

# GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades GeoAmbES



ARTIGO

## REFLEXÃO SOBRE O ENCONTRO (E DESENCONTRO) ENTRE O SABER ESCOLAR E OS SABERES LOCAIS

Reflection on what I found (E Desencontro)  
Between school knowledge and local knowledge

Reflexión sobre el encuentro (y el desacuerdo)  
entre el conocimiento escolar y el conocimiento  
local

### João Carlos Gomes

Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Mato  
Grosso (PPGE/UFMT).

Professor da Universidade Federal de Rondônia-  
UNIR

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1281-2041>

E-mail: joaoguato@unir.br

### Beleni Salete Grando

Doutora e Pesquisadora da Universidade Federal  
de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Mato  
Grosso (PPGE/UFMT).

E-mail: beleni.grando@gmail.com/ ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Como citar este artigo:

GOMES, João Carlos. GRANDO, Beleni Salete. Reflexão sobre o encontro (E Desencontro) Entre o saber escolar e os saberes locais - **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades** – GeoAmbES, jul./dez. vol. 04, n. 08, p. 22-39, 2025.

disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes>

Volume 04, Número 08 (2025)

ISSN 25959026

**REFLEXÃO SOBRE O ENCONTRO (E DESENCONTRO) ENTRE O SABER ESCOLAR E OS SABERES LOCAIS**

Reflection on what I found (E Desencontro) Between school knowledge and local knowledge

Reflexión sobre el encuentro (y el desacuerdo) entre el conocimiento escolar y el conocimiento local

**Resumo**

O texto trata do ensino da escola na floresta amazônica, a partir do encontro — e do desencontro — entre o saber escolar moderno e os saberes locais de comunidades interculturais nos territórios de Rondônia e Mato Grosso. O objetivo é problematizar as possibilidades de construção de uma pedagogia enraizada no território. Os procedimentos baseiam-se na análise interpretativa de experiências acadêmicas, pedagógicas e de pesquisa no contexto amazônico. Os resultados evidenciam a escola, marcada por colonização e epistemicídio, resistência e criação de currículos vivos, quando dialoga com os ciclos da floresta, as narrativas locais e os saberes comunitários. Conclui-se que a construção de uma pedagogia da floresta exige currículos comunitários, reafirmando a Amazônia nos processos educativos.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Saberes da floresta. Pedagogia da floresta.

**Abstract**

This text addresses school education in the Amazon rainforest, focusing on the encounter—and clash—between modern school knowledge and the local knowledge of intercultural communities in the territories of Rondônia and Mato Grosso. The objective is to problematize the possibilities of constructing a pedagogy rooted in the territory. The procedures are based on the interpretative analysis of academic, pedagogical, and research experiences in the Amazonian context. The results highlight the school, marked by colonization and epistemicide, resistance, and the creation of living curricula when it dialogues with the cycles of the forest, local narratives, and community knowledge. It concludes that the construction of a pedagogy of the forest requires community curricula, reaffirming the Amazon in educational processes.

**Keywords:** Interculturality. Forest knowledge. Forest pedagogy.

**Resumen**

Este texto aborda la educación escolar en la selva amazónica, centrándose en el encuentro —y el choque— entre el conocimiento escolar moderno y el conocimiento local de las comunidades interculturales en los territorios de Rondônia y Mato Grosso. El objetivo es problematizar las posibilidades de construir una pedagogía arraigada en el territorio. Los procedimientos se basan en el análisis interpretativo de experiencias académicas, pedagógicas y de investigación en el contexto amazónico. Los resultados destacan la escuela, marcada por la colonización y el epistemicidio, la resistencia y la creación de currículos vivos al dialogar con los ciclos de la selva, las narrativas locales y los saberes comunitarios. Concluye que la construcción de una pedagogía de la selva requiere currículos comunitarios que reafirman la Amazonía en los procesos educativos.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Saberes de la selva. Pedagogía de la selva.



### **Introdução: quando a floresta educa**

Pensar o ensino e a educação escolar na floresta amazônica é aceitar o convite da travessia. Travessia entre mundos, entre epistemologias, entre modos de existir e de conhecer que se encontram — nem sempre em harmonia — no interior da Amazônia brasileira, nos territórios de Rondônia e Mato Grosso. É nesse movimento que se constitui este ensaio epistemológico entre saberes, forjado no encontro de trajetórias acadêmicas e humanas que se entrelaçam no chão da floresta, nas universidades públicas amazônicas e nas experiências vividas junto aos povos que habitam rios, aldeias, comunidades ribeirinhas e territórios interculturais.

O ensaio emerge do diálogo entre pesquisadores-docentes cujas caminhadas acadêmicas se constroem em íntima relação com o ambiente amazônico enquanto território vivo de saberes. João Carlos Gomes, há mais de quinze anos na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), inscreve sua produção no campo dos estudos culturais, comprometida com povos indígenas, comunidades ribeirinhas, pessoas surdas e mulheres amazônicas, ancorando sua prática na escuta sensível das diferenças e na crítica às formas hegemônicas de escolarização. Beleni Salete Grando, docente e pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aporta uma trajetória consolidada na Educação, com ênfase na educação intercultural, indígena e física, articulando corpo, território e identidade como dimensões indissociáveis da prática educativa.

O encontro entre essas trajetórias não se dá pela homogeneidade, mas pela diferença — uma diferença que não separa, mas provoca, desloca e amplia o olhar. Assim, o ensino e a escola na floresta são compreendidos como espaços de tensão epistemológica, nos quais a racionalidade escolar moderna, marcada pela escrita, pela linearidade e pela fragmentação disciplinar, se confronta com saberes enraizados na oralidade, na experiência coletiva, na espiritualidade e na relação profunda com a natureza. Na Amazônia, a escola não se estabelece sobre um território vazio, mas sobre um chão densamente habitado por conhecimentos ancestrais, cuja negação produz aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina epistemicídios.

Diante desse cenário, o objetivo deste ensaio é analisar criticamente os dilemas e as contribuições do ensino e da escola na floresta, a partir do encontro — e do desencontro — entre o saber escolar e os saberes locais, problematizando os conflitos



curriculares, o papel do professor como mediador intercultural e as possibilidades de construção de uma pedagogia enraizada no território. A pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa de natureza crítica, assumindo o ensaio epistemológico como escolha metodológica, fundamentada na reflexão teórica, na análise interpretativa de experiências vividas no ambiente amazônico e no diálogo com produções acadêmicas que discutem interculturalidade, colonialidade e ecologia de saberes.

Os resultados apontam que, embora a escola tenha historicamente operado como instrumento de silenciamento e homogeneização cultural, ela também pode se transformar em espaço de resistência, mediação e criação. Quando se enraíza na floresta, a escola torna-se porosa, dialoga com os ciclos das águas, com as narrativas locais e com os saberes das comunidades, abrindo caminhos para currículos vivos, práticas pedagógicas interculturais e uma educação comprometida com o pertencimento e a dignidade dos povos da Amazônia.

Entre rios, corpos, territórios e identidades, este ensaio afirma a floresta como mestra e a Amazônia como espaço legítimo de produção de conhecimento. Ao leitor e à leitora, fica o convite à travessia: acompanhar as reflexões que seguem, permitindo-se escutar a escola a partir da floresta e reconhecer que há muitas maneiras de aprender, ensinar e existir — todas elas dignas de serem compreendidas e valorizadas.

### **Caminhos metodológicos**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza crítica e interpretativa, fundamentada no ensaio epistemológico entre saberes como escolha metodológica, teórica e política. Essa opção parte do entendimento de que a investigação educacional em contextos amazônicos demanda metodologias sensíveis ao território, às experiências vividas e às múltiplas epistemologias que atravessam a escola na floresta, não sendo possível de redução a modelos técnicos ou positivistas de produção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa é compreendida como um campo metodológico voltado à interpretação dos sentidos, das práticas sociais e das relações educativas em contextos historicamente situados. Nesse sentido, o estudo busca compreender criticamente os processos educativos desenvolvidos em territórios indígenas,

ribeirinhos e interculturais nos estados de Rondônia e Mato Grosso, considerando suas dimensões culturais, políticas, ambientais e epistemológicas.

O percurso metodológico ancora-se nos referenciais da educação crítica, intercultural e decolonial, dialogando com Paulo Freire (1987, 1996), Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), Candau (2008), Fleuri (2003), Walsh (2009), Arroyo (2011) e Loureiro (2012). A pedagogia freiriana orienta a compreensão da pesquisa como prática ética e política, fundada no diálogo e no reconhecimento dos saberes dos sujeitos históricos da floresta. A crítica aos epistemicídios e a noção de ecologia de saberes sustentam a análise das tensões entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais, enquanto a educação intercultural crítica fundamenta a leitura dos conflitos curriculares e das possibilidades de mediação pedagógica em contextos de diversidade cultural.

Do ponto de vista procedural, a pesquisa mobiliza a reflexão teórico-analítica e a análise interpretativa de experiências acadêmicas, pedagógicas e de pesquisa desenvolvidas pelos autores em contextos amazônicos, especialmente em ações de ensino, formação docente, pesquisa e extensão universitária. Essas experiências são compreendidas como fontes legítimas de conhecimento, sendo analisadas de forma crítica e teoricamente mediada, sem a adoção de instrumentos padronizados de coleta de dados.

O processo analítico desenvolveu-se por meio da identificação de eixos temáticos recorrentes, emergentes do diálogo entre as experiências vividas e os referenciais teóricos mobilizados, os quais orientaram a construção das categorias interpretativas do estudo.

No desenvolvimento da pesquisa, a Inteligência Artificial foi utilizada de maneira instrumental e supervisionada, exclusivamente como apoio à organização textual e à sistematização preliminar de ideias, sem substituir a análise crítica, a interpretação teórica ou o posicionamento ético dos pesquisadores. O uso da tecnologia esteve subordinado à centralidade do pesquisador e ao compromisso com os sujeitos, os territórios e os saberes investigados.

Os resultados são apresentados sob a forma de um ensaio analítico, organizado em eixos temáticos que articulam reflexão teórica, análise histórica e interpretação das experiências, reafirmando que o rigor científico pode coexistir com



uma escrita situada, crítica e comprometida com a justiça social, epistemológica e ambiental.

### **A presença histórica da escola nas comunidades amazônicas**

A história da escola na floresta amazônica é profundamente atravessada por projetos coloniais que utilizaram a educação como instrumento de controle simbólico, cultural e territorial. Desde o período missionário, a instituição escolar foi introduzida nos territórios indígenas e tradicionais não como resposta às demandas dos povos da floresta, mas como parte de um projeto civilizatório voltado à conversão religiosa, à domesticação dos corpos e à negação dos modos próprios de conhecer e viver. Nesse contexto, educar significava, sobretudo, “civilizar”, “evangelizar” e “fazer esquecer” (Arroyo, 2011).

A escola implantada nesses territórios carregava uma concepção hierarquizada de conhecimento, na qual o saber ocidental, escrito, científico e urbano ocupava o lugar de verdade universal, enquanto os saberes da floresta eram classificados como atraso, superstição ou ignorância. As línguas indígenas foram sistematicamente interditadas, os rituais silenciados e as cosmologias deslegitimadas. O currículo escolar operava, assim, como dispositivo de apagamento cultural, ensinando às crianças que aprender implicava afastar-se de sua cultura de origem para aproximar-se do modelo imposto pelo colonizador.

Esse processo deixou marcas profundas, não apenas na organização da escola, mas também nas subjetividades dos sujeitos escolarizados. Em muitos casos, a escolarização significou ruptura com os modos tradicionais de transmissão do conhecimento, enfraquecimento das relações intergeracionais e desvalorização dos anciãos e das lideranças comunitárias. A escola passou a ocupar um lugar de autoridade simbólica que, frequentemente, se colocava em oposição à floresta e aos saberes nela produzidos.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente em decorrência das lutas dos movimentos sociais, indígenas e populares, começaram a emergir no Brasil políticas públicas que passaram a reconhecer, ao menos ao nível normativo, a diversidade cultural e étnica da Amazônia. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação

específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirmou esses princípios, abrindo espaço para a institucionalização de escolas indígenas, ribeirinhas, quilombolas e do campo.

Entretanto, a distância entre o reconhecimento legal desses direitos e sua efetivação no cotidiano escolar permanece expressiva. Traduzir os princípios da educação intercultural em currículos vivos, territorializados e coerentes com os modos de vida da floresta continua sendo um dos maiores desafios da educação amazônica. Em muitos contextos, as políticas educacionais mantêm uma lógica centralizadora, com currículos padronizados, materiais didáticos produzidos fora da região e calendários escolares que desconsideram os ciclos das águas, da pesca, da roça e das festas comunitárias.

Em comunidades de Rondônia e Mato Grosso, a escola chegou — e ainda chega — como um corpo estranho. Sua arquitetura, organização do tempo e do espaço, normas e rotinas são importadas de contextos urbanos e pouco dialogam com a realidade local. A precariedade da infraestrutura, a ausência de materiais didáticos contextualizados e a rotatividade de professores, frequentemente deslocados culturalmente, contribuem para que o espaço escolar se torne, muitas vezes, um lugar de silenciamento, mais do que de escuta e diálogo.

Nessas condições, a escola tende a reproduzir a lógica colonial que a originou, reforçando a separação entre o saber escolar e o saber da vida. O que se ensina na escola parece não dialogar com o que se vive na comunidade; o conhecimento escolarizado não reconhece o rio, a mata, a pesca, o manejo da terra e a memória coletiva como fontes legítimas de aprendizagem. O resultado é um desencontro pedagógico que compromete o sentido da escolarização para crianças, jovens e adultos da floresta.

Apesar desse histórico marcado por imposições e conflitos, a escola na Amazônia não pode ser compreendida apenas como espaço de dominação. Em meio às contradições, emergem experiências de reexistência que ressignificam o papel da educação escolar. Em escolas de comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas de Rondônia e Mato Grosso, projetos pedagógicos têm sido estruturados a partir das línguas nativas, das narrativas locais e dos conhecimentos tradicionais, reafirmando



a escola como extensão da comunidade e do território. Professores formados na própria região articulam o currículo nacional aos saberes locais, construindo práticas pedagógicas conectadas à pesca, à agricultura tradicional, aos rituais e à história da comunidade.

Essas experiências demonstram que a escola pode se constituir como espaço de mediação cultural, e não apenas de reprodução do modelo urbano e eurocêntrico. Quando se enraíza na floresta, a escola se transforma: suas paredes tornam-se porosas, permitindo a entrada dos saberes da comunidade; seu tempo deixa de ser exclusivamente o tempo do relógio e passa a acompanhar o ritmo das águas, da lua e das estações; seus sujeitos deixam de ser apenas alunos para se tornarem aprendizes do território.

A escola que se reconstrói a partir da floresta reconhece que ensinar e aprender são processos coletivos, que envolvem professores, estudantes, anciões, lideranças comunitárias, mulheres, crianças e a própria natureza. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser instrumento de esquecimento para se afirmar como espaço de memória, resistência e criação. A história da escola na floresta, portanto, não é linear nem homogênea: ela é atravessada por conflitos, mas também por possibilidades. É nesse entrelaçamento entre passado colonial e práticas de reexistência que se delineiam os desafios e as potências de uma educação verdadeiramente intercultural, crítica e enraizada no território amazônico.

### **O currículo e o conflito entre saberes**

O currículo escolar funciona como um espelho das hierarquias de poder do conhecimento. Ele não apenas indica o que deve ser aprendido, mas também estabelece aquilo que deve ser esquecido. Quando o Estado define o que é legítimo para o aprendizado, naturaliza determinadas formas de conhecer e marginaliza outras. Por isso, o currículo é, simultaneamente, campo de disputa e espaço de tensões entre o saber escolar hegemônico e os saberes locais, produzidos a partir da vivência comunitária, da experiência cotidiana e das relações ancestrais com o território amazônico.

O modelo tradicional de currículo é linear, fragmentado, disciplinar e descontextualizado — fortemente ancorado na escrita, na abstração e na lógica da

escolarização urbana e ocidental. Por outro lado, os saberes tradicionais são circulares, relacionais e situados. Enquanto o currículo formal organiza o mundo separando sujeito e objeto, teoria e prática, ciência e cotidiano, os saberes da floresta articulam interdependência e coexistência: o humano, o rio, a árvore, os animais e o espírito são parte de um mesmo tecido vital. Essa diferença epistemológica evidencia a dificuldade de estabelecer um diálogo equitativo entre os dois modos de conhecer.

Candau (2008) ressalta que a educação intercultural consiste em reconhecer e legitimar diferentes formas de produção de conhecimento. Esse reconhecimento não busca um sincretismo superficial, mas um diálogo crítico entre saberes distintos, que só é possível quando há reciprocidade e respeito mútuo. Para que isso ocorra, é imprescindível que o currículo escolar se descolonize, rompendo com a hierarquia do conhecimento que tradicionalmente coloca o saber acadêmico acima do conhecimento comunitário.

Boaventura de Sousa Santos (2010), em sua perspectiva da “ecologia dos saberes”, propõe substituir a lógica hierárquica do conhecimento por uma convivência entre formas diversas de saber. No contexto das escolas amazônicas de Rondônia e Mato Grosso, esse paradigma exige a construção de currículos vivos, capazes de integrar os ciclos da floresta, as narrativas locais, as práticas de manejo do território, a pesca e a agricultura tradicional, bem como os saberes transmitidos por mulheres, pajés e anciões. O currículo deixa, assim, de ser apenas um instrumento de padronização e torna-se um mapa para orientar a aprendizagem em diálogo com a vida da comunidade.

A imposição de currículos urbanos e eurocêntricos produz desencontros pedagógicos que atravessam o cotidiano escolar. O calendário escolar ignora as cheias e vazantes dos rios; o tempo das provas e das avaliações coincide com períodos de colheita do açaí ou de plantio da roça; o conteúdo de ciências negligencia práticas tradicionais de cura, manejo florestal e produção artesanal de conhecimento. Nesse cenário, o professor se vê dividido entre dois mundos: o da norma e o da vida; entre o exigido pelo currículo oficial e o que a comunidade espera que seja ensinado e vivido.

Essa tensão evidencia que o currículo não é neutro: ele expressa escolhas políticas, epistemológicas e culturais. A escola, portanto, ao se enraizar na floresta,



precisa ser capaz de criar um espaço de mediação e negociação entre saberes distintos, em que o conhecimento formal dialoga com o conhecimento tradicional sem o suprimir. É nesse entrelaçamento que se abre a possibilidade de construir uma educação verdadeiramente intercultural, crítica e territorializada, capaz de reconhecer a floresta não apenas como cenário, mas como protagonista na produção de conhecimento e na formação de sujeitos conscientes de sua cultura e de seu ambiente.

### **O papel do professor: entre o quadro e o rio**

O professor que atua na floresta amazônica assume uma posição singular e complexa: ele é simultaneamente mediador, tradutor de saberes, pesquisador e aprendiz. Diferente da figura clássica do mestre urbano, distante e hierárquico, o educador na Amazônia é um viajante entre mundos, transitando entre a racionalidade escolar formal, organizada, codificada e os saberes locais, circulares, relacionais e situados. Esse deslocamento permanente exige habilidades pedagógicas, sensibilidade cultural e capacidade de escuta atenta, para que o ensino possa efetivamente dialogar com as práticas, histórias e experiências das comunidades em Rondônia e Mato Grosso.

Segundo Reinaldo Fleuri (2003), o educador intercultural é, antes de tudo, um mediador. Ele constrói pontes entre rationalidades distintas, entre sistemas de conhecimento que historicamente se encontram em posições desiguais de poder. A mediação não se realiza apenas por meio de palavras, mas exige escuta profunda, humildade epistemológica e engajamento com a comunidade. Para além da sala de aula, a prática docente se estende aos rios, aos roçados, às aldeias, à vida cotidiana das pessoas. Cada atividade escolar torna-se um espaço de negociação entre o saber acadêmico e o saber da vida, entre o currículo imposto e a memória ancestral.

Nas comunidades amazônicas, muitos professores não são apenas representantes do Estado ou portadores do currículo nacional; eles são filhos da terra, habitantes da floresta, guardiões de narrativas e conhecimentos comunitários. A pedagogia que desenvolvem emerge da combinação de múltiplos tempos e linguagens: ora oral, ora escrita; ora científica, ora poética; ora formal, ora ritualística. Essa multiplicidade reflete o caráter híbrido da escola na floresta, que precisa ser ao



mesmo tempo lugar de aprendizagem e de preservação cultural, espaço de inovação e de respeito às tradições.

A atuação do professor na Amazônia envolve também uma profunda dimensão ética e política. Ele se confronta com o legado colonial da escolarização, que historicamente desvalorizou os saberes locais e impôs modelos urbanos e eurocêntricos de ensino. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de problematizar suas próprias práticas, questionar as hierarquias de conhecimento e construir estratégias pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos formais, mas também reconheçam, valorizem e integrem os conhecimentos comunitários.

Freire (1996) enfatiza que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, curiosidade e respeito aos saberes dos educandos. Para Freire, a prática educativa não é uma imposição vertical, mas uma relação dialógica na qual professores e estudantes constroem juntos o conhecimento. Aplicado ao contexto amazônico, esse princípio implica que o professor deve aprender com o território, com os ciclos da floresta, com os rios e com as histórias das pessoas, reconhecendo que a aprendizagem acontece tanto dentro quanto fora da sala de aula. O professor deixa de ser autoridade distante para assumir o papel de educador-pesquisador, sensível aos múltiplos tempos e ritmos da vida comunitária.

A mediação intercultural exige, ainda, habilidades de tradução epistemológica. O professor deve ser capaz de tornar acessíveis os conceitos acadêmicos para os estudantes, sem deslegitimar os saberes tradicionais, e ao mesmo tempo apresentar os saberes locais à escola formal, sem reduzi-los a meros exemplos ilustrativos. Esse processo de tradução e negociação é central para a construção de currículos vivos, que refletem os ciclos da floresta, as práticas de pesca e manejo territorial, as narrativas das mulheres e dos anciões, e os conhecimentos espirituais e ritualísticos das comunidades.

A complexidade do papel docente na floresta também se manifesta na necessidade de gestão de tensões entre as demandas institucionais e as exigências da vida cotidiana. O calendário escolar, os conteúdos obrigatórios e as avaliações formais frequentemente entram em conflito com os tempos da agricultura, da pesca, das festas comunitárias e das práticas ritualísticas. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre o mundo oficial da escolarização e o mundo vivido da



comunidade, encontrando caminhos para que a escola se torne um espaço de integração, e não de exclusão.

Além disso, a prática docente na Amazônia envolve compromisso com a justiça social e ambiental. O professor contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua cultura, do território e das interdependências ecológicas. Ele participa da construção de uma educação territorializada, intercultural e crítica, que não apenas transmite conhecimento, mas promove reflexões sobre o papel do ser humano na floresta e na sociedade. Ao fazer isso, transforma a escola em um espaço de resistência, criação e reexistência, onde o conhecimento escolar e o saber comunitário se entrelaçam, enriquecendo mutuamente os processos de aprendizagem.

Portanto, o professor amazônico é simultaneamente guardião e aprendiz, mediador e criador, detentor de saberes formais e interlocutor dos saberes tradicionais. Ele atua na interseção entre o quadro negro e o rio, entre a norma e a vida, entre a escrita e a oralidade, entre o saber codificado e o conhecimento ancestral. Essa posição exige do educador sensibilidade, coragem e abertura para o diálogo, consolidando a escola da floresta como um espaço de mediação intercultural, de produção de conhecimento crítico e de fortalecimento das identidades territoriais e culturais.

### **Caminhos para uma pedagogia da floresta**

Pensar a escola da floresta é pensar uma pedagogia que transcende os limites convencionais da educação formal, reconhecendo a Amazônia não apenas como território geográfico, mas como espaço vivo de conhecimento, relações e significações. Trata-se de uma pedagogia ecológica, no sentido amplo do termo, que articula saberes escolares e saberes locais, integrando a dimensão social, cultural e ambiental da aprendizagem. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), este é um exercício de “ecologia dos saberes”, em que diferentes formas de conhecer o mundo coexistem e se dialogam, rompendo com hierarquias epistemológicas tradicionais.

A pedagogia da floresta parte do princípio de que o conhecimento não é produzido apenas em livros ou laboratórios, mas se constrói na interação com a natureza, com os corpos, com os ciclos das águas e com as práticas cotidianas das



comunidades. Nesse sentido, a escola amazônica deve ser compreendida como um espaço de mediação e intercâmbio cultural, em que professores, estudantes e comunidades atuam como coautores do conhecimento. Catherine Walsh (2009) define esse horizonte como interculturalidade crítica, ou seja, uma pedagogia que não apenas reconhece a diversidade cultural, mas que a coloca como eixo central da prática educativa, desafiando modelos coloniais de transmissão do saber.

Entre os caminhos possíveis para a construção de uma pedagogia da floresta, destaca-se a elaboração de currículos comunitários, concebidos com a participação ativa das comunidades. Ao envolver moradores, líderes, anciões e outros detentores de saberes locais, o currículo deixa de ser um documento imposto e passa a refletir as práticas, ciclos e ritmos da própria floresta. As atividades escolares podem acompanhar os ciclos de pesca, plantio e colheita, integrando-se ao tempo da natureza e às necessidades da comunidade. O currículo comunitário, nesse sentido, é um instrumento de legitimação e valorização dos saberes locais, rompendo com a lógica linear e fragmentada do currículo tradicional, como apontam Candau (2008) e Fleuri (2003).

Outro eixo central da pedagogia da floresta é a **formação docente contextualizada**, que reconhece a complexidade do ambiente amazônico e as demandas específicas do trabalho escolar em territórios culturalmente diversos. Professores precisam ser preparados para atuar em contextos interculturais, bilíngues e etnográficos, desenvolvendo competências que vão além do domínio do conteúdo formal. Freire (1996) enfatiza que a educação verdadeira exige diálogo, curiosidade e respeito pelos saberes dos educandos; nesse sentido, a formação docente deve capacitar os professores a escutarem, aprenderem e se engajarem com os estudantes e com a comunidade, assumindo o papel de educador-pesquisador. A etnografia pedagógica, como prática formativa, permite ao professor compreender profundamente o contexto em que atua, valorizando as narrativas locais e os conhecimentos ancestrais.

A **produção de material didático local** constitui outro caminho estratégico para a pedagogia da floresta. Quando livros, mapas, imagens e histórias refletem a realidade da região, os conteúdos escolares tornam-se significativos e conectados ao cotidiano dos estudantes. A inclusão de saberes tradicionais, práticas culturais e



referências territoriais nos materiais pedagógicos permite que o conhecimento escolar dialogue com a memória coletiva e com as práticas de vida das comunidades. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Loureiro (2012), que defende a integração entre educação ambiental, movimentos sociais e valorização dos saberes locais na Amazônia.

A **educação ambiental integrada** é igualmente central na pedagogia da floresta. Nessa perspectiva, o rio, a mata e o trabalho comunitário não são apenas objetos de estudo, mas fontes legítimas de conhecimento. Os estudantes aprendem a ler a paisagem, compreender os ciclos ecológicos e reconhecer a interdependência entre seres humanos e ambiente. Ao integrar práticas de manejo sustentável, conservação ambiental e uso responsável dos recursos, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça socioambiental. Boaventura de Sousa Santos (2007) lembra que o conhecimento situado e relacional é fundamental para combater os efeitos do epistemicídio, preservando saberes que historicamente foram marginalizados pelos modelos de educação hegemônicos.

A pedagogia da floresta também exige a construção de **práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas**, que rompam com a verticalidade tradicional da escola. O professor atua como mediador intercultural, ajudando a traduzir os conhecimentos acadêmicos para o contexto local e a tornar os saberes comunitários acessíveis à escola formal, sem reduzi-los ou simplificá-los. Fleuri (2003) argumenta que esse papel de mediação é essencial para que os estudantes percebam a escola como um espaço de pertencimento e diálogo, e não apenas de imposição de normas externas.

Em termos metodológicos, a pedagogia da floresta se ancora em abordagens qualitativas, interpretativas e etnográficas. Pesquisas situadas, como as realizadas por João Carlos Gomes (2025), demonstram que a construção do conhecimento em contextos amazônicos exige escuta sensível, registro detalhado das experiências e análise crítica das relações entre ensino formal e saberes tradicionais. A utilização ética de tecnologias digitais, como a Inteligência Artificial, pode apoiar a organização e categorização de dados, mas a interpretação e atribuição de sentido permanecem tarefas indissociáveis da experiência humana, do compromisso ético e da sensibilidade epistemológica do pesquisador.

O desafio da pedagogia da floresta não é apenas curricular ou metodológico; é também **político e ético**. Trata-se de descolonizar o conhecimento, reconhecer a diversidade epistemológica e afirmar que a escola não deve apagar os saberes locais, mas integrá-los e valorizá-los. Catherine Walsh (2009) coloca a interculturalidade crítica como um projeto de transformação social, no qual a escola se torna instrumento de empoderamento cultural, fortalecimento de identidades territoriais e construção de cidadania crítica.

Dessa forma, a escola da floresta não é o fim da tradição, mas o início de um novo ciclo de trocas. Ela se constitui como espaço de aprendizagem que integra corpo, território, cultura e natureza. Ao reconhecer o caráter plural e relacional do conhecimento, promove práticas educativas que respeitam a diversidade, fortalecem a comunidade e preservam os saberes da Amazônia. Currículos comunitários, formação docente contextualizada, materiais pedagógicos locais, educação ambiental integrada e práticas dialógicas e colaborativas configuram uma pedagogia que flui com os rios, se adapta aos ciclos da floresta e aprende com os saberes ancestrais.

Em síntese, os caminhos para uma pedagogia da floresta são múltiplos e interdependentes. Eles exigem articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e ação pedagógica, entre escola e comunidade. Ao construir pontes entre o conhecimento formal e os saberes locais, a escola amazônica transforma-se em um espaço de resistência, criação e reexistência, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação cultural e ambiental de seus territórios. O desafio é grande, mas a riqueza da floresta — seus rios, matas, histórias e gentes — oferece caminhos possíveis para uma educação intercultural, ecológica e profundamente humana.

### **Considerações finais: reaprender com a floresta**

O presente ensaio epistemológico surge do encontro de trajetórias acadêmicas e humanas que se constroem em profunda sintonia com a Amazônia enquanto território vivo de saberes. João Carlos Gomes, atuando há mais de quinze anos na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), fundamenta sua produção em estudos culturais comprometidos com os povos indígenas, comunidades ribeirinhas, pessoas surdas e mulheres amazônicas, sempre orientado por uma escuta sensível às



diferenças e pela problematização das formas hegemônicas de escolarização que historicamente silenciaram modos diversos de conhecer.

Beleni Salete Grando, docente e pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), traz ao diálogo uma trajetória consolidada na área da Educação, com ênfase nos estudos culturais, na educação intercultural, na educação indígena e na educação física. Sua produção articula corpo, território e identidade, compreendendo a educação como prática situada, atravessada por dimensões simbólicas, políticas e culturais que se expressam nas relações entre escola, povos originários e modos de vida tradicionais.

O encontro dessas trajetórias evidencia que o ensino e a escola na Amazônia não podem ser compreendidos apenas a partir da racionalidade escolar moderna, linear e fragmentada, que privilegia a escrita e a abstração em detrimento da experiência e da oralidade. Pelo contrário, a escola na floresta deve ser entendida como espaço de tensão epistemológica, onde o conhecimento científico e escolar convive, dialoga e se confronta com saberes comunitários, tradicionais e indígenas, muitas vezes invisibilizados ou deslegitimados pelo currículo dominante.

A história da educação na Amazônia mostra como a escola foi introduzida como instrumento de colonização e conversão, impondo modelos culturais e epistemológicos externos, muitas vezes distantes das realidades locais. Desde o período missionário, a ideia de “educar” significava “civilizar”, “evangelizar” e “fazer esquecer” (Arroyo, 2011). A memória desses processos de epistemicídio ainda ressoa nas comunidades amazônicas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconquistem a centralidade dos saberes locais.

Contudo, é exatamente nesse terreno de tensão que emergem possibilidades de resistência e reinvenção. Experiências em escolas de Rondônia e Mato Grosso mostram que a educação pode ser reconfigurada a partir da valorização da oralidade, da memória comunitária, das línguas locais, das cosmologias indígenas e das práticas de cuidado com o território. Nessas práticas, a escola deixa de ser um corpo estranho e se transforma em extensão da vida comunitária, articulando o currículo formal aos ritmos da floresta, ao tempo das águas e às atividades cotidianas dos moradores.

O professor que atua na floresta desempenha um papel singular: é um mediador intercultural, um tradutor de saberes, um viajante entre mundos. Reinaldo



Fleuri (2003) destaca que o educador intercultural constrói pontes entre rationalidades distintas, promovendo a escuta sensível, a humildade e o envolvimento com a comunidade. Na Amazônia, essa mediação vai além da linguagem: envolve compreensão das práticas sociais, respeito às tradições e capacidade de reconhecer que o conhecimento não reside exclusivamente nos livros ou nos laboratórios.

Nesse contexto, a figura do professor assume contornos inovadores. Não se trata de um mestre autoritário ou distante, mas de um educador-pesquisador, que aprende com seus alunos, com os territórios e com os saberes locais. Ele articula tempos e linguagens múltiplas — ora oral, ora escrita; ora científica, ora poética — e transforma a sala de aula em espaço de co-produção de conhecimento. Como ressalta Freire (1996), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo, curiosidade e respeito aos saberes dos educandos”. Essa abordagem subverte a pedagogia tradicional e coloca a educação no centro da experiência humana, sensível às histórias, aos corpos e às memórias que habitam a floresta.

A construção de uma pedagogia da floresta requer currículos comunitários, formulados com a participação ativa das comunidades, que valorizem os ciclos naturais, as práticas locais e os saberes tradicionais. A formação docente precisa ser contextualizada, focada na interculturalidade, no bilinguismo e na pesquisa etnográfica. O material didático deve ser produzido localmente, incorporando histórias, mapas, imagens e saberes da própria região. A educação ambiental deve ser integrada ao cotidiano escolar, reconhecendo o rio, a mata, os ciclos produtivos e a vida comunitária como fontes legítimas de conhecimento.

Essas estratégias configuram aquilo que Catherine Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica: um projeto político e pedagógico de descolonização do saber. A escola deixa de ser um espaço de mera reprodução cultural e se transforma em lugar de diálogo, construção e compartilhamento de conhecimento. Nessa perspectiva, a educação se torna uma prática política, ética e epistemológica, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e engajados na preservação e valorização do território.

Reaprender com a floresta significa abandonar a visão hegemônica de que o conhecimento só se origina nas cidades ou nos laboratórios, e reconhecer que ele também brota do chão molhado, do canto dos pássaros, das águas que correm, da



memória das comunidades e da experiência cotidiana de quem vive e resiste na Amazônia. É um gesto de humildade epistemológica, de abertura para múltiplas formas de conhecer e de fazer a escola ser legítima e significativa para todos os sujeitos envolvidos.

Quando o saber escolar e o saber local se encontram sem hierarquias, sem arrogâncias e com respeito mútuo, surge uma nova pedagogia: a pedagogia das águas. Ela flui pelos rios, acompanha os ciclos da natureza, ensina pelo movimento e pelo pertencimento. Essa pedagogia transforma a educação em experiência coletiva e sensível, capaz de integrar corpo, território e memória, formando sujeitos com consciência crítica e ética socioambiental.

O ensaio aqui apresentado reafirma a Amazônia como espaço legítimo de produção de conhecimento e a escola como lugar de escuta, reciprocidade e criação. O encontro epistemológico entre as trajetórias dos pesquisadores-docentes demonstra que a educação na floresta não é apenas um desafio pedagógico, mas também uma oportunidade de repensar a própria função social da escola e do conhecimento. A escola torna-se, assim, um espaço de resistência cultural, inovação pedagógica e valorização da diversidade epistemológica.

Em suma, reaprender com a floresta é comprometer-se com uma educação intercultural, territorializada e plural, capaz de integrar saberes diversos e promover justiça socioambiental. É reconhecer que o território amazônico, suas águas, suas árvores, seus corpos e suas histórias são professores que ensinam, desafiando os modelos convencionais e oferecendo caminhos para uma educação que respeite a vida em sua complexidade e multiplicidade. A escola da floresta, portanto, não encerra a tradição; ela a renova, a expande e a transforma, abrindo espaço para um ciclo contínuo de aprendizado, escuta e criação compartilhada.

## **Referências**

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural:** entre o universal e o particular. Petrópolis: Vozes, 2008.



FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2012.

GOMES, João Carlos. **Entre corpos e circuitos:** cartografia crítica das produções do COEDUC/UFMT (2012–2024). Cuiabá: Pedro & João Editores, no prelo, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

Recebido: 20/11/2025

Aprovado: 11/12/2025

Publicado: 30/12/2025