como já vimos aqui na RevBea, são espaços privilegiados para a inovação em Educação Ambiental. As UC podem desenvolver projetos que integram diversos atores sociais de um território e mobilizar sua estrutura, amparada pelo seu patrimônio ambiental, como locus de promoção de debates que articulam a integração da perspectiva científica ocidental e dos saberes tradicionais. Esta questão está prevista, como lembra Gonçalves et. al. (2018) na legislação, visto que a atuação sustentável é uma diretriz aplicável aos povos tradicionais de acordo com a lei brasileira.

Logo, os espaços de construção da Educação Ambiental, sejam formais como as escolas e UCs ou informais como as praças, associações e terreiros podem articular a perspectiva dos conhecimentos tradicionais na EA também. E os muitos saberes podem se tornar objetos de aprendizagem poderosos para a constituição de uma geração que carece ampliar sua perspectiva do mundo, que é limitada, geralmente, aos pressupostos do senso comum impressos pelos discursos capitalistas e recortada pelo racismo. Neste sentido, a Makota nos dá mais uma amostra de como esta articulação é necessária para ampliar a consciência dos educandos:

Saber a origem, dar identidade a tudo que se come! Eles podem ver que existem mais nutrientes na culinária e ervas africanas do que imaginam. As crianças pouco sabem que muitas plantas vieram do continente africano, elas alimentam-se da merenda e nem sabem a fonte desse grão! Nossas histórias foram

apagadas, mas é preciso contar às crianças que a África chegou aqui um dia e que além dos corpos negros, nosso povo trouxe sua cultura e tradições. Essas crianças precisam se envolver mais com esta história viva e contínua, não podemos só trazer os faz de conta, e para isso podemos plantar, e desenterrar um passado muito presente na vida de todas as pessoas. (Trecho da entrevista com a Makota)

O artigo 2º da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (CNE, 2012) expressa que ela é uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos”. A oportunidade de vivenciar os saberes tradicionais, na perspectiva trazida pela makota, insta este ambiente formativo que visa “potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” e neste contexto social, pode aglutinar a ela a capacidade de se tornar um instrumento antirracista, o que representa maximizar o papel da EA na perspectiva da sustentabilidade crítica (CARVALHO, 2021).

### **Considerações finais**

A reflexão que proponho aqui é uma provocação inicial sobre as relações que subsidiam o apagamento da perspectiva dos saberes tradicionais na estruturação de programas de Educação Ambiental e na implementação desta modalidade educativa de uma forma geral tanto em contextos formais quanto informais. É notório que todo este conhecimento milenar é alijado, ainda que o espírito da lei demande uma conexão com eles e para verificar isso, não é difícil: basta visitar uma unidade de conservação ou escola próxima e será percebido que o aparato de marginalização do pensamento afrodiaspórico está presente e naturalizado.

Esta questão se dá por razões diferentes como se viu. Uma das explicações reside na tecnocratização da educação ou numa perspectiva de Educação Ambiental voltada para o mundo do trabalho, na ótica do capitalismo. Esta alija os temas da reflexão crítica e aparta a EA de uma abordagem social integradora, restringindo-se, e com muita limitação, ao debate da conservação ambiental, preservação dos recursos naturais e economia, reciclagem e reutilização de capitais naturais. Outra possível explicação - que não anula a anterior - é a lógica colonial/moderna, que se manifesta por um empreendimento racista e empodera uma lógica de marginalização dos conhecimentos tradicionais, tentando inscrevê-los num não lugar e anulá-los.

A tentativa de subalternização dos conhecimentos ancestrais de indígenas e afro-brasileiros é um empreendimento histórico e um modo operativo clássico do racismo que se estende a diversas relações, inclusive à educação. Porém, lançamos mão de possibilidades que embora muito visíveis, demandam mais estudos para se compreender a profundidade e complexidade.

Um ponto relevante que merece destaque é que a tentativa de apagamento da perspectiva dos conhecimentos tradicionais não faz com que ela inexistia para as comunidades quilombolas tradicionais porque o sagrado, a natureza, o ser humano e a vida como um todo estão integrados numa coexistência transfluida.

Logo, para que exista uma comunicação entre o mundo físico e o mundo espiritual, é preciso que haja uma relação harmônica entre o aspecto humano e o natural da divindade. É neste sentido que se ouve muito das comunidades inseridas no contexto das religiões de matrizes africanas que não existe kandomblé sem folha, sem natureza. Por isso também, a perspectiva destes povos é muito relevante para a Educação Ambiental, para que seja um modelo de educação para a vida.

## Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 28. dez. 2021.

CARVALHO, F.M. Muito mais do que dinheiro: valoração crítica dos serviços ambientais culturais providos pelo Parque Estadual Mata do Limoeiro. **Dissertação** (Mestrado em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Bambuí, p.107. 2021. Disponível em: <https://repositorio.bambui.ifmg.edu.br/index.php/mpsta/article/view/126/109>. Acesso em 13 jan. 2022.

CNE. **Resolução Nº 2**, de 15 de julho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso 30 dez. 2021.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

FLEURY, S. Capitalismo, democracia, cidadania - contradições e insurgências. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p.108-124, 2018.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2012.

GONÇALVES, Z. L. T.; CABRAL, M. I. A.; NEVES, T. M.; SANTOS, C. A. B. dos; NOGUEIRA, E. M. de S. Sociedades tradicionais e conservação da natureza. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 13, n. 4, p. 79–86, 2018.

Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 1: 113-125 2023.

- MBEMBE, A. Afropolitanismo. **Áskesis**, Florianópolis, v.4. n.2. jul./dez. 2015.
- MBEMBE, A. A. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOMBAÇA, J. A plantação cognitiva. *In*: MASP & Afterall, Amanda Carneiro (Org.). **Arte e descolonização**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QYyC0FPJZWoJ7Xs8Dgp6.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- OLIVEIRA, A. L. A.; MENDES, F.; OLIVEIRA, F. de F.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. F. de; MOREIRA, S. M. Inovação em Educação Ambiental: um estudo de caso sobre a trilha dos sentidos do Parque Estadual Mata do Limoeiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 429–438, 2021.
- OLIVEIRA, L; FIGUEROA, J.V. ALTIVO, B.R. Pensar a comunicação intermundos: fóruns cosmopolíticos e diálogos interepstêmicos. **Galáxia**. São Paulo, s/v, n. 46, p. 1-17.
- OLIVEIRA, L. O livro como dispositivo de comunicação intermundos: experimento de co-criação escrita e bilíngue da oralidade kaiowá. **Animus – Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v.19, n.41, 2020.
- SANTOS, A.B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SANTOS, A.B. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra>. Acesso em 3 mar. 2022.
- SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SATO, M. CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TABARES FAGUNDEZ, G. A política das diferenças no capitalismo parasitário: uma alternativa ao processo de homogeneização vivenciado como impacto social emergente da sociedade global. **Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 60–79, 2018.