

CONHECIMENTO, ECOLOGIA DE SABERES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA: caminhos em construção

Erica Pereira dos Santos Nascimento¹
Vera Maria Candau²

Resumo

As questões sobre conhecimento são centrais para a educação escolar, onde, em geral, predomina uma visão que reconhece apenas os conhecimentos científicos como legítimos e relevantes. Ou seja, uma perspectiva monocultural e universalizante. No entanto, nos últimos anos, são cada vez mais intensas as discussões e as buscas, tanto pela academia quanto pelos movimentos sociais, pelo reconhecimento e valorização da pluralidade de conhecimentos presentes na sociedade e na escola. Neste contexto, as contribuições de Boaventura Sousa Santos, especialmente sobre a ecologia de saberes, têm desempenhado um papel fundamental. Este trabalho tem como objetivo aprofundar o sentido da expressão ecologia de saberes, de sua autoria, assim como identificar a produção acadêmica do âmbito educacional que vem se apropriando dela. Na realização deste mapeamento três plataformas de pesquisa foram acessadas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Apresentamos e analisamos os dados obtidos, refletimos e tecemos algumas considerações sobre as contribuições com e a partir da ecologia de saberes para o desenvolvimento de processos de educação intercultural crítica.

¹ Erica Nascimento é professora. Graduiu-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2015 e concluiu o mestrado em Educação na mesma instituição em 2021. Atualmente, cursa Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sendo membro do Grupo de Estudo sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC-PUC/Rio). Sua pesquisa concentra-se no campo das juventudes periféricas, processos formativos, interculturalidade e decolonialidade. E-mail: nascimento.eps@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8469007266079523> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-6804>

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). Pesquisadora sênior do CNPq. Principais temas de interesse: Educação Multi/Intercultural, Decolonialidade, Cotidiano Escolar, Didática, Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. E-mail: vmfc@puc-rio.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6133365056620299> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885>

Palavras-chave: Conhecimento escolar; Ecologia de saberes; Produção acadêmica; Educação intercultural crítica

KNOWLEDGE, ECOLOGY OF KNOWLEDGE AND CRITICAL INTERCULTURAL EDUCATION: building paths

Abstract

Questions concerning knowledge are central to school education, where a view that only scientific knowledge is recognized as legitimate and relevant generally prevails, reinforcing a monocultural and universalizing perspective. However, in recent years, discussions and inquiries have intensified, both within academia and social movements, for the recognition and appreciation of the plurality of knowledge present in society and schools. In this context, the contributions of Boaventura Sousa Santos, particularly regarding the ecology of knowledge, have played a fundamental role. This study aims to deepen the understanding of the concept of ecology of knowledge, authored by Boaventura, as well as to identify its appropriation in academic production within the educational field. To this end, three research platforms were consulted: CAPES Theses and Dissertations Catalog, ANPEd Proceedings, and SciELO. We present and analyze the data obtained, reflecting on the contributions of the ecology of knowledge to the development of critical intercultural education processes.

Keywords: School knowledge; Ecology of knowledge; Academic production; Critical intercultural education

CONOCIMIENTO, ECOLOGÍA DE SABERES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA: Caminos en construcción

Resumen

Las cuestiones relacionadas con el conocimiento son fundamentales para la educación escolar, donde generalmente prevalece una visión que solo reconoce como legítimos y relevantes los conocimientos científicos, reforzando una perspectiva monocultural y universalizante. Sin embargo, en los últimos años,

se han intensificado las discusiones y las búsquedas, tanto en la academia como en los movimientos sociales, por el reconocimiento y la valoración de la pluralidad de saberes presentes en la sociedad y en la escuela. En este contexto, las contribuciones de Boaventura Sousa Santos, especialmente en lo que respecta a la ecología de saberes, han desempeñado un papel fundamental. Este estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión del concepto de ecología de saberes, de autoría de Boaventura, así como identificar su apropiación en la producción académica dentro del ámbito educativo. Para ello, se consultaron tres plataformas de investigación: Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES, Actas de la ANPEd y SciELO. Presentamos y analizamos los datos obtenidos, reflexionando sobre las contribuciones de la ecología de saberes para el desarrollo de procesos de educación intercultural crítica.

Palabras clave: Conocimiento Escolar; Ecología De Saberes; Producción Académica; Educación Intercultural Crítica

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas às diferentes concepções e perspectivas sobre o que entendemos por conhecimento são fundamentais para a reflexão pedagógica. Através do tempo, tais reflexões têm sido objeto de muitas discussões desde diversas perspectivas. No que diz respeito à educação escolar, trata-se de uma temática central: o que ensinar? Como selecionar, organizar e valorizar os conhecimentos que devem ser trabalhados no cotidiano escolar? Como identificar conhecimentos relevantes para um determinado contexto sociocultural? Que conhecimentos devem ser trabalhados no cotidiano escolar? Estas são inquietudes que atravessam o dia a dia de professores e professoras. Em geral, predomina em nossas escolas uma abordagem homogeneizadora e monocultural em que se privilegia conceitos, ideias e temas vinculados ao que se entende por conhecimento científico, o único reconhecido como tal e considerado relevante para os processos educativos.

No entanto, Streck (2012), em artigo com o provocativo título “Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo”, afirma:

O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os

caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos (Streck, 2012, p. 21).

Reconhecer a diversidade de conhecimentos presentes na sociedade e na escola tem sido uma busca que vem se acentuando nas últimas décadas, tanto por meio de reflexões e debates realizados pelos movimentos sociais quanto nos âmbitos acadêmicos. Um dos autores que mais tem abordado esta temática é Boaventura Sousa Santos, sociólogo português com ampla produção científica e diálogo com diferentes atores sociais. Atravessam sua obra temas como epistemologia, democracia, movimentos sociais, multiculturalismo e interculturalidade, igualdade/diferença, direitos humanos, globalizações, democracia, justiça social e cognitiva, emancipação, entre outros.

A noção de ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, tem desempenhado um papel crucial, sugerindo que o conhecimento não deve ser tratado como homogêneo, mas como uma rede de saberes que se complementam e se tensionam mutuamente. A ideia central da ecologia de saberes é promover o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos sem hierarquizá-los, algo que pode ser profundamente transformador para a educação, especialmente no Brasil, onde as epistemologias de povos indígenas e afrodescendentes foram historicamente marginalizadas.

Nos últimos anos, temos nos aproximado da produção de Boaventura³ por meio dos trabalhos que temos desenvolvido através do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nosso foco tem sido explorar as potencialidades desse autor para aprofundar as discussões sobre as relações entre educação e culturas e, mais concretamente, na perspectiva da construção de uma educação intercultural crítica. Assim, temos procurado identificar aspectos especialmente mobilizadores do seu pensamento para o debate destas

³ Utilizaremos, em vários momentos do presente texto, o primeiro nome do autor por considerar ser mais conhecido e referido no âmbito acadêmico e social, em consonância com Oliveira (2006, nota p. 9).

questões. Nesta perspectiva se situa o presente trabalho que está centrado em aprofundar o sentido da expressão ecologia de saberes, de sua autoria, assim como em identificar a produção acadêmica do âmbito educacional que vem se apropriando dela.

Esse é o objetivo principal deste texto. Num primeiro momento, focalizaremos alguns aspectos do pensamento de Boaventura articulados com a noção de ecologia de saberes. Num segundo momento, apresentaremos o mapeamento da produção acadêmica da área de educação sobre esta temática, envolvendo publicações do período de 2017 a junho de 2021. Concluiremos tecendo algumas considerações sobre as contribuições da ecologia de saberes para o desenvolvimento de processos de educação intercultural crítica, quer reiterando ou expandindo a produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social

A ecologia de saberes e o pensamento de Boaventura Sousa Santos

Neste item, destacaremos algumas das contribuições centrais do pensamento de Boaventura em relação à ecologia de saberes, abordando temas como o universalismo, o pensamento abissal e pós-abissal, além da sociologia das ausências e das emergências.

A questão do universalismo é recorrente nos textos de Boaventura e está intrinsecamente ligada à crítica à modernidade, que, embora proclamasse igualdade e integração, gerou desigualdade e exclusão. De acordo com o autor, a modernidade criou mecanismo de regulação social nas dimensões do ser, saber e poder que, ao mesmo tempo que reproduz desigualdades busca controlá-la. Na visão de Boaventura, o universalismo constitui um dispositivo ideológico privilegiado na luta pela superação da desigualdade e da exclusão. No entanto, é importante contextualizar esse universalismo dentro da lógica colonial, onde a Europa, como produtora da colonização, estabeleceu o controle sobre os saberes e identidades dos povos ameríndios e afrodiaspóricos nas Américas. A colonização não apenas explorou recursos materiais, mas também impôs uma epistemologia que inferiorizou o conhecimento dessas

sociedades, apresentando o saber científico eurocêntrico como universal. O autor faz uma distinção do universalismo que se desdobra em duas formas: o antidiferencialista, que anula as diferenças em favor da homogeneidade, e o diferencialista, que absolutiza as diferenças. O primeiro, antidiferencialista, opera pela descaracterização das diferenças e reproduz a hierarquização das mesmas segundo a norma da homogeneização, e o segundo, diferencialista, opera pela absolutização das diferenças. Para o autor, "se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença" (Santos, 1999, p. 7). O resultado de ambos termina sendo a inferiorização de grupos/sujeitos sociais e o reforço da naturalização das relações sociais predominantes na sociedade. Afirma também, que nos estados modernos predomina a ideologia do estado antidiferencialista. Neste contexto, a escola ocupa papel central e é considerada como uma das principais instituições encarregadas da construção de uma igualdade que termina identificando-se com a padronização e homogeneização de sujeitos considerados "iguais" e dos conhecimentos assumidos como universais. Assim, reforça a hegemonia de um determinado grupo social e a afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar.

A interculturalidade crítica, no entanto, questiona essa perspectiva, defendendo o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e promovendo o diálogo entre eles. Não se trata de encerrar cada particularidade em seu contexto, mas de construir inter-relações e confluências entre os saberes. Boaventura afirma também que "o pensamento moderno tem um caráter abissal". Este caráter abissal se revela no domínio do conhecimento, onde a ciência moderna se arroga a exclusividade da verdade e universalidade, enquanto os saberes "do outro lado da linha" são marginalizados, considerados crenças ou superstições. O colonialismo, segundo Boaventura, inicialmente configurou essa linha abissal de forma territorial, mas ela persiste como um elemento estruturante do pensamento moderno e das relações excludentes que definem o sistema mundial contemporâneo. Essas linhas abissais, que marcaram a separação entre o saber europeu e o dos povos colonizados, podem ser

claramente vistas no caso das sociedades indígenas e afrodiáspóricas no continente americano. Estes grupos foram sistematicamente desumanizados e seus conhecimentos desvalorizados, sendo subjugados à esfera do irracional ou supersticioso. A ecologia de saberes, portanto, visa não apenas resgatar, mas colocar em diálogo esses saberes subalternizados com o conhecimento científico dominante, de modo a reequilibrar as relações epistemológicas que foram distorcidas pela colonialidade. Nas palavras do autor:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, se torna inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2010, p. 31-32).

Sendo assim, o caráter abissal institui a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Para o autor, as manifestações mais evidentes do pensamento abissal se dão no campo do conhecimento e dos direitos modernos. Focalizaremos, nesta aproximação, alguns aspectos relativos à questão do conhecimento. A apropriação desse conceito no Brasil permite uma reflexão crítica sobre o conhecimento escolar e sobre como a educação pode ser transformada por meio de uma abordagem que privilegia o diálogo entre saberes plurais.

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Neste sentido, os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria prima para a investigação científica. Santos (2010) afirma que originalmente a linha abissal estava articulada ao colonialismo e, sendo assim, tinha uma localização territorial: a zona colonial. No entanto, este caráter abissal está estruturalmente presente no pensamento moderno ocidental. Permanece estruturante das relações políticas e culturais

excludentes configuradoras do sistema mundial contemporâneo. Para ele, a desigualdade e a injustiça social globais estão necessariamente associadas à injustiça cognitiva global. Para avançar em direção a uma justiça social global, Boaventura propõe um pensamento “pós-abissal”, que supera essas divisões e afirma uma “ecologia de saberes”.

Reconhecer este contexto é fundamental para se pensar em como colaborar para sua superação. O objetivo é promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sem hierarquizá-las, reconhecendo que todos os saberes têm limitações e que a aprendizagem de novos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros. Para tal, é necessário que nos situemos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado da linha abissal, do "Sul global", concebido como "metáfora do sofrimento humano" (Santos, 2010, p. 33), que confronta a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido.

No contexto latino-americano, esse 'outro lado da linha' é ocupado por povos que resistiram e continuam resistindo aos processos de colonização, como os povos indígenas e afrodescendentes. Suas epistemologias, que refletem uma profunda relação com a natureza, a ancestralidade e as formas coletivas de organização social, foram historicamente marginalizadas. A ecologia de saberes, nesse sentido, não é apenas uma proposta de diálogo, mas uma demanda por justiça cognitiva, reconhecendo a validade e o valor desses saberes e criando condições para que eles influenciem as práticas pedagógicas e os currículos escolares. Trata-se de promover uma justiça cognitiva, componente indispensável da justiça social, que "não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico" (Santos, 2010, p. 57). Para que a alcancemos é imprescindível uma ecologia de saberes, desenvolvida numa perspectiva pós-abissal. Neste sentido, procura-se promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos. Não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua. Para Boaventura, a ecologia dos saberes nos capacita para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que

desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos que é ignorância nossa, não ignorância em geral (Santos, 2010, p. 6).

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que para tal, colocar-se do outro do lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, e que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna.

Algumas características do pensamento “pós-abissal” são: a copresença radical, que significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha abissal são considerados contemporâneos em termos igualitários; a afirmação de que na ecologia de saberes se entrecruzam conhecimentos e, portanto, também ignorâncias e, conseqüentemente, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros; a consciência de que todos os conhecimentos têm limites internos e externos; assim como, assumir que a credibilidade da construção cognitiva se mede pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, favorece ou impede.

Sendo assim, é possível conceber o pensamento “pós-abissal” como desestabilizador de saberes e concepções da realidade engessadas e mobilizador de perspectivas emergentes e potencializadoras das energias presentes no outro lado da linha abissal. Convém assinalar que, para o autor,

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (Santos, 2010, p. 57).

Esta perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. A reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais. Promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar,

favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e estes saberes. Esta interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e serem trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Perez Gomez (2001, p. 17).

Outra contribuição de Boaventura, que consideramos de especial relevância para a educação intercultural, diz respeito ao que ele denomina “sociologia das ausências e sociologia das emergências” (SANTOS, 2006). Tendo como referência o amplo trabalho de pesquisa que coordenou sobre A reinvenção da emancipação, ele conclui que boa parte da riqueza da experiência social mundial vem sendo desperdiçada pela hegemonia da tradição científica e filosófica ocidental. Contra esse desperdício e, em alguns casos, verdadeiro epistemicídio, ele propõe a crítica à indolência da razão ocidental, que se manifesta a partir da proposta de uma nova racionalidade que tem por fundamentos a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Partindo da afirmação de que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mesmo, propõe uma racionalidade que faça o movimento de expandir o presente e contrair o futuro, segundo ele, uma dinâmica inversa ao que em geral se faz:

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair “o futuro, uma sociologia das emergências. (...) Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (Santos, 2006, p. 95).

A sociologia das ausências procura revelar aquilo que foi construído como ignorância e é residual, enquanto a sociologia das emergências atua sobre o que

existe apenas como tendência em suas dimensões de potência, possibilidades, sinais ou pistas, por meio do movimento de ampliação simbólica de saberes, práticas e agentes. Dito de outra forma, a “sociologia das ausências” visa tornar visíveis os conhecimentos e práticas ignorados, enquanto a “sociologia das emergências” foca nas tendências e possibilidades futuras desses saberes, ampliando simbolicamente suas potências e agentes. Estes dois movimentos estão intimamente relacionados.

Segundo Boaventura,

A amplificação simbólica operada pela sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. [...] Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe (2006, p. 120).

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas. Esta não é uma capacidade espontânea, que brota “naturalmente”. Em geral, estamos socializados para reforçar aspectos que são confluentes com a lógica dominante. Supõe desenvolver uma sensibilidade para captar indícios de realidades “outras” que apenas afloram e não são reconhecidas. Ser capaz de identificar o que, todavia, não é, para que possa se desenvolver e contribuir para os processos de emancipação social.

O pensamento de Boaventura, aqui apresentado de modo sintético e aproximativo, através de algumas categorias que o atravessam, nos parece oferecer muitas pistas e suscitar inúmeras questões para que situemos a perspectiva intercultural em um nível mais consistente e radical. Somente questionando a lógica dominante nos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental, baseada na padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade, poderemos avançar na perspectiva da construção de práticas educativas interculturais orientadas a favorecer uma ecologia de saberes.

Ecologia de saberes: uma aproximação à produção acadêmica da área de educação

Nesta parte do texto, apresentamos um panorama da produção acadêmica da área de educação sobre o tema da ecologia de saberes. Este estudo mapeou a produção acadêmica sobre ecologia de saberes no Brasil, com foco na educação, utilizando três fontes principais: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os Anais da ANPEd e a plataforma SciELO.

Os trabalhos aqui mapeados reforçam a afirmação de que a interculturalidade é um imperativo político-pedagógico, cuja adesão auxilia na reconfiguração da sociedade na perspectiva da justiça social. Neste sentido, a convergência entre os temas e os objetos de estudo está no objetivo teórico-prático de “tornar visíveis campos de saber que o privilégio epistemológico da ciência tendeu a neutralizar (Santos, 2006, p. 152).

Contexto e apostas metodológicas

Na realização do mapeamento, três plataformas de pesquisa foram acessadas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). A aposta metodológica de busca nestes três repositórios justifica-se pela vantagem de encontrar diferentes trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros integrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; bem como a opção por buscar produções na ANPEd, partindo-se da compreensão de que as suas reuniões anuais promovem e fortalecem o desenvolvimento da pesquisa e dos pesquisadores em educação no país, especialmente quanto ao incentivo a múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos em cada um dos seus vinte e três grupos de trabalho. Tal e qual a busca por artigos de

relevância acadêmica publicados em periódicos classificados como A1⁴ na plataforma SciELO.

A abrangência temporal deste levantamento tem recorte entre janeiro de 2017 e junho de 2021. Neste escopo, a busca deu-se, inicialmente, pelas palavras-chave “ECOLOGIA DE SABERES” e “DIÁLOGO DE SABERES”. A partir do resultado das buscas em cada plataforma, por intermédio da leitura dos resumos dos trabalhos e posterior identificação com critérios de inclusão ou exclusão, 36 (trinta e seis) referências foram obtidas, destacadas nos quadros 1, 2 e 3 ao longo deste trabalho. A respeito dos critérios para inclusão das referências, considerou-se os trabalhos consoantes à valorização da pluralidade epistêmica e que promovem interações que transcendem a monocultura linear colonialista, somando forças de articulação para as lutas sociais. Trabalhos e reflexões propositivas que evidenciam a potência de ações acadêmicas e sociais para a conscientização político-pedagógica da interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não científicos (Santos, 2010). Os trabalhos que não foram incluídos na etapa de análise não indicaram adesão à diversidade epistemológica em seus resumos. Com bases nesses enfoques, registramos as etapas deste levantamento e descrevemos os procedimentos e ajustes de busca em cada plataforma.

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tomando como ponto de partida os critérios já mencionados, no acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES o primeiro resultado para buscas do termo ECOLOGIA DE SABERES apresentou 302.614 (trezentos e dois mil, seiscentos e quatorze⁵). O resultado ilustra a produção do mestrado acadêmico,

⁴ O estrato indicativo de qualidade deste levantamento é o quadriênio 2013-2016, disponível na Plataforma Sucupira Acesso em 22 set., 2024 [https://sucupira-v2.capes.gov.br/observatorio/teses-e-dissertacoes](https://sucupira.v2.capes.gov.br/observatorio/teses-e-dissertacoes)

⁵ Este número se apresenta como a soma de teses e dissertações em 9 (nove) grandes áreas do conhecimento nomeadas: Ciências Humanas (50.047), Ciências da Saúde (47.746), Ciências Sociais Aplicadas (43.476), Multidisciplinar (41.635), Engenharias (32.688), Ciências Agrárias (30.067), Ciências Exatas e da Terra (26.343), Ciências Biológicas (19.551), Linguística, Letras e Artes (18.555).

mestrado profissional e doutorado em campos como Direito, Agronomia, Letras, Ciências Sociais e Humanidades, Biologia, Antropologia entre outras.

Diante deste volume de trabalhos, para aproximar à precisão do termo tal como o objetivo deste levantamento foi definido, fez-se uso das aspas (“”). Outra estratégia adotada, para aumentar a sensibilidade da varredura eletrônica na base de trabalhos indexados, foi adicionar a sentença DIÁLOGO DE SABERES, posto que compreendemos o termo como uma expressão de sentido aproximado à ideia defendida por Santos (2007) de que a ecologia de saberes concebe o conhecimento como um interconhecimento e interações e dinâmicas entre diferentes epistemologias que dialogam entre si e se complementam.

À vista disso, a pesquisa eletrônica teve os termos de busca ajustados para “ECOLOGIA DE SABERES” OR⁶ “DIÁLOGO DE SABERES”. Após este ajuste, 17 (dezessete) trabalhos na área da Educação foram exibidos como resultado. Por intermédio da leitura dos resumos, 12 (doze) trabalhos retratam o tema da ecologia de saberes entrelaçado com a Educação. No Quadro 1, destacamos títulos, autores, tipos do trabalho, entre teses de doutorado (D) e dissertações de mestrado (M), ano de publicação e objeto analítico.

Quadro 1 - Teses e Dissertações (2017-2021)

	Título	Autor(a)	Tipo	Objeto Analítico
1.	Experiências de “Comvivência Pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais	Noeli Borek Granier	M	Práticas de formação de professores, a partir de outras epistemologias desenvolvidas no projeto “ComVivência Pedagógica”.
2.	Diálogos Possíveis entre a Música Tradicional Popular e a Universidade: um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza	Fabiana Brogliato Ribeiro	M	Relações estabelecidas entre o Ensino da Música Tradicional Popular no Ensino Superior.

⁶ “OR”, que significa “ou”, é um Operador Booleano de pesquisa que mostra a união entre termos, muitas vezes sinônimos, utilizados para uma busca. Ou seja, a partir da adesão a esta estratégia, o resultado da busca apresentará trabalhos que contenham pelo menos uma das palavras inseridas na combinação.

3.	Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha	Daniel Renaud Camargo	M	Conexões entre saberes locais e saberes científicos na proposta de Educação Ambiental de Base Comunitária.
4.	Diálogos de saberes em uma prática extensionista na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Jucilene Nascimento Dias	M	Relação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular no processo de desenvolvimento das atividades de extensão universitária.
5.	A Interculturalidade no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II	Wilson Cardoso Junior	D	Concepções e práticas de Ensino de Artes Visuais na Educação Escolar.
6.	Narrativas Religiosas no Ensino Superior em Música: uma abordagem (auto)biográfica	André Müller Reck	D	O sentido das experiências musicais cotidianas em diálogo com a formação musical no Ensino Superior.
7.	Os Espelhos das Exclusões Radicais: o mundo prisional feminino brasileiro visto do outro lado da linha abissal	Claudia Cristina Ferreira Carvalho	D	Interações intersubjetivas construídas por mulheres em experiência no sistema prisional.
8.	Da Aldeia à Universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT	Maria S. F. dos Santos	D	Presença e saberes de estudantes indígenas em situação de diálogo com os saberes científicos no Ensino Superior.
9.	Tecendo Diálogos Interculturais entre Tekoá e Universidade: experiências de formação na perspectiva da ecologia de saberes	Cidara Loguercio Souza	M	Ações pedagógicas interculturais entre pessoas indígenas e não indígenas.
10.	Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas: o desafio da construção do conhecimento em agroecologia na Educação do Campo	Simone Aparecida Rezende	M	Formas de trabalho pedagógico na formação em Agroecologia.
11.	Eurocentrismo e Currículo: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes	Debora Ribeiro	M	Concepções e propostas alternativas de currículo
12.	Educação Patrimonial e Diálogo de Saberes no Quilombo-Indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco)	Nivaldo Aureliano L. Neto	M	Saberes sociais e tradicionais na dinâmica de gestão compartilhada da memória local de um quilombo-indígena em Pernambuco.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Anais das reuniões nacionais da ANPED

O site onde estão depositados os Anais de reuniões científicas nacionais⁷ da ANPEd não oferece a possibilidade de buscas e pesquisas por palavras-chave, apenas código, tipo de trabalho, título e autor⁸. Cada uma das reuniões científicas possui um site onde estão depositados os respectivos informes e comunicados. Por consequência, o procedimento de buscas foi ajustado para leitura exploratória dos títulos, palavras-chave, resumos e/ou trabalho completo de cada um dos 23 grupos de trabalho (GT⁹). Decorrente desta busca de elementos centrais que correspondessem ao objetivo deste mapeamento, resultam 20 (vinte) trabalhos. Localizados em 7 (sete) diferentes GTs, os trabalhos selecionados apresentaram componentes de contestação epistemológica contra o desperdício de experiência e saberes, dialogando com a aceção de Santos (2006) que:

Mais do que nunca, importa seguir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais. O desafio é, pois, de luta contra a monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação (Santos, 2006, p. 154).

No Quadro 2, destacamos título, autores, ano de publicação, GT em que foram socializadas as pesquisas, bem como a descrição do objeto analítico dos trabalhos selecionados.

⁷ As reuniões científicas anuais da ANPEd acontecem a cada dois anos, dessa forma, conforme o escopo definido para este levantamento, foram acessados os anais da 38ª reunião e 39ª reunião, realizadas, respectivamente, nos anos de 2017 e 2019.

⁸ O processo de buscas inicia-se acessando ao site principal da associação, em seguida, seleciona-se a opção das reuniões correspondentes ao recorte temporal, no caso deste mapeamento, a 38ª e a 39ª reunião nacional.

⁹ Os Grupos de Trabalho são formas de aglutinação e, ao mesmo tempo, socialização de conhecimentos e pesquisas sobre determinada temática. A Associação de Pós-graduação em Educação está organizada em 23 grupos e temas, são eles: GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 - Educação e Arte

Quadro 2 - Trabalhos sobre Ecologia de Saberes nos Anais da ANPEd (2017-2019)

	Título	Autor(a)	GT	Objeto Analítico
13.	Educação Popular no Mestrado Profissional em Educação: uma nova práxis na pós-graduação?	Thiago Ingrassia Pereira	Educação Popular	Natureza e objetivos do mestrado profissional em diálogo com a Educação Popular
14.	“NEM TUDO SÃO FLORES”: a interface da Educação Popular e um modo de ser mulher, mãe e líder nas comunidades eclesiais de base	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e Carmem Lúcia Eiterer	Educação Popular	Trajetória e atuação de lideranças femininas camponesas
15.	Saberes de Agricultores que Cultivam Hortas Circulares: uma pesquisa etnomatemática	Marcela Conceição da Cruz e Maria Cecília Fantinato	Educação Matemática	Processos matemáticos no manejo de hortas circulares
16.	A Voz e o Silêncio na Produção de Conhecimentos: reflexões a partir do projeto encontro de saberes da/na UFF	Lygia de Oliveira Fernandes	Educação e Relações Étnico-Raciais	Práticas educativas do projeto Encontro de Saberes na Universidade
17.	Interculturalidade, Inclusão e Inovação na Formação de Professores Indígenas no Nordeste do Brasil	José Mendes Fonteles Filho	Educação e Relações Étnico-Raciais	Significados sociais e culturais no espaço das licenciaturas interculturais
18.	Diálogos entre Imagens e Narrativas: construindo mosaicos de natureza em dois contextos socioculturais da Bahia	Alessandra Alexandre Freixo e João Paulo dos Santos Silva	Educação Ambiental	Narrativas e interconhecimentos entre acadêmicos de ciências biológicas e jovens rurais
19.	A Análise do Discurso Pedagógico da Dialogicidade na Experiência com outras Epistemologias: demandas de uma Educação Ambiental Crítica	Helder Sarmento Ferreira	Educação Ambiental	Discurso pedagógico de educadores ambientais a partir da formação na aldeia Ara Hovy, Maricá/RJ
20.	Ensino de Artes Visuais em Perspectiva Eurocêntrica: um estudo de caso no Colégio Pedro II	Wilson Cardoso Junior	Educação e Arte	Concepções e práticas escolares no Ensino de Artes Visuais
21.	A Educação Escolar na Amazônia Marajoara: história, memória e prática da Educação do Campo no Mapuá, Breves, PA	Eliane Miranda Costa	História da Educação	Memória da Educação Amazônica Marajoara
22.	A Educação Autônoma Zapatista: um experimento cosmopolítico de democracia radical	Ana Paula Massadar Morel	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Radicalidade democrática da Educação Autônoma Zapatista
23.	Por um Currículo Escolar do Campo, das Águas e das Florestas	Edilson da Costa Albarado e	Movimentos Sociais, Sujeitos e	Organização curricular da Educação no Campo

	Conectado com o Povo do Campo em Parintins (AM)	Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Processos Educativos	com inclusão de saberes dos povos de territórios rurais de Parintins/AM
24.	Relações entre Festas Populares e Educação Popular no Contexto da Festa no Milagre de São Roque no Município de Amélia Rodrigues - BA	Reginalva dos Santos Bruno	Educação Popular	Tradição oral, ancestralidade e Educação Popular no contexto da Festa no Milagre de São Roque
25.	A Cura-Reza como Ato Educativo Emancipatório no Município de Pendências/RN: saberes em diálogo	Luan Presley Mendonça Santiago	Educação Popular	Práticas educativas de curandeiras e rezadeiras e suas contribuições para os educadores-escolares em Pendências/RN
26.	O Lugar dos Mestres Populares nas Universidades: uma mirada de pesquisa, ensino e extensão a partir do Encontro de Saberes	Lucia Cavalieri e Elaine Monteiro	Educação Popular	Proposta político pedagógica do projeto Encontro de Saberes na UFF
27.	Cantos, Danças e Resistência: processos educativos no Coral Trovadores do Vale	Pedro Augusto Dutra de Oliveira	Educação Popular	Processos educativos nas atividades do Coral Trovadores do Vale, Araucaí/ Vale do Jequitinhonha
28.	Ser Filho Kaingang: modos decoloniais de educar para a vida.	Josué Carvalho e Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto	Educação Popular	Vivências tradicionais e significados de ser filho/criança para os Kaingang do Sul da Mata Atlântica
29.	Festa de Santo em Comunidades Quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola	Candida Soares da Costa	Educação e Relações Étnico-Raciais	Narrativa intergeracional sobre as festas de santo em comunidades quilombolas
30.	Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade	Luiz Rufino Rodrigues Júnior	Educação e Relações Étnico-Raciais	Pedagogia das Encruzilhadas em confronto com a universalidade do projeto Ocidente-Europeu
31.	Educação no Chão do meu Terreiro: Jurema Preta a senhora é rainha!	Luana Karen de Lira Monteiro	Educação e Relações Étnico-Raciais	Processos educacionais da Ciência da Jurema
32.	Entrelaçamentos entre Educação Ambiental Crítica, Ecologia Política e o Giro Decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el sur	Bárbara Fortes Campos, Anne Kassiadou Menezes e	Educação Ambiental	Contribuição da Educação Ambiental no projeto decolonial

		Stephanie Salgado		
--	--	-------------------	--	--

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)

Dando prosseguimento às buscas por trabalhos que versem sobre o tema da Ecologia de Saberes e Educação, na plataforma SciELO a combinação “ECOLOGIA DE SABERES” OR “DIÁLOGO DE SABERES” apresentou como resultado 18 (dezoito) trabalhos ao escopo definido anteriormente. No que diz respeito a plataforma SciELO, é importante registrar a opção deste levantamento pelos trabalhos avaliados por pares e indexados em periódicos de extrato indicativo A1, conforme considerações da Qualis Periódicos. De acordo com estes critérios, 4 (quatro) trabalhos seguem a etapa de análise.

No Quadro 3, destacamos título do artigo, ano, periódico em que foi publicado e objeto analítico.

Quadro 3 - Artigos Qualis CAPES A1 no SciELO sobre Ecologia de Saberes (2018-2019)

	Título	Autor(a)	Periódico	Objeto Analítico
33.	Educación Transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir	Javier Collado Ruano, Mario Madroñero Morillo e Freddy Javier Álvarez González	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Políticas de formação de professores do Equador
34.	A Incorporação da Temática de Gênero e Diversidade na Academia: por uma ecologia de saberes na universidade	Márcia Alves da Silva	Educar em Revista	Trajетória do Observatório de Gênero e diversidade da UFPel
35.	Environmental Education Program in Ecuador: theory, practice, and public policies to face global change in the Anthropocene	Fander Falconí Benítez, Mónica Elizabeth Reinoso Paredes, Javier Collado- Ruano, Edwin Fernando, Hidalgo Terán, Gelson David, León Ibarra	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Concepções e práticas para integração da sabedoria ancestral no Programa de Educação Ambiental “Terra de Todos” - Equador
36.	Intervención Educativa Intercultural para un Diálogo de Saberes Indígena y Escolar	Daniel Quilaqueo Rapimán	Educar em Revista	Inserção de saberes mapuches na

				Educação Escolar
--	--	--	--	---------------------

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Ecologia de saberes e educação intercultural crítica: denúncias e anúncios

Os 36 (trinta e seis) trabalhos localizados neste mapeamento apresentam-se com características de adesão e articulação política com os conhecimentos que nascem das lutas sociais - sejam estratégias de vida, resistência histórica e/ou patrimonial. Subjacente a este número é possível notar a relevância da temática, uma vez que os trabalhos mapeados estão presentes em 28 (vinte e oito) diferentes universidades, representando 26 (vinte e seis) diferentes Programas de Pós-graduação nacionais e 2 (dois) Programas de Pós-graduação internacionais localizados no Equador e Chile.

A partir da leitura dos resumos aqui esquematizados é possível identificar múltiplas formas de conhecimentos, reflexões e temáticas que se distinguem do âmbito da matriz do poder moderno/colonial. Trabalhos em direção ao estabelecimento de um mundo com epistemologias plurais. Como defende Santos (2019, p.124):

As ecologias de saberes são construções cognitivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementariedade entre si). Apenas assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão, bem como no âmbito das relações entre eles.

As temáticas mais recorrentes nos trabalhos mapeados podem ser compreendidas a partir de duas fortes características: denúncia e confronto ao privilégio epistemológico da ciência moderna e afirmação e anúncio de conhecimentos culturalmente protagonizados e complementares aos saberes hegemônicos. Noções pertinentes ao potencial das epistemologias do Sul, que conforme Santos (2019, p. 142), articulam-se “entre o compromisso visceral num gesto de socorro e cuidado incondicional e a luta contra a raiz de sofrimento das sociedades”.

A dimensão colonial do currículo perpassa os trabalhos 2, 6, 16 e 23. Estas pesquisas denunciam a indiferença à diversidade epistemológica presente no mundo em detrimento a pretensa neutralidade da geopolítica do conhecimento. As denúncias transitam em diferentes espaços de educação formal. Nestas pesquisas deflagra-se a necessidade de esforços coletivos para a criação de relações equitativas entre diferentes saberes sejam na Educação Básica ou Ensino Superior. Estas referências confrontam o ensino praticado e a trajetória dos estudantes. Um tipo de exclusão que se apresenta em práticas pedagógicas universitárias e escolares. No silenciamento da intelectualidade de vozes negras, indígenas e caiçaras. Na inibição de experiências autobiográficas populares, negras e indígenas ou desfavor ao eixo da etnomusicologia no Ensino da Música. Sob a ótica de denúncia ao universalismo, o trabalho de número 8 tenciona para a mudança curricular como forma objetiva e substancial para democratização, acesso e participação plena de indígenas e seus saberes no Ensino Superior.

Em contraste, com características de anúncio e propostas de práticas curriculares com complementariedade de saberes, os trabalhos 4, 5, 13, 20, 26, 34 e 36 valorizam experiências propositivas, cuja dignidade de diferentes saberes é evidenciada. Nestes trabalhos estão reflexões e práticas que incorporam a interculturalidade como base de suas ações. Projetos institucionais, programas de pós-graduação, práticas de extensão universitária, ensino de artes visuais na Educação Básica e produção acadêmica sensíveis a interdependência de saberes. Trabalhos com posturas conscientes de que os saberes interagem entre si por diferentes formas, práticas e sujeitos. Evidenciando ressignificação dos conhecimentos até então subalternizados.

Consoante aos trabalhos supramencionados, as pesquisas 14 e 22 versam sobre os conhecimentos nascidos nas estratégias de vida e lutas sociais. Tais investigações enfocam práticas sociais em interlocução com os modos de existir com e a partir das experiências dos movimentos sociais. Sobretudo, no horizonte em que as estratégias de luta e resistência sejam afirmadas por sua capacidade de intervir e colaborar no mundo. Da mesma maneira que o trabalho

7 notabiliza o desafio de afirmar os conhecimentos que nascem em situações de exclusão.

No contexto das pesquisas 21, 30 e 31, as práticas de conhecimento emergentes nos terreiros, encruzilhadas, águas e florestas repercutem a noção de ecologia de saberes de Boaventura. A mobilização desses saberes locais dialoga com a ideia de que todos os conhecimentos são incompletos e que o diálogo entre epistemologias diferentes é essencial para a justiça cognitiva. As reflexões propostas por esses estudos, ao apontar como esses saberes resistem e reconfiguram a própria noção de educação moderna. Evidenciam a urgência de uma redimensão a respeito dos conhecimentos e modos de viver ancestrais frente à sua capacidade de acolher e educar a partir da essência de sermos um com a natureza.

Neste sentido, os trabalhos 1, 9, 17 e 28, que abordam os modos de viver ancestrais de raiz indígena e quilombola, argumentam a potencialidade do conceito de filho e criança da comunidade Kaingang, reconhecimentos identitários e o aporte de uma visão plural de convivência entre humanidade/natureza. Anunciando práticas pedagógicas que se reconfiguram a partir das vivências ancestrais, os estudos demonstram como essas práticas não apenas desafiam a monocultura do saber, mas oferecem novas formas de pensar a educação, baseadas em valores comunitários e de respeito ao meio ambiente. Em particular, o conceito de filho e criança da comunidade Kaingang, trabalhado no estudo 28, sugere uma alternativa às noções ocidentais de desenvolvimento infantil, destacando uma relação intrínseca entre as crianças, a natureza e a comunidade, algo que pode enriquecer a educação formal com novas epistemologias.

As reflexões destas pesquisas desafiam a monocultura do saber ao colocar em evidência a necessidade de reequilibrar as relações de poder entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico hegemônico. Elas apontam que, embora o diálogo horizontal entre saberes seja essencial, ele ainda enfrenta barreiras, visto que há uma disparidade de poder entre as epistemologias dominantes e as epistemologias indígenas e afrodescendentes. Esses trabalhos revelam, assim, novos desafios e possibilidades, indicando que

a verdadeira justiça cognitiva só será alcançada quando os saberes subalternizados forem plenamente integrados e reconhecidos como parte integrante dos processos educativos, contribuindo para a construção de uma educação plural e intercultural.

O tema da formação docente aparece também na pesquisa 33. Nesta investigação, de origem equatoriana, está em perspectiva o diálogo intercultural para a sensibilização de docentes enredados com o “*buen vivir*”.

Os trabalhos 24, 25, 27 e 29 comunicam experiências, crenças e culturas que educam de forma ética, estética e política os sujeitos de dada comunidade. Trata-se de investigações que visibilizam narrativas sedimentadas na tradição de práticas populares como as festas de santos, rezadeiras, danças e cantos típicos que percorrem diferentes gerações e se mantêm ativas à medida em que transformam suas comunidades. Conhecimentos e resistências de valor epistemológico para a afirmação das epistemologias do Sul.

Amparadas em propostas de uma Educação Ambiental Crítica, as referências 3, 10, 18, 19 e 32 estão comprometidas com as práticas ecológicas e agroecológicas de base comunitária, que, combinadas aos saberes científicos, tendem a construir pontes para espaços socioambientais e tempos sociais de afirmação e valorização a todos os saberes. Valorização esta que está presente no trabalho 15, que vincula os saberes de agricultores no cultivo de hortas à etnomatemática, e no trabalho 35, que acentua políticas públicas em interface aos saberes científicos e ancestrais equatorianos.

Continuar construindo uma educação “*Outra*” ...

As pesquisas analisadas neste mapeamento expressam forte compromisso político em promover e praticar diálogos equitativos entre os saberes sociais, ancestrais e normatizados. Através da análise dos 36 trabalhos, ficou evidente que, embora os conceitos de Boaventura de Sousa Santos, como *ecologia de saberes*, *justiça cognitiva*, *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências*, tenham desempenhado um papel central na fundamentação teórica de muitos estudos, eles foram também desafiados e ampliados. Tais

desafios e ampliações são importantes visto que a análise do material mapeado evidencia a força da colonialidade ainda presente em diferentes espaços sociais, especialmente na educação formal em seus diferentes âmbitos. Os trabalhos mapeados demonstram que conceitos como ecologia de saberes e justiça cognitiva foram centrais para as reflexões e análises, mas os resultados indicam que os pesquisadores brasileiros foram além, adaptando esses conceitos às especificidades de contextos locais. Essa expansão dos conceitos de Boaventura, especialmente em estudos voltados às epistemologias indígenas e quilombolas, reflete a resiliência e complexidade das Epistemologias do Sul. Além disso, destacam a coexistência entre saberes, sujeitos e práticas, denunciam, com a mesma intensidade, a necessidade de redimensionar a ideia de acesso, inclusão e presença de diferentes conhecimentos nos processos educativos. A assimetria de poder entre o conhecimento acadêmico hegemônico e os saberes subalternizados persiste, evidenciando que, na prática, o diálogo entre esses saberes ainda é desigual.

Uma das possíveis repercussões dos trabalhos analisados é incidir suas questões de pesquisa na dinâmica social para superação da monocultura. Contribuição, tal como afirmado anteriormente, que não se trata de afirmar uns saberes e negar outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua. Isso reforça a importância de continuar desenvolvendo uma educação “outra”, em que a justiça cognitiva não se baseia apenas no reconhecimento, mas na ação concreta para superar a colonialidade presente nas instituições educativas.

Um dos aspectos emergentes neste levantamento é o desenvolvimento de pesquisas inspiradas na interculturalidade crítica e, fundamentalmente, na promoção do lugar de dignidade dos conhecimentos historicamente desmerecidos pelo poder hegemônico. A pluralidade de temáticas e questões analisadas denota luta e resistência política, epistemológica, ética e estética incessante. Caracterizam-se pela declaração de riqueza, inteligência e refinamento presentes na diversidade de ser e estar no mundo social e espiritual e respectivas epistemologias. O compromisso com a promoção de uma educação intercultural crítica, orientada pela dignidade dos saberes

historicamente subalternizados pelo poder hegemônico, é essencial para que possamos seguir avançando na construção de uma ecologia de saberes mais robusta, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREZ GOMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, janeiro, 1999. (Documento de trabalho).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STRECK, Danilo F. *Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo*. *Currículos sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

Recebido em: 04/03/2024

Aprovado em: 24/10/2024

Publicado em: 15/12/2024