
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**“CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM
ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**

GLEICI BRANCO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**“CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM
ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**

GLEICI BRANCO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria
Feiteiro Cavalari

**Rio Claro – SP
2025**

B816" Branco, Gleici
"Conhecimentos tradicionais" e Educação Ambiental : um
estudo a partir de teses e dissertações brasileiras / Gleici
Branco. -- Rio Claro, 2025
158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Rosa Maria Feiteiro Cavalari

1. Educação Ambiental. 2. Conhecimentos tradicionais. 3.
Estado da Arte. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "CONHECIMENTOS TRADICIONAIS" E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

AUTORA: GLEICI BRANCO

ORIENTADORA: ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente



JULIANA RINK

Data: 29/08/2025 09:07:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. JULIANA RINK (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Documento assinado digitalmente



DANILO SEITHI KATO

Data: 28/08/2025 16:35:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. DANILO SEITHI KATO (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC / Universidade de São Paulo - SP

Rio Claro, 26 de agosto de 2025

Ao meu pai (*in memoriam*) que, ao me apresentar a caipora, mostrou-me outros mundos possíveis.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão se estende a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que essa pesquisa fosse possível: aos meus pais, pelos esforços que fizeram para que a educação fosse uma prioridade na minha vida; ao meu irmão, por ser exemplo em inúmeras esferas, inclusive na dedicação aos estudos; ao meu companheiro de vida, Bruno, quem me aproximou definitivamente das Ciências Humanas e, muitas vezes, acreditou mais em mim do que eu mesma; às companhias felinas que tive ao longo da escrita, Cora e Lina; aos meus amigos, por serem suporte emocional e por tornarem a vida mais leve; à Rosa, minha orientadora, por dividir comigo não apenas seu modo de fazer ciência, mas o encantamento pelo conhecimento; aos integrantes do Grupo de Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, pelas tardes de trocas e cafés; às contribuições valiosas oferecidas ao longo do processo de idealização e desenvolvimento dessa pesquisa tanto por parte dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Rio Claro quanto dos professores que compuseram as bancas: Danilo Seithi Kato e Juliana Rink; aos esforços dos pesquisadores envolvidos no projeto EArte que, com dedicação e comprometimento, alimentam a “Plataforma Fracalanza”; à FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo nº APQ-00914-23) pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa “A produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte de teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2023”. Vigência de 30/08/2023 a 29/08/2026.

[...] é tempo – e talvez a última oportunidade de tempo – de escutar aqueles que foram chamados de bárbaros, aqueles que foram relegados à condição de sub-humanidade no processo colonizador que ao longo dos séculos só mudou de estética, mas não de ética. Escutar não por condescendência nem por compaixão, mas por derradeiro instinto de sobrevivência. E, talvez, se tivermos sorte, aqueles cujas vidas foram tantas vezes destruídas pelos que se autodenominam civilizados aceitem nos ensinar a viver depois do fim do mundo, apesar de tudo o que fizemos contra seus corpos.

Eliane Brum

RESUMO

Frente ao cenário de mudanças ambientais e compreendendo a atual crise como uma crise política e epistêmica, cujas raízes remontam à instrumentalização da razão, esta pesquisa investiga as possíveis contribuições de outras formas de conhecimento para fundamentar alternativas ao modelo hegemônico de compreensão da natureza. Busca-se, assim, elucidar que aspectos dos “conhecimentos tradicionais” vêm sendo discutidos em uma das áreas de relevância para a temática socioambiental: o campo da pesquisa em Educação Ambiental (EA). Para tanto, o presente trabalho estrutura-se a partir de três objetivos: (i) investigar as compreensões sobre “conhecimentos tradicionais” presentes nas teses e dissertações brasileiras de EA; (ii) analisar as relações estabelecidas entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento, enfatizando a relação com o conhecimento científico; e (iii) identificar os referenciais teóricos comuns à temática. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de “Estado da Arte” e está vinculado ao projeto “EArte: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil”. Conta com um *corpus* documental final de vinte e nove trabalhos, sendo sete teses e vinte e duas dissertações, todos vinculados à temática dos “conhecimentos tradicionais” e disponíveis na “Plataforma Fracalanza”, do “Projeto EArte”. A partir da “Análise Textual Discursiva” (Moraes; Galiazzi, 2016), identificou-se, no *corpus* documental, quatro principais compreensões sobre os “conhecimentos tradicionais”: (i) sua associação ao ambiente natural; (ii) sua compreensão a partir de uma perspectiva de conhecimento integrado; (iii) seu entendimento enquanto um patrimônio coletivo; e (iv) sua distinção a partir do método de elaboração do conhecimento. No que diz respeito às relações entre “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento foram identificadas tanto as relações de comparação quanto as de integração, incluindo, na última, o “Diálogo de Saberes”, a “Ecologia de Saberes”, a “Dialogicidade”, a “Racionalidade Comunicativa”, a “Educomunicação” e a “Etnociência”. Por fim, entre os referenciais teóricos mais recorrentes, destacam-se as contribuições de Antônio Carlos Diegues, Víctor M. Toledo e Lévi-Strauss (1908-2009). A partir das análises realizadas, considera-se importante ressaltar que, embora os “conhecimentos tradicionais” não sejam compartimentalizados, a apropriação acadêmica que se faz deles tende à segmentá-los, desconsiderando aspectos centrais da sua constituição, como é o caso das questões relacionadas ao território e à espiritualidade. Outro ponto a ser levado em consideração é o de que, mesmo existindo um movimento de investidas na direção de um compartilhamento de conhecimentos a partir da escuta de atores sociais inseridos no interior de “comunidades tradicionais”, na prática, persistem obstáculos significativos ao reconhecimento da legitimidade desses conhecimentos. Como alternativa para a superação desse entrave, alguns elementos do pensamento de Silvia Cusicanqui são apresentados e levanta-se a necessidade de investigações futuras que discutam não apenas práticas de EA que, do interior de comunidades tradicionais, ofereçam possibilidades de resistência epistêmica, como também pesquisas que, partindo da compreensão de Lévi-Strauss acerca da capacidade de generalização do “pensamento mítico”, inspirem uma EA capaz de, a exemplo de tantas comunidades tradicionais e povos originários, sonhar outros mundos.

Palavras-chave: educação ambiental; conhecimentos tradicionais; estado da arte.

ABSTRACT

Facing the challenges of climate change and understanding the current crisis as both political and epistemic, this research investigates the potential contribution of other forms of knowledge to support alternatives to the hegemonic model of nature understanding. The aim is to elucidate which aspects of “traditional knowledge” are being discussed in the Environmental Education (EE) research field. Therefore, this study is guided by three objectives: (i) to investigate the understandings of “traditional knowledge” present in Brazilian doctoral and master's theses in Environmental Education; (ii) to analyze the relationship established between “traditional knowledge” and other forms of knowledge, especially its interaction with scientific knowledge; and (iii) to identify the theoretical frameworks commonly used in this context. This study is characterized as a “State of the Art” type of research and is part of the project “EArte: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil”. It is based on a final analytical *corpus* of twenty-nine academic works - seven doctoral dissertations and twenty-two master's theses - all related to the theme of “traditional knowledge” and available on the “Plataforma Fracalanza” of the project EArte. Using “Discursive Textual Analysis” (Moraes; Galiazzi, 2016), the present investigation identified in the analytical *corpus* four main conceptions of “traditional knowledge”: (i) its association with the natural environment; (ii) its interpretation as an integrated form of knowledge; (iii) its recognition as collective heritage; and (iv) its distinction based on the method of knowledge production. Regarding the relationships between “traditional knowledge” and other forms of knowledge, both comparative and integrative relations were identified, including “Dialogues of Knowledges”, “Ecology of Knowledges”, “Dialogicity”, “Communicative Rationality”, “Edu-communication” and “Ethnoscience.” Among the most frequently theoretical references are the contributions of Antônio Carlos Diegues, Víctor M. Toledo, and Claude Lévi-Strauss (1908–2009). The analyses highlight that, although “traditional knowledge” is inherently non-compartmentalized, its academic appropriation tends to segment it, often disregarding central aspects such as its ties to territory and spirituality. Another relevant point is that, while there is a growing effort to promote knowledge sharing, significant barriers remain to the full recognition of this knowledge as legitimate. As a potential response to these challenges, this study presents some elements of Silvia Cusicanqui's thought and emphasizes the need for future research that not only explores EE practices rooted in traditional communities as expressions of epistemic resistance but also draws on Lévi-Strauss's insights into the generalizing potential of “mythical thought” to inspire an EE that, like so many traditional and Indigenous communities, imagine other possible worlds.

Keywords: environmental education; traditional knowledge; state of the art.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número inicial de trabalhos que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridos na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) separados por termos de busca.....	41
Tabela 2: Frequência de aparição dos termos de busca nas teses e dissertações que compõem o corpus documental final.	47
Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação.	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios, elaborados pelos pesquisadores do Projeto EArte, para análise de inclusão, exclusão e dúvidas de pesquisas em EA.	37
Quadro 2: <i>Corpus</i> documental final organizado por ordem cronológica.	43
Quadro 3: Categorias elaboradas para cada objetivo desta pesquisa a partir das “unidades de análise” extraídas dos trabalhos que compõem o <i>corpus</i> documental. ⁵¹	
Quadro 4: Principais propostas de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos identificadas em teses e dissertações de EA encontradas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reprodução da seção de busca da “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	39
Figura 2: Excerto da organização das unidades de análise do T1.	51
Figura 3: Esquema das três dimensões da <i>praxis</i> humana a serem consideradas no desenvolvimento de investigações em EA.	66
Figura 4: Percentual de teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	74
Figura 5: Distribuição temporal das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	75
Figura 6: Distribuição geográfica, por regiões brasileiras e UF, das teses e dissertações, que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	77
Figura 7: Dependência administrativa de origem das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	81
Figura 8: IES de origem das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	82
Figura 9: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).	83
Figura 10: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com os respectivos PPGs.	84
Figura 11: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com o grau de titulação.	85
Figura 12: Inter-relação dos aspectos dos “conhecimentos tradicionais” identificados no <i>corpus</i> documental.	139

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDB - Convenção sobre Diversidade Biológica
CET - Conhecimento Ecológico Tradicional
CF - Constituição Federal
CP - Conhecimento Popular
CT - Conhecimento Tradicional
CTAB - Conhecimento Tradicional Associado à Biodiversidade
DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA - Educação Ambiental
EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
ETC - Etnociência
EUA - Estados Unidos da América
IES - Instituição de Ensino Superior
IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico
INAU - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas
ONU - Organização das Nações Unidas
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPG - Programa de Pós-Graduação
SL - Saber Local
SP - Saber Popular
ST - Saber Tradicional
TEK - Traditional Ecological Knowledge
TI - Terra indígena
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UF - Unidade Federativa
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo
WIPO - World Intellectual Property Organization

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	33
2.1 O “ESTADO DA ARTE”	33
2.2 O “PROJETO EARTE”	35
2.3 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	38
3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	49
4 “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS”: ASPECTOS TEÓRICOS	54
4.1 CONHECIMENTO OU SABER?	54
4.2 ENTRE “SINONÍMIA” E “POLISSEMIA”: A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DE “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS”	57
4.3 OS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E A TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL	62
4.4 OS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E A CRÍTICA À “RAZÃO INSTRUMENTAL”: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	67
5 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	73
6 ASPECTOS DOS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” IDENTIFICADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	87
6.1 AS COMPREENSÕES IDENTIFICADAS	87
6.1.1 Um conhecimento associado à natureza	88
6.1.2 Um conhecimento sistêmico e integrado	94
6.1.3 Um patrimônio coletivo	98
6.1.4 Uma questão de método?	103
6.2 AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO	106
6.2.1 Relações de comparação	107
6.2.2 Relações de integração	111
6.3 OS PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS	127
6.3.1 Conservacionismo e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Antônio Carlos Diegues	128
6.3.2 Etnoecologia e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Víctor M. Toledo	132
6.3.3 Antropologia e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Claude Lévi-Strauss	135
6.4 POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS DOS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” IDENTIFICADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	137
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147

PRÓLOGO

Nos primeiros passos da minha vida, os mais velhos me orientaram a ouvir os cantos dos pássaros e os chiados da mata.

Nego Bispo

No mundo acadêmico é comum pesquisadores demonstrarem interesse por um objeto de estudo devido a sua relação de proximidade com ele. No meu caso, no entanto, talvez tenha sido a ausência a grande força motriz desse encontro. Assim como enunciou Lacan (1901-1981), para mim, o desejo de me dedicar a uma pesquisa envolvendo os “conhecimentos tradicionais” nasceu de uma falta - ou uma dupla falta. E por isso, nas linhas que seguem, narro pequenos fragmentos da minha história, os quais, quando analisados em retrospecto, me fazem captar indícios do que fez com que eu, mulher branca, que vive em contexto urbano e não tem relação direta com povos originários, afro-diaspóricos ou pertencentes às “comunidades tradicionais”, passasse a ter interesse pela temática que guia essa pesquisa.

Na infância, vivenciei o ambiente rural tanto por parte dos meus avós maternos quanto por parte do meu próprio pai, jovem oleiro que, embora tenha se mudado do campo para a cidade, fazia questão de voltar ao sítio em que nasceu todos os anos. Durante as semanas em que passávamos no sítio, mantínhamos contato com os mais velhos e eu, criança observadora que era, admirava profundamente o conhecimento que eles tinham a respeito da natureza: sabiam o que o florescer de uma árvore indicava sobre o tempo das próximas semanas; reconheciam o canto dos pássaros; identificavam as terras férteis apenas pelo toque; conheciam as propriedades das plantas que faziam morada no quintal.

Conforme fui ficando mais velha, a admiração ganhou uma nova roupagem: eu queria ler o mundo como aquelas pessoas faziam e, para mim, cursar Ciências Biológicas se tornou uma alternativa para saciar essa ânsia pelo saber a respeito do mundo natural. Vivi e aprendi muito durante a graduação, fui bolsista de Iniciação Científica e, embora não tenha dominado os mesmos saberes que vi os mais velhos compartilhando durante minha infância, aprendi sobre os mais diversos fenômenos relacionados à vida a partir da generosidade de professores que dividiram seus

conhecimentos e dedicaram-se à formação de novos biólogos. À universidade pública, toda minha gratidão.

Ao me formar, escolhi o caminho da docência na Educação Básica. Enquanto filha de professora e testemunhando meu pai concluir os estudos já mais velho, aprendi desde cedo o valor da educação. Acreditava - e acredito - no poder emancipatório e transformador que a escola pode ter. Somei a essa convicção a ideia de que debater as questões ambientais nas aulas de Ciências e Biologia poderia ser crucial para o desenvolvimento da criticidade e de uma outra relação com a natureza, ética e socialmente justa.

Foi em sala de aula, especificamente trabalhando com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que percebi a falta de algo. Faltava em mim e faltava na minha formação. Faltava encantamento, faltava arte, faltava sensibilidade. Embora poderoso, apenas o conhecimento científico não estava sendo suficiente para abarcar todas as dimensões da natureza que eu vivenciava com aquelas crianças. Havia uma cisão e um distanciamento os quais eu não queria propagar. Foi nesse momento, por necessidade ou acaso, que, em um dia comum, fui presenteada pelas mãos de uma aluna com o livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak.

Tamanho foi o impacto causado pelo livro que, a partir daquele presente, decidi me dedicar à leitura de outros textos cujos autores pertenciam às “comunidades tradicionais” ou integravam os povos originários; comecei a frequentar aulas ministradas por indígenas de diferentes etnias e por pesquisadores dedicados ao entendimento, prática e vivência da cosmovisão africana; passei a ouvir lideranças quilombolas e a buscar, em entrevistas, essas outras formas de se relacionar com o mundo. De novo, a admiração se fez presente e, em certa medida, esses conhecimentos, até então novos para mim, faziam-me lembrar dos primeiros saberes que me encantaram.

A partir dessas vivências, mudei também a forma como planejava minhas aulas e passei a incorporar nas propostas pedagógicas o que também estava aprendendo fora do ambiente acadêmico usual. Todavia, foi com a leitura de “A queda do céu” que percebi mais claramente os paralelos que eram possíveis de serem traçados entre o conhecimento Yanomami e o conhecimento científico; entendi que um diálogo entre os conhecimentos poderia, de alguma forma, ser incorporado à educação ambiental e passei a delinear, a partir dessa perspectiva, meu projeto de pesquisa para o mestrado.

Do momento em que decidi que iria percorrer esse caminho até a escrita dessa dissertação não se passou uma semana sequer em que eu não me questionasse ou ficasse reticente em relação a essa escolha. Não por arrependimento ou quaisquer sentimentos similares, mas porque, em inúmeras vezes, não me senti apta para escrever sobre algo pelo qual carrego profunda admiração e respeito, mas não pertença. Foram nas palavras de Eliane Brum (2021), em “Banzeiro Òkòtó: uma viagem à Amazônia centro do mundo” que encontrei alívio para meu desconforto:

Aprendi como repórter que só podemos andar pelo mundo carregando nossas contradições. Tentar contorná-las em geral significa produzir mais apagamento. Otávio das Chagas me ensinou que devo seguir com meu gesto de escrever, mas sem negar a violência desse gesto (Brum, 2021, p.89).

E ainda:

No início, me recusei a escrever sobre povos originários, porque me sentia interditada pela minha ignorância. Só me autorizava a contar de beiradeiros, com quem compartilho uma base linguística comum e com quem tenho convivido há quase duas décadas. [...] Só nos últimos anos compreendi que precisava, sim, escrever sobre indígenas, mas enfatizando a minha ignorância (Brum, 2021, p.303).

O que Eliane aprendeu com Otávio das Chagas eu aprendi com ela. E, portanto, é “apesar de” que escrevo: apesar da minha contradição, apesar da minha ignorância e apesar da violência do meu gesto. Continuo escrevendo porque, embora ciente da minha limitação, um texto que chegue a outros lugares e contagie mais pessoas pode unir aqueles que dele se aproximam. Escrevo porque é a partir dessa união, no coletivo, que reside a possibilidade de transformação social e o espaço intersticial para se sonhar novos futuros, marcados, dialeticamente, pela ancestralidade.

1 INTRODUÇÃO

Estamos em uma crise tão profunda que é necessário parar, dar marcha ré, voltar a ler etnografias, conectá-las com as preocupações da filosofia e da arte latino-americana, para pensar essa crise de outra maneira.

Silvia Cusicanqui

As sucessivas alterações ambientais experienciadas ao longo das últimas décadas têm sido marcadas, entre outras reflexões, pelos debates em torno da capacidade humana de modificar o ambiente em que vivemos. Seja no esgotamento do sistema terrestre ou no alinhamento aos seus ciclos naturais, o ser humano tem, desde sua origem, se inscrito na natureza. A forma com que essa assinatura tem se dado, no entanto, revela-se diferente em cada cultura e em cada organização socioeconômica.

A multiplicidade de relações estabelecidas entre o ser humano e o mundo natural pode ser atribuída às diferentes “ideias de natureza” que cada sociedade construiu historicamente, regulando, a partir dessa noção, seu contato com o ambiente natural (Cavalari, 2018). Em outras palavras, o que tem mediado a relação humana com o ambiente são as formas de organização em torno do conceito de natureza, algo que, em última instância, pertence à esfera da razão e do conhecimento. Nesse sentido, ganha importância elucidar as interações do ser humano com seu *habitat* a partir do que diferentes sociedades adotam como compreensão de mundo.

Longe de ser neutra, a questão do conhecimento suscita discussões não apenas no âmbito epistemológico, como se esperaria à primeira vista, mas também no domínio ontológico e político, já que essas são dimensões interconectadas (Stengers, 2023). De acordo com Oliveira *et al.* (2020, p.11), a relação que se estabelece entre essas três esferas se concretiza porque “modos próprios de ser exigem modos próprios de conhecer e agir”. Sendo assim, o conhecimento, representado nessa tríade pela epistemologia¹, revela-se como ponto de partida para reflexões envolvendo tanto a Ontologia quanto a Política.

¹ Tanto Severino (2001), quanto Oliveira *et al.* (2020) e Stengers (2023) associam a ontologia e a política à epistemologia e, por essa razão, esse é o termo também adotado ao longo do texto. No entanto, cabe ressaltar que, considerando a definição de epistemologia - Teoria do Conhecimento Científico - e de gnosiologia - Teoria do Conhecimento -, este último termo também poderia ser adequadamente empregado tendo em vista que o conhecimento aqui investigado extrapola os limites do que é comumente considerado científico.

Um exemplo que ilustra essa associação no âmbito ontológico é o conjunto de conhecimentos mobilizados por caçadores do Alto Juruá, que consideram a presença da Caipora antes de adentrar à mata (Almeida, 2021). Nesse contexto, o acúmulo de saberes a respeito do referido ente - a “Caipora” - só é acessado porque se pressupõe a existência dela, algo que não se aplica àqueles que não a consideram um vivente. Nesse sentido, as implicações do pressuposto ontológico que cada sociedade adota são múltiplas e a consequência direta disso é que alguns conhecimentos só podem ser elaborados em uma dada leitura da realidade: apenas irão produzir conhecimentos sobre a “Caipora” aqueles que consideram sua existência. Em outras palavras, determinados conhecimentos só podem ser produzidos a partir de certos pressupostos ontológicos, isto é, a partir de “premissas diferentes sobre o que existe no mundo” (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 295).

No domínio político, por sua vez, Luis Macas, ex-presidente da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie), ressalta que a luta epistêmica é também uma luta política. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de que o conhecimento é marcado pelas condições geopolíticas globais, distinguindo-se, por exemplo, os saberes subalternos dos saberes hegemônicos (Mignolo, 2020). Nesse sentido, diferentes conhecimentos ocupam posições também distintas, sendo uns mais privilegiados que outros. Essa dinâmica acarreta como consequência não apenas a prevalência de uma forma de conhecimento, mas também a concepção política por trás dela, influenciando enfim o modo como diferentes povos agem frente ao mundo e ao outro. De forma mais ampla, pode-se dizer que os posicionamentos e ideais políticos que estão associados aos conhecimentos atuam, mesmo que indiretamente, na mediação da relação do ser humano com a natureza.

Tendo em vista a diversidade de conhecimentos que pode ser produzida a partir dos diferentes pressupostos ontológicos e políticos adotados por diferentes sociedades, muitos foram os sistemas de conhecimento desenvolvidos para entender racionalmente o mundo. No entanto, apesar dessa multiplicidade, observa-se, especialmente a partir da Modernidade, um destaque maior sendo conferido a um tipo específico de conhecimento – o científico – em detrimento dos demais.

Cumprе destacar que, nos últimos tempos, o movimento de desqualificação e negacionismo científico ganhou robustez a ponto de se configurar como uma ameaça à credibilidade dessa forma de conhecimento. De acordo com Stengers (2023), a *Internet* mostrou-se um terreno fértil para a disseminação de rumores e conspirações

acerca do fazer científico, algo impulsionado pelos “mercadores da dúvida”, expressão emprestada pela autora para se referir aos estrategistas pagos por setores da economia que veem seus interesses prejudicados pelas constatações científicas, como é o caso do ceticismo levantado, por exemplo, em relação às mudanças climáticas.

Em que pese esse movimento, o conhecimento científico ainda é hegemônico frente a outros sistemas de conhecimento (Carneiro da Cunha, 2017a) e compreender como essa posição foi alcançada no chamado mundo ocidental, passando a definir os parâmetros de interação na relação sociedade-natureza, implica retomar a parte da história que explicita como a razão moderna foi forjada. Para isso, sem a pretensão de esgotar a discussão, alguns elementos-chave são importantes.

No primeiro ponto nodal dessa história, a Grécia Antiga, o que se observa é que, ao longo dos séculos VI e V a.C. houve um fenômeno de acentuação da racionalidade a partir da passagem de um pensamento de caráter mítico para um pensamento de natureza racional (Bornheim, 1985a). Esse movimento, que contou com influências orientais, simbolizou o nascimento da Filosofia enquanto produto da razão humana e foi marcado, em seu início, pelo estudo da *physis*,² particularmente pela busca da *arché*, ou seja, o princípio gerador de todas as coisas. Nesse sentido, os primeiros séculos da Filosofia, que posteriormente ficou conhecido como período “Pré-Socrático”, apresentaram como característica a busca pelo entendimento da origem da vida, associando-se ao que hoje denomina-se, em certos aspectos, de natureza.

Pensando a *physis*, o filósofo pré-socrático pensa o ser, e a partir da *physis* pode aceder a uma compreensão da totalidade do real: do cosmos, dos deuses, do homem, da verdade, do movimento, do inanimado, do comportamento, da sabedoria, da política e da justiça (Bornheim, 1985b, p. 14).

O conhecimento ligado à *physis* e à totalidade perde força anos mais tarde, quando o principal alvo de especulações racionais se torna o ser humano e sua complexa atuação na *Polis*. Dessa forma, no período “Clássico” da Filosofia grega o

² A *physis*, segundo Bornheim (1985b, p. 11-14), é o ponto central no qual toda a filosofia pré-socrática se desenvolve. De acordo com o autor, a *physis* pode significar “produzir” ou “crescer”, mas para além disso também é um conceito essencialmente dinâmico e que expressa uma totalidade, sendo então, ao mesmo tempo, princípio de tudo que virá e “a totalidade de tudo que é”; o conceito também apresenta-se intrinsecamente ligado ao aspecto psíquico-espiritual pertencendo a um princípio inteligente que, por vezes, denomina-se Espírito, Pensamento, Logos, etc.

pensamento racional é marcado pelo grande interesse em compreender o homem, a verdade, a virtude, a ética e o próprio conhecimento (Chauí, 2002). Nessa época, situa-se outro importante marco para a compreensão da influência do pensamento na relação sociedade-natureza: Platão (427-347 a.C.), ao elaborar a “Teoria das Ideias”, pautada na cisão entre aquilo que é sensível e o que é inteligível, inaugura a dicotomia corpo-alma (Pessanha, 1987a), o que nos leva, em última instância, à separação humano-natureza.

Esse pensamento foi sustentado por muito tempo pela leitura cristã das obras de Platão feita por Agostinho (354-430), mas é com a enunciação do *Cogito*, no “Discurso do Método” (1637), que Descartes (1596-1650) acentua o dualismo corporeamente e apresenta ao Ocidente uma nova forma de conceber o conhecimento, isto é, uma forma baseada não mais na especulação, mas na valorização dos conhecimentos práticos e úteis à vida. De acordo com o autor:

Pois elas [noções gerais relativas à Física] me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza (Descartes, 1987, p.71).

O caráter absoluto da razão, ou seja, o emprego exclusivo da razão na concepção de mundo, é um dos grandes legados que o pensamento cartesiano deixou para o Ocidente. Outra consequência significativa foi, de acordo com Bornheim (1985a), o início do processo de “instrumentalização da natureza”, assinalado por Adorno e Horkheimer (1985) como a redução da natureza a mero objeto no momento em que os mitos foram substituídos pelo “Esclarecimento”. Tal processo, por sua vez, ganhou ainda mais força com Francis Bacon (1561-1626), cuja obra reforçou o caráter experimental do conhecimento e a necessidade de dominação da natureza (Japiassu, 1999).

Todavia, não era apenas o modo de interpretar o mundo que passava por uma mudança substancial na Modernidade. Com a “Revolução Científica Moderna”, reforçou-se os laços entre conhecimento e poder tendo em vista que, ao mostrar-se útil para o comércio, o conhecimento intervencionista passou a ter ainda mais destaque: primeiro entre a nobreza e, na sequência, entre a burguesia, tornando-se,

no contexto de emergência do capitalismo mercantil, um importante instrumento de poder para a classe em ascensão (Japiassu, 1999).

São sob essas circunstâncias que o conhecimento científico ganha força e, ao longo dos séculos seguintes, torna-se hegemônico. Essa foi uma posição reforçada na Modernidade, quando a razão e os avanços proporcionados pelo conhecimento científico passaram a ser entendidos como fonte de solução para os mais diversos problemas, inaugurando assim a promessa de se construir uma sociedade melhor.

De fato, há de se reconhecer e valorizar que as ciências trouxeram – e trazem – avanços inquestionáveis no que tange à saúde, tecnologia, comunicação e desenvolvimento social. No entanto, o avanço científico e tecnológico do início da Modernidade também desempenhou um papel crucial para se alegar uma suposta superioridade da sociedade europeia sobre as demais (Kato; Galamba; Monteiro, 2023). Dessa forma, ao assumir uma posição hierarquizada, a Ciência³ contribuiu para que outras culturas e outras formas de saber que fizeram - e fazem - parte das sociedades humanas passassem a ser negadas e menosprezadas, tendo em vista que não constituíam um bloco de poder tal como a Ciência o fazia.

Os conhecimentos “invisibilizados” e “subalternizados” pela Ciência são alvo de considerações por diversos autores: Leff (2009) aponta que a lógica capitalista inaugurada na Modernidade ocultou e destruiu os saberes culturais locais; Mignolo (2020) assinala que o mundo moderno/colonial foi responsável por subalternizar saberes das sociedades tradicionais no chamado Terceiro Mundo; Toledo e Barrera-Bassols (2015) afirmam que sabedorias milenares têm sido “amplamente ignoradas, aviltadas ou mal interpretadas”; Santos (2007), por sua vez, destaca que, na construção histórico-social do saber, há uma tripla separação: em um nível, o conhecimento científico; em outro, o conhecimento filosófico e teológico, tidos como alternativos; e, por último, os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (Santos, 2007, p.72-73).

Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (Santos, 2007, p. 73).

³ Assim como indicado por Latour (2019), adota-se aqui uma distinção entre os termos “ciência/s” e “Ciência”, sendo o último um indicativo de conhecimento que foi politizado e, por isso, mostra-se associado às esferas de poder e domínio político.

O pensamento moderno, portanto, está dividido e hierarquizado fazendo com que uma determinada visão de mundo seja mais disseminada e tenha mais credibilidade do que outras. Esta relação de poder nasce, segundo Santos (2007), a partir da colonização do “Novo Mundo” pelos Estados europeus e, desse movimento, oculta-se, cultural e historicamente, os conhecimentos locais produzidos por grupos subordinados, favorecendo a continuidade da subordinação. Em outras palavras, a colonização enquanto produto da Modernidade não apenas foi o que permitiu o desenvolvimento científico por meio da ascensão econômica europeia a partir do trabalho forçado nas Américas (Mignolo, 2020), como foi responsável pelo “Epistemicídio” (Santos, 1998) de grupos sociais do chamado “Novo Mundo”.

Entre os conhecimentos invisibilizados em decorrência desse processo estão aqueles chamados de “conhecimentos tradicionais”, definidos por Diegues (2019, p.119) como “o saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, produzidos pelos povos e comunidades tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração”. Do ponto de vista terminológico, é importante destacar que, nesta pesquisa, o termo “conhecimentos tradicionais” aparece grafado com aspas, indicando que não se trata de uma terminologia elaborada exclusivamente para fins deste trabalho, mas sim de um conceito já presente na literatura.

Posto isso, os “conhecimentos tradicionais”, quando comparados ao conhecimento científico, apresentam diferenças claras, no entanto, pode-se também estabelecer pontes entre eles. Carneiro da Cunha (2017a), ao analisar as produções de importantes antropólogos do século XX, afirma que, apesar de o conhecimento científico estar associado às unidades conceituais e os “conhecimentos tradicionais” às unidades perceptuais, ambos têm o mesmo anseio pelo saber. Kato, Sandron e Hoffmann (2021) também apontam que há uma diferença quanto às bases epistemológicas desses dois conhecimentos, mas que é justamente da diversidade epistêmica que emerge a possibilidade de diálogo.

Ao contrastar a finalidade dos “conhecimentos tradicionais” e do conhecimento científico, deparamos com uma importante questão: enquanto o primeiro visa a conservação das espécies (Diegues, 2001), o segundo, desde sua gênese, evidenciou que o objetivo seria compreender os fenômenos naturais a fim de dominar por completo a natureza e outros homens (Adorno; Horkheimer, 1985). A relevância desse ponto justifica-se pelo fato de que, norteando as práticas intelectuais a partir desse

objetivo, o “processo de esclarecimento” apoiou de forma eficaz o sujeito na dominação, acentuando a insensibilidade moderna à natureza (Horkheimer, 2015) e gerando, em última instância, grandes catástrofes humanitárias e ambientais. Nesse sentido, a Modernidade não cumpriu a sua promessa de um mundo melhor (Goergen, 2006). Ao contrário, o que se observa, em termos ambientais, é um impacto cada vez maior das sociedades industriais na natureza, provocando uma série de desequilíbrios que, de acordo com Marques (2018), caracterizam o que se chama de “colapso ambiental”, sendo este oriundo do modo de produção capitalista.

Em conformidade com a constatação de que o “processo de esclarecimento”, a partir da “instrumentalização da razão e da natureza”, mostrou-se responsável por diversas calamidades vivenciadas pela humanidade e tendo em vista a atual crise, reforçamos a posição de Leff (2009, p.18) quando o autor afirma que a “crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento”. Percepção também indicada por Stengers (2023, p.11) quando a autora afirma que, na atualidade, um dos desafios enfrentados pelo conhecimento científico é o entendimento das ciências como “aliadas intrínsecas do empreendimento de dominação e extração, cujas consequências ameaçam todos os viventes da Terra”.

No entanto, um contraponto que se coloca é o de que, como o próprio processo histórico de conquista da hegemonia por parte da Ciência indica, não é possível desvincular o conhecimento das esferas políticas e econômicas, tornando a crise atual uma “crise do conhecimento” vinculada à uma crise política. Nesse sentido, coloca-se, diante do real, a necessidade de se discutir não apenas o impacto da “instrumentalização da razão” a partir da vinculação do conhecimento científico às demandas do Capital, como também trazer à tona alternativas de superação do atual “colapso ambiental” nos âmbitos epistemológico e político.

Embora o conhecimento científico tenha sido moldado pela ideia de que o Norte Global é epistemologicamente superior ao Sul (Kato; Galamba; Monteiro, 2023) e, por isso, desacredite outras formas de compreensão racional do mundo, Porto-Gonçalves e Leff (2021), apontam que a crise na Ciência, resultado das críticas aos danos causados por sua aplicação, abriu caminhos para que outras epistemologias e racionalidades ganhassem força, mostrando-se como alternativas para além da matriz colonial e eurocêntrica. Sobre isso, Tsing (2022) lembra que:

[...] muitos modos de vida pré-industriais persistem até hoje, assim como novos meios emergem, [...] mas nós os negligenciamos por não serem parte da narrativa do progresso. Estes meios de vida também fazem mundos - e nos mostram como olhar ao nosso redor, em vez de olhar para frente (Tsing, 2022, p. 66).

Ou seja, há vida e conhecimento para além da noção de Ciência e progresso. Algo também apontado por Toledo e Barrera-Bassols (2015) quando os autores afirmam que, paralelamente à forma pela qual o Ocidente compreende a natureza, ainda resistem no mundo contemporâneo outras formas de relação com o ambiente natural. Pautando-se na possibilidade de outras vinculações, os autores defendem os “saberes ancestrais”, historicamente ignorados, como uma possível solução para a crise socioambiental provocada pela tríade: “razão instrumental”, impactos da Revolução Industrial e acúmulo de capital (Toledo; Barrera-Bassols, 2015).

Alinhado a esse pensamento, Leff (2002) propõe o “Diálogo de Saberes” como alternativa tanto para se reconstruir os ideais de conhecimento sobre o mundo quanto para dar início ao processo de reapropriação social da natureza. Segundo o autor, o “Diálogo de Saberes” se efetivaria pelo “encontro de tradições e formas de conhecimento legitimadas por diferentes matrizes de racionalidade” (Leff, 2002, p.179-180). Nesse sentido, a valorização de outras formas de conhecimento, em especial as que diferem do padrão hegemônico, mostra-se fundamental para a construção de uma nova “ideia de natureza”, que seja baseada não mais em uma “racionalidade instrumental”, mas em sistemas de conhecimento capazes de promover uma relação ética e justa em âmbito socioambiental.

No entanto, debater soluções para o “colapso ambiental”, como proposto acima, envolve antes discutir e contextualizar exemplos de movimentos e propostas que já têm desempenhado papel significativo no enfrentamento dessa crise, como o movimento ambientalista e a Educação Ambiental (EA). No que diz respeito ao primeiro, ao remontar às raízes do ambientalismo nos padrões ocidentais, McCormick (1992) afirma que tal movimento não teve uma única origem, mas sim eclodiu em diferentes regiões, em tempos distintos e por motivos diversos. Na Grã-Bretanha, por exemplo, as descobertas científicas e o avanço dos estudos a respeito da História Natural impulsionaram, nos séculos XVI, XVII e XVIII, o movimento de proteção da vida selvagem (McCormick, 1992); posteriormente, o entendimento de que áreas verdes poderiam ser uma alternativa à poluição decorrente da vida urbano-industrial também mostrou-se fundamental para o ambientalismo britânico:

As origens do ambientalismo britânico se encontram na era das descobertas científicas. O crescimento do interesse pela história natural revelou muito sobre as consequências da relação de exploração do homem com a natureza. Isso levou inicialmente a um movimento pela proteção da vida selvagem e, depois, a reivindicações para que fossem proporcionadas oportunidades rurais de lazer como antídoto para a vida nas florescentes conturbações industriais (McCormick, 1992, p.20).

Já nas colônias britânicas, de acordo com McCormick (1992), observou-se uma dinâmica um pouco diferente: na Índia, indícios do ambientalismo datam da metade do século XIX, quando conservadores florestais foram designados à região com o objetivo de administrar as florestas a fim de gerar renda para o Estado; na Austrália, o movimento surgiu também na mesma época em resposta à deterioração ambiental, à introdução de espécies exóticas e ao extermínio de espécies nativas; já na África do Sul, tanto a destruição quanto a legislação ambiental datam de 1658, mas é também no século XIX que elas se intensificaram devido às atividades de desmatamento e de caça.

Finalmente, nos Estados Unidos da América (EUA), embora o ambientalismo tenha sido influenciado pelo movimento britânico de produção de conhecimento a respeito da História Natural, outro fator teve relevância: a beleza de um território até então pouco explorado foi, no século XIX, fonte de inspiração para viajantes, filósofos e escritores, como Ralph Waldo Emerson e Henry David Thoreau (McCormick, 1992). Posteriormente, ainda segundo o autor, o ambientalismo norte-americano se dividiu entre o campo preservacionista e o conservacionista, os quais buscavam, respectivamente, preservar as áreas virgens, mantendo-as apenas para recreação, e explorar os elementos da natureza de forma dita racional e sustentável.

A partir desse retrospecto, é possível observar indícios do ambientalismo como um movimento mais amplo a partir do século XIX. No entanto, McCormick (1992, p.16) afirma que “a verdadeira revolução ambiental só aconteceu depois de 1945, com o período de maiores mudanças se verificando a partir de 1962”. Trata-se do que Carvalho (2012) também assinala, já que, de acordo com a autora, o ambientalismo ganhou força na década de 1960 no Hemisfério Norte, região que se encontrava imersa na atmosfera da “contracultura”: era momento de sonhar, desejar e questionar a ordem vigente, o que resultou em críticas acerca do modo de vida contemporâneo e denúncias às agressões ao meio ambiente.

Ainda de acordo com Carvalho (2012), no Brasil, o movimento ambientalista despontou na década de 1970 e, além de ter sido influenciado pela “contracultura”, não se dissociou de outros movimentos sociais, como o da educação popular e o das Comunidades Eclesiais de Base. No entanto, embora as lutas ecológicas tenham ganhado destaque no Brasil a partir de 1970, foi apenas na década seguinte, com a redemocratização e abertura política, que o movimento ambientalista de fato se consolidou no país.

A segunda iniciativa que vem assumindo um papel de relevância crescente no enfrentamento da crise ambiental é, conforme já mencionado, a Educação Ambiental. Foi na “I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente”, realizada em 1972 na cidade de Estocolmo, que o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) foi fundado e que a necessidade da EA foi mencionada formalmente pela primeira vez. No relatório da Conferência, na recomendação 96, encontra-se:

Recomenda-se que o Secretário-Geral, as organizações do sistema das Nações Unidas, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e os demais organismos internacionais envolvidos, tomem, após consulta e acordo mútuo, as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação ambiental. (United Nations, 1973, p. 24, tradução livre).

Anos mais tarde, em 1977, como resultado da articulação entre a UNESCO e o PNUMA, realizou-se em Tbilisi a “I Conferência sobre Educação Ambiental”, conhecida por ser o primeiro evento internacional dedicado exclusivamente à discussão de políticas públicas para a EA (Carvalho, 2012). Naquelas circunstâncias, não apenas apontou-se para a necessidade de se incorporar a EA aos processos educativos com vistas à prevenção e à solução de problemas ambientais, como fora mencionada a indispensabilidade de se considerar uma legislação adequada para a efetividade da EA:

[...] é evidente que o esforço educativo não surtirá todos os seus efeitos se não forem também considerados vários fatores importantes como, por exemplo, uma legislação adequada, medidas visando zelar pela plena aplicação das leis, a ação dos meios de comunicação social, etc. Esse conjunto de fatores deve agir no mesmo sentido, e de forma coerente, de modo a contribuir eficazmente para a melhoria do meio ambiente. (Unesco, 1997, p. 27).

A relação de dependência entre a EA e uma legislação apropriada, como apontado na Conferência de Tbilisi, pode ser exemplificada por meio dos próprios marcos legais vivenciados no Brasil, já que, em contexto nacional, embora a EA tenha passado a integrar a legislação brasileira em 1973, ela apenas tornou-se mais conhecida nas décadas de 1980 e 1990, em especial após a promulgação da Lei nº 9.795/1999 que definiu a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Brasil, 1999). Posteriormente, em 2012, como reflexo do PNEA, a EA brasileira ganhou um novo marco legal, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA (Brasil, 2012), que passou a reconhecer a importância e a obrigatoriedade da EA em todos os níveis educacionais, bem como apresentou as articulações necessárias para a garantia da EA.

Apesar de esses ganhos legais, Layrargues (2018a, p. 12) aponta que após o período de expansão e consolidação do movimento ambientalista no Brasil, o país passou a vivenciar, desde 2006, um processo de “*retração* do ambientalismo, com a supressão de importantes conquistas históricas nos marcos regulatórios e nas institucionalidades político-administrativas da gestão ambiental pública [...]”, algo que foi intensificado no regime Bolsonaro (Layrargues, 2020). De acordo com o autor, a alteração dos marcos regulatórios, o sucateamento dos órgãos ambientais, os projetos de leis de interesse do agronegócio, o assassinato de lideranças ambientais e a desaprovação do “*ethos* ecológico crítico e preservacionista” são marcas do chamado “Anti-ecologismo” e alguns dos fatores que contribuem para o retrocesso da luta ambiental no Brasil.

Nesse contexto, a EA também passou a ser profundamente afetada, tendo em vista a consolidação de um conservadorismo pedagógico a partir da colonização do campo pela fórmula neoliberal (Layrargues, 2018b):

E esse também é o tempo histórico em que a Educação Ambiental foi profundamente atravessada pelo signo do Anti-ecologismo; quando consolidou seu conservadorismo pedagógico, tornando-se hegemonicamente reprodutivista, designada a inculcar, ideologicamente, à mais ampla audiência, a nova norma social investida ao sujeito ecológico pelo ato pedagógico da Educação Ambiental, disseminando os valores da sociabilidade do capital e omitindo o quadro histórico-crítico que contribuiria com o desnudamento das contradições da sociedade capitalista, alimentando a subversão da ordem (Layrargues, 2018b, p. 33).

Ao contrastar as práticas reprodutivistas e de subversão, Layrargues (2018b, p. 35) aponta o “arcabouço conceitual das macrotendências político-pedagógicas

da Educação Ambiental”, como uma lente teórica capaz de analisar e contribuir para a distinção das intencionalidades presentes nas práticas educativas de EA, sejam elas conservadoras ou de transformação social. As macrotendências das quais o autor faz menção são três: conservacionista, pragmática e crítica (Layrargues; Lima, 2014).

Segundo os autores, o foco da primeira “macrotendência político-pedagógica” é a conscientização ecológica e a valorização da mudança de comportamento em âmbito individual, tendo como objetivo despertar a sensibilidade humana para a conservação; a segunda macrotendência, derivada da “conservacionista”, também enfatiza a mudança de hábitos individuais e alinha-se fortemente aos valores neoliberais, seja pela questão do descarte de resíduos, seu foco inicial, seja por meio do discurso de “Consumo Sustentável”; por fim, a “macrotendência crítica”, em contraste com as duas anteriores, apoia-se na problematização tanto dos mecanismos de dominação do ser humano quanto de acúmulo de Capital, almejando a transformação social e o enfrentamento das injustiças socioambientais a partir da crítica ao modelo de desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, Layrargues (2018b) afirma que, a fim de se evitar uma EA que reproduza os valores e interesses da burguesia, curvando-se às demandas do mercado, a EA crítica precisa ser anticapitalista e assumir a radicalidade de um projeto que não apenas abandone o desenvolvimentismo, mas tome para si a ideia de um projeto de sociedade verdadeiramente sustentável. De acordo com o autor, essas duas posições permitem, respectivamente, que outras formas de vida fora do Capitalismo sejam consideradas e que o sentido de sociedade sustentável adotado por diferentes “comunidades tradicionais” sejam exemplo, isto é, apenas se é sustentável porque se é autônomo.

Povos tradicionais são sustentáveis porque são, territorial e culturalmente, autônomos, simplesmente porque sabem viver, com distintos modos de propriedade coletiva, em territórios onde viceja a verdadeira infraestrutura – a natural –, que lhes garante o suprimento de todas as suas necessidades. Ali a dimensão da Vida existe em plenitude e não lhes foi privada pela dimensão das Coisas. A propriedade privada, que ali não existe, não lhes privou o acesso aos produtos e serviços ecossistêmicos que lhes assegura a reprodução de seus alternativos modos de viver (Layrargues, 2018b, p.42).

Posto isso, e retomando o diálogo com a questão dos “conhecimentos tradicionais”, é possível afirmar que são nos pressupostos da EA crítica que o movimento de enfrentamento da “crise ambiental” por meio da valorização de formas

não hegemônicas de ser, estar e conhecer pode encontrar uma importante aliada. Isso se deve não somente ao fato de a “macrotendência crítica” extrapolar o modelo Capitalista permitindo outras formas de expressão, mas também porque, como afirmam Layrargues e Lima (2014), ela oferece subsídios para se repensar as relações fora das dicotomias modernas, algo que, de acordo com Stengers (2023), deve acontecer ancorando-se em movimentos de resistência políticos e epistêmicos.

No mais, a EA, em sua perspectiva transformadora e crítica, reconhece que a atual organização política-ideológica hegemônica é responsável por injustiças socioambientais que atingem mais profundamente os povos tradicionais, sendo necessário um movimento de reconhecimento dos conhecimentos pertencentes a eles (Menezes *et al.*, 2019). Por fim, a EA enquanto prática científica crítica oferece não apenas um caminho seguro contra o “obscurantismo” e o “fundamentalismo”, mas também promove, por meio do “saber ambiental”, o encontro

[...] entre ciência e saber, entre tradição e modernidade. [...] onde se revalorizam os conhecimentos indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas em sua coevolução com a natureza, e onde estes se amalgamam com formações discursivas, teorias científicas e instrumentos tecnológicos modernos (Leff, 2015, p.231).

Diante da contribuição da EA explicitada acima, é válido compreendê-la com mais profundidade enquanto “campo científico”, isto é, um espaço no qual interesses são disputados a fim de se alcançar a autoridade científica (Bourdieu, 1983). Em contexto nacional, foi durante o “I Encontro de Pesquisa Ambiental” (EPEA) que Carvalho (2001) e Kawasaki (2001) mostraram-se “pioneiros em trazer para o evento as possíveis aproximações entre a noção de campo em Bourdieu e o campo da EA” (Carvalho, 2015, p.51). Frente a essa afirmação, o debate acerca da temática se intensificou no II EPEA e não tardou até que, em sua terceira edição, o tema central do encontro fosse “A Configuração do Campo de Pesquisa em Educação Ambiental” (Kawasaki; Carvalho, 2024). Dessa forma, no contexto do III EPEA, Carvalho (2009) pontuou que a EA poderia ser considerada um campo do conhecimento tendo em vista que, ainda na primeira década do século XXI, já apresentava uma produção teórica consistente e eventos importantes para a área.

Em que pese essa afirmação, Carvalho (2015), em sua tese de livre docência, afirma que mais do que as preocupações sobre a EA constituir ou não um campo científico, é necessário refletir sobre as estratégias que serão implementadas para sua

consolidação, conservação ou subversão. Nesse sentido, Carvalho e Kawasaki (2024) apontam que pesquisas de “Estado da Arte” podem se destacar como possibilidades de contribuição para o campo, pois entendem que esse tipo de estudo permite identificar frestas de resistência, possibilitando transformações e subversão dentro desse território de disputas. A expectativa dos autores é a de que pesquisas de “Estado da Arte” contribuam:

[...] para a construção de novas possibilidades investigativas que nos permitam uma atitude de reflexividade sobre os modelos hegemônicos de relação sociedade-natureza e, dessa forma, de resistência e abertura para novas possibilidades com vistas à construção de sociedades que tenham como princípio a justiça socioambiental (Carvalho; Kawasaki, 2024, p.184).

Justifica-se, dessa forma, o papel importante que os trabalhos científicos de metapesquisa, ou “Estado da Arte”, desempenham na consolidação e transformação de um campo científico, algo já apontado, de certa forma, por Megid Neto (2009), quando o autor afirma que são esses os trabalhos responsáveis por sistematizar as tendências e características da produção do campo, indicando também lacunas e interesses.

Frente a essas considerações, no contexto desta investigação, pesquisas que busquem elucidar que aspectos dos “conhecimentos tradicionais” vêm sendo retratados na produção acadêmica de EA podem, não apenas ser uma forma de compreender as relações entre esses tipos de saberes e a própria EA, como também acrescentar novos debates e perspectivas ao campo, contribuindo para sua transformação.

A busca em torno da temática dos “conhecimentos tradicionais” indica que, embora exista uma vasta literatura sobre o assunto, há, de acordo com Toledo e Barrera-Bassols (2015), poucos trabalhos que sistematizem os estudos realizados. Apesar dessa lacuna, contribuições expressivas podem ser encontradas: é o caso dos trabalhos de Candido (2021), Sánchez (2021), Kato, Sandron e Hoffmann (2021) e Kato, Galamba e Monteiro (2023).

Em especial, o trabalho de Sánchez (2021), ao analisar teses e dissertações de EA relacionadas às “comunidades tradicionais”, sinaliza a possibilidade de se perceber, no interior dessas populações, outros caminhos epistemológicos que contribuam para a superação das crises socioambientais, tendo em vista que tais

comunidades possuem elementos próprios de suas culturas que dialogam com uma outra EA e, conseqüentemente, com uma outra forma de relação humano-natureza.

Constatando então que há uma demanda em aberto quanto à caracterização sistemática da relação dos “conhecimentos tradicionais” no campo da pesquisa em EA e baseando-se no fato de que os conhecimentos construídos no interior de comunidades ditas tradicionais, por possuírem características que divergem dos princípios epistemológicos ocidentais, podem produzir novos posicionamentos diante do mundo e novas compreensões para a relação conhecimento-sociedade-natureza, justifica-se esta pesquisa, cujos objetivos são:

- ❖ Investigar que compreensões sobre “conhecimentos tradicionais” são veiculadas na produção acadêmica brasileira de EA (teses e dissertações);
- ❖ Analisar que relações vêm sendo estabelecidas entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento, particularmente o conhecimento científico;
- ❖ Identificar que referenciais teóricos sobre “conhecimentos tradicionais” são contemplados nessas teses e dissertações.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, a pesquisa é guiada pelas seguintes questões norteadoras, as quais serão respondidas ao longo da investigação:

- ❖ Que compreensões acerca dos “conhecimentos tradicionais” são veiculados nas teses e dissertações de EA?
- ❖ Que relações podem ser estabelecidas entre “conhecimentos tradicionais” e outros tipos de conhecimentos presentes nesses trabalhos?
- ❖ Que referenciais teóricos/autores sobre “conhecimentos tradicionais” são contemplados nessas teses e dissertações?

Os resultados e reflexões frutos das investigações aqui propostas estão organizados em sete seções distintas: a primeira diz respeito à introdução, contendo os objetivos e as questões que guiam esta pesquisa; na segunda são apresentados os procedimentos metodológicos e os caminhos até a constituição do *corpus*

documental; a terceira seção, por sua vez, é destinada à explicação do procedimento analítico utilizado - a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016); na quarta seção discute-se os aspectos teóricos relacionados à temática dos “conhecimentos tradicionais”, incluindo a distinção entre “conhecimento” e “saber”, as possibilidades de definição dos “conhecimentos tradicionais” e como eles, por um lado, se relacionam com a temática ambiental e, por outro, se opõem à “razão instrumental”; na quinta, delimita-se um panorama das teses e dissertações analisadas a partir de descritores como: titulação obtida pelos autores, distribuição temporal e geográfica das produções, Instituições de Ensino Superior e Programas de Pós-Graduação vinculados às teses e dissertações analisadas e, por fim, o gênero dos pesquisadores; já a sexta seção constitui-se a partir da análise central da pesquisa, apresentando e discutindo as compreensões sobre “conhecimentos tradicionais” identificadas no *corpus* documental, as relações estabelecidas entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento, os principais referenciais teóricos observados nas teses e dissertações analisadas e, em quarto lugar, a inter-relação entre os tópicos analisados; por último, a sétima seção - considerações finais - apresenta uma síntese dos principais resultados e algumas possibilidades para investigações futuras em torno da temática dos “conhecimentos tradicionais”.

2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O percurso metodológico exposto a seguir congrega as diversas etapas percorridas para se atingir o objetivo de apresentar, de forma sistemática, aspectos dos “conhecimentos tradicionais” que vêm sendo retratados no campo da pesquisa em EA. Dessa forma, o ponto de partida desta investigação foi a opção por desenvolver uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, com foco na análise de teses e dissertações que discutem a questão das “comunidades tradicionais” no campo da EA.

2.1 O “ESTADO DA ARTE”

O termo “Estado da Arte”, cujo significado diz respeito à situação de desenvolvimento e conhecimento que se tem acerca de um determinado tópico, apareceu primeiramente nos século XIX nos EUA como *Status of the Art*, alterando-se, no século seguinte, para *State of the Art* (Teixeira, 2023). No universo acadêmico, o termo passou a designar pesquisas que examinam a produção científica em determinado campo, sendo, muitas vezes, utilizado como sinônimo de “metapesquisa”. Estes, no entanto, não são os únicos termos que são usados para referenciar pesquisas que analisam a produção científica de um campo do conhecimento, já que na literatura também é comum encontrar menções ao termo “Estado do Conhecimento” e, em alguns casos, confusão com os estudos de revisão bibliográfica (Vosgerau; Romanowski, 2014).

No que tange a relação com as pesquisas bibliográficas, embora Teixeira (2023) aponte que diferentes autores concordam em filiar as pesquisas de “Estado da Arte” aos estudos de caráter bibliográfico, é importante demarcar uma diferença em relação às práticas de revisão de literatura feitas normalmente em parágrafos de introdução de trabalhos acadêmicos, já que essas revisões não têm por objetivo analisar as tendências de pesquisa; ao contrário das revisões de literatura, as pesquisas de “Estado da Arte” não apenas fazem o levantamento dos trabalhos, como os analisam e avaliam suas contribuições para o campo no qual ela está inserida (Megid Neto; Carvalho, 2018).

Ainda no que tange à variedade de expressões, há controvérsias sobre qual seria a melhor expressão a se utilizar, especialmente tratando-se de “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”. Romanowski e Ens (2006), por exemplo, diferenciam os dois termos explicitando que, enquanto o primeiro é uma análise de toda a área do conhecimento, o último termo é usado para investigações que abordam apenas uma parcela (setor) das publicações. Por outro lado, Megid Neto e Carvalho (2018) consideram ambos os termos sinônimos e Teixeira (2023), por sua vez, discorda radicalmente dessa diferenciação, pois a entende como arbitrária, apontando também para a inviabilidade de se analisar, com profundidade, toda a produção científica de um campo dado à magnitude de trabalhos publicados anualmente.

Posto isso, adota-se nesta pesquisa não apenas a mesma compreensão de Megid Neto e Carvalho (2018) e Teixeira (2023) quanto à sinonímia entre “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, como também, em relação ao aspecto teórico, baliza-se pela definição dos primeiros autores:

As pesquisas de estado da arte ou do estado do conhecimento de um determinado campo do saber são trabalhos que problematizam esse campo de conhecimento, procurando analisar as implicações das pesquisas realizadas para a construção do campo mais amplo desse saber e de suas aplicações na sociedade como um todo. Nesse sentido, podemos dizer que as pesquisas na linha do estado da arte, caracterizam-se por se voltar para a pesquisa em determinado campo do conhecimento, mas como problema de investigação, ou seja, realizar uma investigação na linha da meta-pesquisa. Em outras palavras, uma pesquisa de estado da arte problematiza e investiga o próprio conjunto de pesquisas em determinado campo de conhecimento ou, ao menos, uma parcela dessa produção (Carvalho; Megid Neto, 2024).

Sendo assim, a partir da análise de documentos - normalmente teses, dissertações e artigos - as pesquisas de “Estado da Arte” possibilitam o mapeamento e avaliação da produção de conhecimento dentro de um campo científico. Tal prática implica no detalhamento do que já foi produzido em determinada área do saber, facilitando também o reconhecimento dos tópicos mais frequentes e daqueles que carecem de investigação adicional. Dito de outra forma:

Essas pesquisas buscam inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento, o que implica a identificação de trabalhos produzidos na área; a seleção e classificação dos documentos segundo critérios e categorias estabelecidos em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador; a descrição e análise das características e tendências do material; e a avaliação dos seus principais resultados, contribuições e lacunas (Megid Neto, 2009, p. 97).

Assim, aqueles que se dedicam ao “Estado da Arte” de determinada temática passam, segundo Ferreira (2002) por dois importantes momentos: o primeiro de uma avaliação quantitativa da produção bibliográfica do campo e, na sequência, uma segunda fase, na qual o conhecimento produzido é interpretado a partir de questionamentos que busquem responder o que tem sido alvo de investigação no campo e como dado assunto tem sido abordado.

2.2 O “PROJETO EARTE”

No contexto brasileiro, a sistematização da produção de conhecimento no campo da EA a partir de pesquisas de “Estado da Arte” merece destaque diante da existência do projeto denominado “Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica: teses e dissertações”, também conhecido como “Projeto EArte” (Carvalho, 2015). Tal empreendimento foi inicialmente motivado pela crescente produção científica no campo da EA, servindo como um espaço de discussão das pesquisas realizadas nesta área (Carvalho; Megid Neto, 2024).

De acordo com esses autores a primeira fase do Projeto EArte foi marcada pela presença de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O projeto, no entanto, se expandiu e, no momento da escrita desta dissertação, conta com integrantes da UNICAMP, UNESP, USP, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), tendo como objetivo

[...] identificar tendências da produção das pesquisas em EA desenvolvidas em nível de pós-graduação ao longo dos anos no Brasil, sistematizando aspectos significativos dessa produção, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, construindo quadros descritivos, panorâmicos e analítico-compreensivos dessa produção (Carvalho; Megid Neto, 2024 p. 37).

Para tanto, pesquisadores vinculados ao projeto vêm se dedicando, entre outras frentes de trabalho, à leitura e classificação de teses e dissertações de EA coletadas a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cabe ressaltar que, por se

tratar de um projeto dinâmico e vivo, a coleta dessas produções aconteceu de forma diferente em cada fase do EArte: na primeira (2008-2012), utilizou-se os termos “educ* amb*” para resgatar teses e dissertações defendidas no campo da EA; na segunda fase (2013-2016), por alterações na plataforma CAPES e por serem notadas insuficiências no primeiro termo utilizado, os pesquisadores passaram a empregar os termos “Educação Ambiental”, “Educação e Sustentabilidade”, “Educação e Desenvolvimento Sustentável”, “Educação Ambiente e Sustentabilidade”, “Educação e Meio Ambiente”, “Educação e Ambiente”, “Processo Educativo e Ambiente”, “Ambiente e Processo Educativo”, “Educação e Temática Ambiental”, “Temática Ambiental e Educação”; na terceira fase (2017-2019), os termos foram “Educação Ambiental”, “Desenvolvimento Sustentável e Educação” e “Sustentabilidade e Educação”; na quarta fase (2020-2023), os termos da terceira fase foram mantidos, porém a redação deles mudou, pois acrescentou-se suas variantes com caixas baixas e altas, além de adicionar a expressão “*or*” entre um termo e outro, tendo em vista a descoberta de que se poderia utilizar operadores booleanos no campo de busca (Carvalho; Megid Neto, 2024). Além disso, segundo os autores, a partir da quarta fase, implementou-se o uso de um *software* desenvolvido especificamente para o projeto a fim de realizar a conferência das teses e dissertações coletadas, sendo possível contar com a ajuda dessa tecnologia nas produções recuperadas a partir de 2013.

Para a classificação dos trabalhos coletados, o montante de teses e dissertações é distribuído entre os pesquisadores, os quais, apesar de trabalharem em duplas ou trios, realizam a primeira fase da classificação individualmente a partir da leitura dos resumos. Após o término dessa etapa, as respectivas duplas e trios - que sempre contam com um pesquisador doutor - se reúnem para discutir e acordar sobre suas classificações individuais. Nesse ponto, as teses e dissertações alvos de dúvida e exclusão são encaminhadas para serem analisadas posteriormente por um outro grupo de pesquisadores do projeto, os quais acessam o texto na íntegra para só então deliberar acerca do documento em questão. Em todas as etapas, a seleção dos trabalhos leva em consideração critérios de “inclusão”, “dúvida” e “exclusão” desenvolvidos pelos próprios pesquisadores do Projeto EArte, os quais podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1: Critérios, elaborados pelos pesquisadores do Projeto EArte, para análise de inclusão, exclusão e dúvidas de pesquisas em EA (continua).

Critérios de inclusão
1.1) Explicitam dentre as questões de pesquisa ou dentre um dos objetivos, geral ou específico, a intenção de investigar processos relacionados com a Educação Ambiental ou da relação entre temas ambientais e o processo educativo. 1.2) Exploram aspectos ou fundamentos da temática ambiental relacionando-os ao processo educativo em geral ou à educação ambiental em particular. 1.3) Exploram aspectos do processo educativo, relacionando-os à temática ambiental e/ou ao ideário ambientalista, incluindo aqueles que analisam e/ou apresentam propostas educativas, sequências de unidades didáticas, recursos didáticos ou de comunicação social que envolvem aspectos da temática ambiental. 1.4) Exploram concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes e sentidos relacionados à temática ambiental, desenvolvidos em contextos educacionais ou apenas motivados pelo ou como subsídios para processos educativos, mesmo que não apresentem indícios de inserção do processo educativo na investigação.
Critérios de exclusão
2.1) Não fazem referência à temática ambiental e tampouco à educação ambiental. 2.2) Exploram aspectos do processo educativo, mas não estabelecem relações com a temática ambiental e ou com o ideário ambientalista. 2.3) Fazem referência à temática ambiental, mas não a processos educativos, incluindo aqueles que fazem diagnósticos ambientais ou levantamentos de condições ambientais de espaços diversos (unidades de conservação, ambientes urbanos ou rurais, etc), mas não fazem qualquer referência à educação, educação ambiental ou a processos educativos voltados para a temática ambiental. 2.4) Exploram concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes, sentidos relacionados com a temática ambiental, que não sejam desenvolvidos em contextos educacionais ou não fazem qualquer referência a processos educativos.
Critérios de dúvida
3.1) Fazem referência à temática ambiental ou fundamentos da temática ambiental e a sua relação com os processos educativos sem indícios de inserção desta relação no processo investigativo. 3.2) Trabalhos que têm como foco processos educativos diversos (por exemplo, educação especial, educação científica, educação artística, educação em saúde) e apontam como motivação, fundamentação ou perspectiva a educação ambiental. 3.3) Exploram aspectos do processo educativo não deixando clara a relação com a temática ambiental e ou com o ideário ambientalista. 3.4) Explicitam alguma reflexão sobre processo educativo ou educação ambiental em meio a outro ou outros temas ambientais que seriam o foco principal.

Quadro 1: Critérios, elaborados pelos pesquisadores do Projeto EArte, para análise de inclusão, exclusão e dúvidas de pesquisas em EA (conclusão).

Critérios de dúvida
3.5) Trabalhos que fazem levantamentos de perfil, estratégias ambientais, gestão ambiental e/ou condições ambientais (diagnósticos), citando, mas sem indícios da inserção do processo educativo na investigação. 3.6) Somente se autodenominam de educação ambiental.

Fonte: Elaborado a partir de Carvalho; Megid Neto (2024).

O produto do trabalho de classificação desenvolvido pelos pesquisadores do projeto é um banco de dados, constantemente atualizado, denominado “Plataforma Fracalanza”, cujo nome homenageia o professor e pesquisador Hilário Fracalanza, um dos pioneiros dos estudos de “Estado da Arte” em EA no Brasil e coordenador do projeto EArte até 2009 (Carvalho; Megid Neto, 2024).

A existência de uma plataforma como esta tem possibilitado que pesquisadores desenvolvam investigações cujo objetivo seja a sistematização da pesquisa que tem sido realizada no campo da EA no Brasil (Carvalho; Megid Neto, 2024). Sendo assim, observa-se que, nos últimos anos, além do aumento no número de pesquisas vinculadas à EA, pesquisadores têm se dedicado à investigação das mais variadas temáticas relacionadas a este campo a partir de estudos de “Estado da Arte”, criando um movimento de consolidação desse complexo campo científico. (Carvalho *et al.*, 2016; Carvalho; Megid Neto, 2024).

Precisamente neste contexto é que se encontra esta pesquisa a qual, além de ter um *corpus* documental oriundo de buscas na “Plataforma Fracalanza”, está inserida no âmbito do Projeto EArte, assumindo, portanto, seus objetivos. Levando isso em consideração, intenta-se, a partir de estudos analíticos, sistematizar aspectos significativos da produção de conhecimento no campo da EA, especificamente na interface com os “conhecimentos tradicionais”.

2.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

O *corpus* documental desta pesquisa constitui-se de teses e dissertações produzidas no campo da EA. A escolha metodológica por esses gêneros textuais foi embasada em discussões que reconhecem esses documentos como alternativas mais

apropriadas para a análise de produção de conhecimento acadêmico, tendo em vista que são considerados fontes primárias, completas e mais aprofundadas de investigações (Megid Neto; Carvalho, 2018). No mais, de acordo com Teixeira (2023, p. 11), as teses e dissertações “são textos derivados de estudos vinculados aos programas de pós-graduação, considerados, sem dúvida, como os principais espaços de formação de pesquisadores ingressantes na área”.

Dessa forma, usando como recorte temporal o período de 1981 a 2020, buscou-se na “Plataforma Fracalanza”, na área “qualquer campo”, teses e dissertações que contenham expressões relacionadas à temática dos “conhecimentos tradicionais”, conforme indicado na Figura 1. Dessa forma, foi possível recuperar trabalhos que continham em qualquer parte do resumo, do título ou das palavras-chave menções aos termos buscados.

Figura 1: Reprodução da seção de busca da “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).

Pesquisar:

Código Ex.: 1234

Qualquer campo
 Digite uma palavra ou sentença

Título Digite uma ou mais palavras:

Autor Digite uma ou mais palavras:

Orientador
 Digite uma ou mais palavras

Resumo
 Digite uma ou mais palavras

Palavras-Chave
 Digite uma palavra ou sentença

Busca Avançada

Fonte: Elaborada pela autora a partir de www.earte.net.

Recorrendo aos termos elencados por Perrelli (2008) e por Toledo e Barrera-Bassols (2015), a busca foi feita a partir das seguintes expressões: conhecimento/s tradicional/is; saber/es tradicional/is; conhecimento/s autóctone/s; saber/es autóctone/s; conhecimento/s local/is; saber/es local/is; etnociência; saber/s ancestral/is; conhecimento/s ancestral/is; sabedoria/s ancestral/is. Nessa investida,

embora tenham sido encontrados cento e cinco trabalhos, um estava duplicado, o que totalizou cento e quatro produções, sendo dezessete teses e oitenta e sete dissertações. Vale destacar que se registrou o número de trabalhos encontrados a cada nova expressão utilizada, sendo possível perceber que, dentre os termos mencionados, conhecimento/s autóctone/s, saber/es autóctone/s, sabedoria/s ancestral/is e conhecimento/s ancestral/is não retornaram nenhum trabalho produzido no período em questão.

Posteriormente, levando em consideração as contribuições de Santos (2007) nas discussões acerca dos “conhecimentos tradicionais”, adicionou-se à busca outros termos empregados pelo autor para se referir à temática, sendo eles: saber/es popular/es e conhecimento/s popular/es. Usualmente, no Brasil, essas são expressões comuns aos debates do campo da Educação Popular, sendo amplamente utilizadas em discussões relativas ao universo teórico freiriano. No entanto, apesar de esse emprego mais comum, foi possível observar que, em algumas produções, “conhecimento popular” apresenta o mesmo sentido de “conhecimento tradicional”, justificando assim o uso dos referidos termos em uma nova busca na “Plataforma Fracalanza”. Com a nova averiguação, foram encontradas mais quatro teses e outras quarenta e duas dissertações, somando quarenta e seis novos trabalhos, o que gerou, ao final, um total de cento e cinquenta teses e dissertações encontradas.

Todos os trabalhos foram listados e organizados de acordo com os termos de busca pelos quais foram localizados. A sistematização em questão seguiu a ordem indicada anteriormente a partir dos referenciais de Perrelli (2008), Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Santos (2007): primeiro listou-se os trabalhos encontrados pelos termos “conhecimento/s tradicional/is”, depois “saber/es tradicional/is” e assim sucessivamente. No entanto, ao longo do processo, passou a se observar sobreposição entre as expressões utilizadas: verificou-se, por exemplo, que determinados trabalhos fizeram uso intercambiável das expressões ao longo do texto - como nos casos nos quais uma denominação é empregada no título e outra no resumo. Esse padrão foi notado em várias pesquisas, o que levou à reclassificação desses trabalhos, que deixaram de ser vinculados a um único termo de origem e passaram a compor categorias mistas. Na Tabela 1 observa-se que, embora a maioria das produções faça referência a apenas uma das expressões, há trabalhos que usam indistintamente os termos, sendo reconhecidos por mais de um deles.

Tabela 1: Número inicial de trabalhos que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridos na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) separados por termos de busca (continua).

Termo de busca	Sigla	Total
Saber/es popular/es	SP	31
Conhecimento/s tradicional/is	CT	26
Saber/es tradicional/is	ST	19
Conhecimento/s local/is	CL	19
Saber/es local/is	SL	17
Conhecimento/s popular/es	CP	15
Etnociência/s	ETC	2
Saber/es ancestral/is	SA	2
Saber/es local/is; Conhecimento/s tradicional/is	SL; CT	3
Saber/es local/is; Saber/es popular/es	SL; SP	3
Saber/es local/is; Conhecimento/s local/is	SL; CL	1
Saber/es ancestral/is; Saber/es popular/es	SA; SP	1
Saber/es tradicional/is; Conhecimento/s local/is	ST; CL	1
Saber/es tradicional/is; Saber/es popular/es	ST; SP	1
Conhecimento/s tradicional/is; Saber/es popular/es	CT; SP	1
Conhecimento/s tradicional/is; Conhecimento/s popular/es	CT; CP	1
Conhecimento/s local/is; Conhecimento/s tradicional/is	CL; CT	1
Etnociência/s; Saber/es local/is; Conhecimento/s local/is	ETC; SL; CL	2
Etnociência/s; Saber/es local/is; Saber/es tradicional/is	ETC; SL; ST	1
Etnociência/s; Conhecimento/s tradicional/is; Conhecimento/s popular/es	ETC; CT; CP	1
Saber/es local/is; Saber/es tradicional/is; Saber/es popular/es	SL; ST; SP	1
Saber/es local/is; Saber/es tradicional/is; Conhecimento/s tradicional/is; Saber/es popular/es	SL; ST; CT; SP	1
Conhecimento/s autóctone/s	CAU	0
Sabedoria/s tradicional/is	SDT	0

Tabela 1: Número inicial de trabalhos que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridos na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) separados por termos de busca (conclusão).

Termo de busca	Sigla	Total
Conhecimento/s ancestral/is	CA	0
Sabedoria/s autóctone/s	SAU	0
Total geral		150

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Cada uma das teses e dissertações selecionadas a partir desta busca inicial teve seu resumo lido e analisado a fim de identificar elementos que pudessem garantir sua inserção no *corpus* documental final deste trabalho. Logo no início desta primeira triagem foram excluídos dois trabalhos, cujas termos de busca foram identificadas equivocadamente, já que a expressão “conhecimento local” foi retirada de “reconhecimento local”.

Na sequência, buscou-se as teses e dissertações elegíveis para a composição do *corpus* documental. Das cento e quarenta e oito pesquisas, vinte e sete não estavam disponíveis em seus repositórios ou não tinham divulgação autorizada; além disso, pelos seus respectivos resumos, não tinham como foco o debate acerca dos “conhecimentos tradicionais”, mas sim discussões tangenciando a educação popular, unidades de conservação e sustentabilidade, fazendo apenas menções aos termos utilizados nas buscas.

Entre os trabalhos encontrados, realizou-se uma nova análise do resumo e leitura dinâmica dos capítulos com base no sumário. A partir dessa etapa, os trabalhos foram distribuídos em três conjuntos: foram classificados no grupo “Inclusão” aqueles que apresentaram ao menos um capítulo ou subcapítulo destinado à discussão dos “conhecimentos tradicionais” e/ou destinado à discussão da relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, resultando em vinte e sete trabalhos pertinentes para a análise e discussão posterior; o conjunto “Exclusão”, composto por cento e um trabalhos, reuniu tanto os trabalhos não encontrados quanto aqueles que já no resumo não forneceram indícios da presença da discussão alvo deste trabalho ou ainda teses e dissertações que, ao serem analisadas na íntegra, não apresentaram seções destinadas aos debates sobre “conhecimentos

tradicionais”, sendo assim excluídas do *corpus* documental; por fim, vinte e dois trabalhos foram inicialmente atribuídos a um grupo denominado “Dúvida”, que reuniu teses e dissertações com poucos indícios de pertinência à discussão proposta, seja pela superficialidade com a qual os debates foram conduzidos, seja pela aproximação maior com outros assuntos.

Após análise mais aprofundada das teses e dissertações pertencentes ao conjunto “Dúvida”, optou-se por incluir no *corpus* documental dois dos vinte e dois trabalhos, excluindo-se os demais. Essa escolha foi baseada no entendimento de que os dois trabalhos em questão apresentavam discussão suficiente para contribuir para os objetivos desta pesquisa, ou seja, embora não tivessem uma seção extensa sobre a temática, discutiam-na com fundamentação teórica e, em um dos casos, apresentava um debate até então pouco explorado nas pesquisas do grupo “Inclusão”, o que foi considerado relevante para as futuras análises.

Dessa forma, o *corpus* documental final dessa investigação é constituído por **vinte e nove trabalhos** de pesquisa de EA voltados para a temática dos “conhecimentos tradicionais”, sendo **sete teses** e **vinte e duas** dissertações. No Quadro 2 encontram-se os títulos de cada um dos trabalhos selecionados para o *corpus* documental definitivo seguidos de seus respectivos códigos (ID), Instituição de Ensino Superior (IES) nos quais foram desenvolvidos, ano de defesa, autoria e tipo de trabalho.

Quadro 2: *Corpus* documental final organizado por ordem cronológica (continua).

ID	IES	Ano	Título	Autoria	Tipo
T1	UFMT	2005	A prática da queimada no saber tradicional e na concepção científica de risco: estudo sobre o uso do fogo por pequenos produtores rurais no norte de Minas Gerais	Juscelino Dos Santos Gonçalves	Dissertação
T2	UFV	2005	Bases para Educação Ambiental em espaços não-escolarizados: um estudo com a comunidade de Retireiros do Araguaia, Luciara-MT	Regisnei Aparecido De Oliveira Silva	Dissertação

Quadro 2: *Corpus* documental final por ordem cronológica (continuação).

ID	IES	Ano	Título	Autoria	Tipo
T3	UFMT	2005	Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais	Samuel Borges De Oliveira Júnior	Dissertação
T4	Unicamp	2005	Etnofarmacologia como ferramenta para a educação ambiental	Priscila Correia Fernandes	Tese
T5	UFPE	2006	Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés - Amazonas	Ivo Fernandes Fontoura	Dissertação
T6	FURG	2008	Saber local e Educação Ambiental: parcerias necessárias no processo de inserção da maricultura familiar na ilha dos Marinheiros - Rio Grande/RS	Cintia Pereira Barenho	Dissertação
T7	UEA	2008	A biopirataria e a apropriação dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade da Amazônia brasileira	Aline Ferreira De Alencar	Dissertação
T8	UFRPE	2009	Conhecimento tradicional e os saberes locais em comunidades costeiras: um estudo de caso da Ilha de Deus em Recife	Victor Hugo D'albuquerque Lima	Dissertação
T9	UFSCar	2010	Lugar, recursos e saberes dos ribeirinhos do médio Rio Cuiabá, Mato Grosso	Maria Saleti Ferraz Dias	Tese
T10	Unicamp	2010	Plantas medicinais numa comunidade rural assentada no município de Cordeirópolis-SP: etnofarmacologia e educação	Patricia De Sousa Oliveira	Dissertação
T11	UFSCar	2011	Avifauna pantaneira: diálogo de saberes científico e popular em áreas úmidas (São Pedro de Joselândia, Barão de Melgaço, MT)	Samuel Borges De Oliveira Junior	Tese

Quadro 2: *Corpus* documental final por ordem cronológica (continuação).

ID	IES	Ano	Título	Autoria	Tipo
T12	UEA	2011	Do princípio da dignidade da pessoa humana e o conhecimento tradicional associado ao manejo pesqueiro: um estudo de caso na comunidade Santo Antônio do Rio Urubu, no município de Boa Vista dos Ramos Amazonas	Denison Melo De Aguiar	Dissertação
T13	UFMT	2011	A comunidade quilombola do Cedro, Mineiros-GO: etnobotânica e educação ambiental	Fernando Thiago	Dissertação
T14	UFRRJ	2012	Etnobotânica aplicada à definição de formas tradicionais de uso, manejo e percepção dos recursos vegetais em Visconde de Mauá: ações conjuntas para etnoconservação florestal da Mata Atlântica	Mariana Martins da Costa Quinteiro	Tese
T15	USP	2012	A tutela da diferença no direito socioambiental pós-moderno: um estudo de caso sobre a prática da agricultura de corte e queima pela comunidade quilombola de Ivaporunduva	Cecilia De Lara Haddad	Tese
T16	UNEMAT	2012	Roças indígenas no estado de Mato Grosso: educação ambiental e sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural	Leilacir Beltz	Dissertação
T17	UEM	2012	O diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular sobre peixes por pescadores e professores de escolas públicas localizadas na planície de inundação do alto rio Paraná	Poliana Barbosa Da Riva	Dissertação
T18	UNEMAT	2013	Saber local da comunidade de Pai André, Várzea Grande (MT): conexões para a educação ambiental	Adriano Luiz Santana	Dissertação
T19	UFMG	2013	Cartografia de Joselândia: o acontecimento e o pensamento da multiplicidade	Maria Liette Alves Silva	Tese

Quadro 2: *Corpus* documental final por ordem cronológica (continuação).

ID	IES	Ano	Título	Autoria	Tipo
T20	UFS	2014	Da invisibilização à evidenciação dos saberes ambientais da comunidade do povoado ribeira no entorno do parque nacional Serra de Itabaiana	Luanne Michella Bispo Nascimento	Dissertação
T21	UFPel	2014	Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Roberta De Souza Cadaval	Dissertação
T22	Unisul	2014	Saberes locais e escola: entre olhares, diálogos e encantos	Elaine Machado Silveira	Dissertação
T23	UFRJ	2016	Sociedades de água do morro da Formiga: subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca	Julio Vitor Costa Da Silva	Dissertação
T24	UFRJ	2017	Lendas, rezas e garrafadas: educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha	Daniel Renaud Camargo	Dissertação
T25	UFSCar	2017	Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais	Silvano Carmo De Souza	Tese
T26	UFPA	2017	Monitoramento Ambiental Participativo - MAP: Uma proposta para Unidades de Conservação na Amazônia	Rafael Salles Valente	Dissertação
T27	UFPA	2017	Pensando com a educação crítica para crítica da educação ambiental na reserva extrativista Ipaú-anilzinho	Eliei Do Carmo Pompeu	Dissertação
T28	PUC-Rio	2018	"Esse habitat onde a gente mora": Conhecimentos Locais Como Fundamento Para a Educação Ambiental no Complexo da Maré	Julia Carneiro Rossi	Dissertação

Quadro 2: *Corpus* documental final por ordem cronológica (conclusão).

ID	IES	Ano	Título	Autoria	Tipo
T29	UCSal	2018	Conhecimento local e percepção ambiental de pescadores artesanais: uma estratégia de educação ambiental	Fernanda Vera Cruz Silva Meneses	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, na Tabela 2, observa-se que no *corpus* documental definitivo os termos de busca mais frequentes foram, na sequência: CT (com treze aparições), SL (com dez aparições), ST (sete aparições), CL e SP (quatro aparições cada), CP (três aparições) e ETC (dois aparições). Vale destacar que o número de aparições é superior ao de trabalhos, pois, como já mencionado, há pesquisas que foram resgatadas a partir de mais de um termo.

Tabela 2: Frequência de aparição dos termos de busca nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental final.

Termo de busca	Número de produções
Conhecimento/s tradicional/is	13
Saber/es local/is	10
Saber/es tradicional/is	7
Conhecimento/s local/is	4
Saber popular	4
Conhecimento/s popular/es	3
Etnociência/s	2

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Nota-se que, embora na Tabela 1 ocorra a predominância de trabalhos cujos termos de busca fazem referência aos “saberes populares”, esse padrão não se manteve após definição do *corpus* documental. Atribui-se a essa mudança a discussão feita anteriormente sobre o uso deste termo nas pesquisas de educação popular, as quais não se enquadram nesta investigação. Ainda nesse contexto, é importante sublinhar que alguns trabalhos que fazem menção aos saberes ou conhecimentos populares foram mantidos no *corpus* documental porque, apesar de

apresentarem discussões que se aproximem das que são realizadas no âmbito da educação popular, refletem, em determinados momentos, sobre a aproximação desta com os referidos “conhecimentos tradicionais”.

3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A partir da definição do *corpus* documental, empregou-se a “Análise Textual Discursiva” (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2016) como instrumento analítico para interpretar e analisar as teses e dissertações encontradas. Segundo os autores, a ATD transita entre a “Análise de Conteúdo” e “Análise de Discurso”, operando a partir dos sentidos e significados que o analista atribui a um conjunto de textos.

Uma vez que todo texto é passível de múltiplas interpretações, as quais variam de acordo com as intenções de seus autores e os referenciais teóricos de seus leitores, a ATD é uma metodologia cujos “resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.36). Dessa forma:

A multiplicidade de significados possíveis de construir a partir de um mesmo conjunto de significantes tem sua origem nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor adota em suas leituras (Moraes; Galiazzi, 2016 p.37).

No que se refere aos procedimentos, a ATD estrutura-se como um processo auto-organizado composto por três etapas de um ciclo. O primeiro passo é chamado de “Unitarização” - ou “Desmontagem do Texto” – momento no qual, a fim de se analisar os detalhes, o texto é fragmentado em unidades menores de sentido; em seguida, a “Categorização” - ou “Estabelecimento de Relações” - que busca encontrar relações entre as unidades de sentido favorecendo assim a classificação e o agrupamento em categorias; a última etapa, denominada “Captação do Novo Emergente”, baseia-se na “escrita de metatextos” os quais têm como objetivo possibilitar uma nova compreensão sobre o que se analisou. Em síntese:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução do “corpus” do texto, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes; Galiazzi, 2016 p. 34).

Considerando que os dois primeiros momentos são a base para a formulação das compreensões alcançadas pelo pesquisador e cientes de que a “escrita dos metatextos” se configura como um momento propício para elaboração pessoal e

aprendizagem, a etapa de “Captação do Novo Emergente” revela-se como ponto alto da ATD:

[...] um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor (Moraes, 2016 p. 62).

Por essa razão, a ATD mostra-se um instrumento analítico eficaz para a análise do *corpus* documental tendo em vista que permite tanto a categorização de unidades quanto a interpretação dos dados. Além disso, favorece um entendimento mais aprofundado dos fatos já que possibilita a análise de trabalhos cujos fenômenos examinados não estão postos de antemão nem se encontram explícitos nos textos, dialogando assim com estudos de “Estado da Arte”, nos quais parte significativa dos resultados depende do que é encontrado posteriormente na leitura aprofundada do *corpus* documental.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, o *corpus* documental foi submetido ao processo de “Unitarização” previsto na ATD, resultando na geração de “unidades de análise”, isto é, excertos dos textos originais considerados pertinentes à investigação. Em conformidade com Moraes e Galiazzi (2016), cada “unidade de análise” foi elaborada a partir dos seguintes passos: (i) fragmentação do texto, (ii) reescrita da unidade a fim de resgatar seu significado e (iii) nomeação da unidade com um título sintetizador de sua ideia central.

Ao todo, de acordo com os objetivos estabelecidos pela pesquisa, foram selecionadas 350 unidades de análise, as quais foram organizadas considerando o próprio processo de elaboração descrito acima, isto é, para cada trabalho analisado criou-se uma tabela cujas linhas representavam uma unidade de análise cada; estas linhas, por sua vez, articulavam-se com colunas destinadas ao registro da reescrita e título sintetizador das unidades e análise, como exemplificado na Figura 2. Cumpre ainda destacar que durante a organização, cada uma das unidades também foi identificada de acordo com seu texto de origem, utilizando como base os códigos (ID) previamente designados no Quadro 1.

Figura 2: Excerto da organização das unidades de análise do T1.

	FRAGMENTO	REESCRITA	TÍTULO-SÍNTESE
T1 - 1	Essas comunidades são constituídas por uma população tradicional de características próprias, detentora de um profundo conhecimento do ambiente local. Este conhecimento, também denominado tradicional, é construído através da necessidade de adaptação e sobrevivência dessa população ao ambiente em que vivem.	As populações tradicionais têm um profundo conhecimento sobre o ambiente local; fora construído como adaptação da população ao ambiente	Conhecimento sobre o ambiente local
T1 - 2	Conforme Ferreira (1995), o saber dos povos tradicionais se caracteriza pela maneira de interagir com o ambiente em que vivem. Para manter-se inseridos no sistema e mantê-lo ao longo do tempo exigiu-se desses povos adquirirem experiências e transformá-la em saber que se manifesta através das técnicas de trabalhar a terra, de manejar a vegetação e os animais.	Conhecimento tradicional enquanto aquele que se caracteriza pela maneira de interagir com o ambiente; um saber que se manifesta através das técnicas: trabalhar a terra, manejar a vegetação e os animais.	Conhecimento caracterizado pela interação com o ambiente e pela técnica

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* documental (2025).

Após leitura incessante e aprofundada das unidades de análise, elas passaram a compor a segunda fase do ciclo da ATD: a “categorização”. Nela, as unidades de análise foram comparadas, agrupadas e nomeadas, culminando no que se qualifica como “categorias emergentes”, isto é, elaboradas a partir da análise do *corpus* documental (Moraes; Galiazzi, 2016). Para realização dessa etapa, organizou-se uma outra tabela na qual foram reunidas as unidades de análise com “título-síntese” que apresentavam similaridade. Esse processo teve como objetivo identificar os padrões de modo a subsidiar a construção das categorias.

Considerando então a pertinência ao objeto de estudo, foram elaboradas as categorias apresentadas no Quadro 3. Nele, é possível observar que, para cada objetivo desta pesquisa, que podem ser revisitados na seção de Introdução, estão indicadas suas respectivas categorias e os trabalhos de origem das unidades de análise. Vale ressaltar que, em determinados casos, certos trabalhos integraram mais de uma categoria a depender da ênfase analítica atribuída a ele.

Quadro 3: Categorias elaboradas para cada objetivo desta pesquisa a partir das “unidades de análise” extraídas dos trabalhos que compõem o *corpus* documental (continua).

Objetivos de pesquisa	Categorias	Trabalho de origem das unidades de análise
Investigar compreensões sobre “conhecimentos tradicionais”	Relações com o ambiente	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T12, T15, T16, T17, T18, T22, T24, T25, T26, T27, T29

Quadro 3: Categorias elaboradas para cada objetivo desta pesquisa a partir das “unidades de análise” extraídas dos trabalhos que compõem o *corpus* documental (conclusão).

Objetivos de pesquisa	Categorias	Trabalho de origem das unidades de análise
	Relações de totalidade	T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T15, T17, T18, T22, T24, T29
	Patrimônio coletivo	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T10, T11, T2, T13, T15, T16, T17, T18, T20, T21, T22, T24, T25, T27, T29
	Construção empírica do conhecimento	T2, T5, T6, T8, T12, T15, T17, T19, T21, T25
Analisar relações com outras formas de conhecimento	Relações de comparação	T1, T2, T3, T6, T7, T8, T12, T15, T17, T20, T21, T24
	Relações de integração	T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T19, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T28, T29
Identificar referenciais teóricos	Conservacionista	T1, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T17, T18, T22, T24, T29
	Antropológico	T5, T7, T10, T15, T21, T26
	Etnoecológico	T8, T17, T22, T24, T29

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

No que diz respeito à forma como os “conhecimentos tradicionais” são compreendidos nas teses e dissertações analisadas, quatro aspectos merecem destaque e se configuram como categorias: aqueles que associam fortemente esses conhecimentos ao ambiente e à relação do ser humano com a natureza (relações com o ambiente); os que extrapolam a relação ambiental e compreendem o conhecimento enquanto um sistema integrado, destacando os valores, a cultura e as crenças (relações de totalidade); os que sinalizam para uma compreensão dos conhecimentos enquanto um patrimônio coletivo, apontando para a oralidade, para a presença dos mais velhos e para a importância da memória e da coletividade (patrimônio coletivo);

e, por fim, aqueles que discutem a forma como tais conhecimentos são elaborados, dando ênfase para o caráter prático e experimental deles (construção empírica do conhecimento).

Quanto às relações que são identificadas entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento, duas categorias aglutinam o que as teses e dissertações têm apresentado para o debate: as relações de comparação entre essas formas conhecimento, em especial aquelas que apontam para as semelhanças e diferenças entre o conhecimento científico e os “conhecimentos tradicionais”; e as relações de aproximação e integração entre diferentes sistemas de conhecimento a partir de debates em torno do “Diálogo de Saberes”, da “Ecologia de Saberes”, da “Dialogicidade”, da “Racionalidade Comunicativa”, da “Educomunicação” e da “Etnociência”.

Já em relação aos referenciais teóricos, para além dos nomes que já se destacam na discussão acerca das relações de integração entre as formas de conhecimento, observou-se, com maior frequência, a menção a três autores com repertórios teóricos distintos entre si, gerando assim três outras categorias: as referências voltadas para a aproximação dos “conhecimentos tradicionais” à conservação da biodiversidade, a partir das discussões de Antônio Carlos Sant’Ana Diegues; referências da área da Antropologia, fundamentadas por Claude Lévi-Strauss (1908-2009); e referências do campo da Etnoecologia, com contribuições de Víctor M. Toledo.

Por fim, a partir dessas categorias e suas respectivas “unidades de análise”, foram estabelecidas conexões e relações entre elas a fim de elaborar os “metatextos”. Nesse processo, além de aprofundar a compreensão específica sobre cada uma das categorias elencadas, buscou-se também promover discussões que abarcasse um entendimento mais amplo sobre a problemática que envolve esta pesquisa, ora com textos mais descritivos, ora mais interpretativos, como a própria ATD pressupõe (Moraes; Galianzi, 2016).

4 “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS”: ASPECTOS TEÓRICOS

O debate em torno dos “conhecimentos tradicionais” não é algo novo na academia nem, tampouco, nos fóruns ou encontros internacionais, tanto que a Antropologia já nomeou de muitas formas o conhecimento produzido fora da tradição científica ocidental (Oliveira, 2012). O que se apresenta como novidade, no entanto, é a crescente atenção que vem sendo dada àqueles que concebem e salvaguardam esses conhecimentos (Carneiro da Cunha; Magalhães; Adams, 2021). Contudo, apesar de esse pequeno avanço, conceitualmente ainda se encontram lacunas no que diz respeito a essa temática, não havendo, por exemplo, um consenso quanto aos termos e definições empregadas (Eloy *et al.* 2014).

Em virtude disso, esta seção oferece alguns esclarecimentos a respeito de escolhas conceituais feitas ao longo desta pesquisa e dedica-se à discussão de aspectos teóricos relacionados aos “conhecimentos tradicionais”, seja para levantar questões acerca de seus significados, seja no estabelecimento de relações com outros tópicos de relevância atual.

No campo semântico, além de se justificar a opção feita pelo termo “conhecimento” ao invés de “saber”, são apresentados alguns significados normalmente atribuídos aos “conhecimentos tradicionais”, adotando, por fim, uma definição para guiar as discussões futuras. Mais adiante, aprofundando o debate teórico, são desenvolvidas relações entre os “conhecimentos tradicionais” e a temática ambiental, discutindo também a possibilidade de esses conhecimentos se apresentarem enquanto uma alternativa para a superação da “razão instrumental” e das consequências socioambientais a ela vinculadas.

4.1 CONHECIMENTO OU SABER?

No debate que circunda as compreensões que “comunidades tradicionais” e povos originários têm do mundo e de si mesmos, empregam-se, com mais frequência, dois termos em associação ao adjetivo “tradicional”, são eles: “conhecimento” e “saber”. À vista disso, as informações elaboradas e transmitidas por esses grupos são ora denominadas “conhecimentos tradicionais”, ora “saberes tradicionais”. O uso variado dessas expressões pode não ser considerado uma questão a ser discutida se as tomarmos como sinônimas, ou mesmo em contextos não latinos, nos quais ambas

as palavras são comumente traduzidas da mesma forma - no Inglês, por exemplo, ambas são *knowledge* - (Burch *et al.*, 2005). Contudo, na Língua Portuguesa, essas palavras não apenas possuem etimologias diferentes, como os sentidos e valores associados ao emprego de cada uma delas também variam.

De acordo com Veiga-Neto e Noguera (2010), a palavra “conhecimento”, derivada do verbo “conhecer”, tem origem no latim *cognoscere* (ter noção/notícia de algo) e seu radical *gno-* está associado ao processo de experimentar e tomar ciência; no grego antigo, esse mesmo radical se repete na palavra *gignōskein*, da qual deriva o termo “gnose”, isto é, conhecimento. Por outro lado, a palavra “saber” deriva do latim *sapere*, cujo radical *sap-* remete à experiência de saborear e discernir o que tem ou não gosto e sabor (Veiga-Neto; Noguera, 2010). Essa distinção etimológica das duas palavras dá indícios de que, por um lado (*gno-*), temos a compreensão enquanto um fenômeno de caráter objetivo, ao passo que do outro (*sap-*) observam-se qualidades subjetivas (Veiga-Neto; Noguera, 2010).

Para além da origem de cada uma dessas palavras, há ainda diferenças quanto aos aspectos semânticos relacionados a elas. No contexto dos “conhecimentos tradicionais”, embora alguns autores não façam distinção entre “conhecimento” e “saber”, como aponta Perrelli (2008), há quem discuta as diferenças entre seus significados. Toledo e Barrera-Bassols (2015), por exemplo, ao diferenciarem os termos, aproximam-se inclusive da discussão etimológica feita anteriormente:

O conhecimento está baseado em teorias, postulados e leis sobre o mundo e, portanto, supõe-se que seja universal, sendo fortalecido mediante autoridade. A sabedoria, por sua vez, baseia-se na experiência concreta e em crenças compartilhadas pelos indivíduos acerca do mundo que os rodeia, sendo mantida e fortalecida mediante testemunhos (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 130).

Mais adiante eles continuam:

Se o conhecimento é, por definição, uma crença fundamentada nas bases de um raciocínio objetivo, a sabedoria é, por definição, um raciocínio sustentado na experiência pessoal e nas crenças mais ou menos aceitas (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 130).

Frente a essas definições, Toledo e Barrera-Bassols (2015) consideram os “conhecimentos tradicionais” mais próximos ao que se entende por sabedoria, levando em consideração tanto as práticas que integram esse repertório quanto o sistema de

crenças. Em outras palavras, eles compreendem os “saberes tradicionais” como uma “complexa interrelação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas” (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p.138), sugerindo que os conhecimentos estão inseridos dentro de uma categoria maior - os saberes -, fazendo por fim, a opção de chamá-los “sabedorias tradicionais”.

Em que pese o posicionamento adotado por esses autores, outro aspecto relacionado à discussão sobre as terminologias empregadas merece destaque: o valor cultural relativo a cada uma das palavras em questão. Para Bourdieu (1979), diferentes bens culturais estão associados a diferentes níveis de poder social, o que ele chamou de “capital cultural”. Nessa perspectiva, algumas produções ocupam posições hierarquicamente superiores a outras, como é o caso da arte em relação ao artesanato (Canclini, 2003) e, no contexto aqui abordado, do “conhecimento” em relação ao “saber”, afinal, ao primeiro se reservam a ciência e as teorias, enquanto ao segundo são direcionados as crenças e os saberes de ordem popular, refletindo assim uma hierarquia social ainda mais ampla.

Em face dessa problemática e a despeito da escolha lexical de Toledo e Barrera-Bassols, a posição assumida nesta pesquisa é pelo uso do termo “conhecimento” para referenciar a produção intelectual das “comunidades tradicionais” e dos “povos originários”. Essa é uma decisão cuja intenção repousa, tal qual Oliveira (2012) faz, na defesa de que os “conhecimentos tradicionais” ocupem o mesmo nível hierárquico de outras formas de conhecimento, como por exemplo o científico.

Para tanto, recorre-se à definição que Carneiro da Cunha e Almeida (2002) fazem de “conhecimento” quando propõem a escrita de uma enciclopédia da floresta apontando os conhecimentos e práticas da população do Alto Juruá. Nela, os autores são objetivos ao adotarem o uso do termo “conhecimento” para designar uma “somatória de saberes mais individuais” (Carneiro da Cunha; Almeida, 2002, p.14). Na mesma direção, Oliveira (2012) contribui para essa definição e para a distinção em relação ao termo “saber”:

No uso que faço do termo “saber(es)” este se distingue de “conhecimento(s)”. O primeiro se refere a conteúdos específicos do conhecimento, como, por exemplo, o saber ligado à confecção de um utensílio (não só as técnicas manuais, mas a escolha do material, suas histórias de origem, eventuais resguardos para a confecção, etc.). Já “conhecimento” denota um âmbito

mais abrangente, um feixe de saberes. O saber é a parte de um conhecimento que se efetiva, que se realiza (Oliveira, 2012, p. 18).

A preferência pelo termo “conhecimento” ainda encontra respaldo em outro aspecto frente ao embate lexical: o modo como aqueles que produzem e salvaguardam esses conhecimentos os nomeiam. No que diz respeito aos atores do interior das “comunidades tradicionais”, como quilombolas, indígenas e pescadores artesanais, observa-se o uso de ambos os termos em suas produções: Bispo dos Santos (2023, p.9), por exemplo, afirma o seguinte: “[...] somos donos de um saber transmitido espontaneamente pela oralidade, sem cobrar nada por isso”; Kopenawa (2023, p.334) afirma que: “Por isso eu, que pertenço à floresta, quero ensinar nossa sabedoria a vocês [...]”; João (2023, p.114), por sua vez, destaca: “Nas escolas indígenas, procuramos trabalhar trazendo nossos próprios valores e conhecimentos tradicionais”; e Santos (2023, p.292) declara: “A nossa transmissão de conhecimentos se dá nas rodas de conversa, na proximidade que a gente tem com nossos anciões, no diálogo.”

Nesse sentido, por não haver, até aqui, uma delimitação de uso dos termos por parte dos principais representantes dessa forma de conhecimento, e valendo-se tanto das definições de Carneiro da Cunha e Almeida (2002) quanto de Oliveira (2012), mantém-se a opção previamente apontada de utilizar o termo “conhecimentos tradicionais” para fazer referência à produção intelectual das comunidades tradicionais e dos povos originários.

4.2 ENTRE “SINONÍMIA” E “POLISSEMIA”: A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DE “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS”

Encontrar uma definição para “conhecimentos tradicionais” pode ser uma tarefa um tanto desafiadora por alguns motivos. O primeiro deles é seguramente traduzido pelas palavras de Manuela Carneiro da Cunha quando ela escreve que “há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos” (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 294). Isto é, salvo contextos específicos, não se pode falar de um “conhecimento tradicional” uno, mas apenas deles no plural. Nesse sentido, uma única definição que contemple a todos esses regimes já se mostra uma iniciativa complexa.

Um segundo ponto a ser levado em consideração na busca por essa definição, é a relação de “Sinonímia” que a expressão “conhecimentos tradicionais” possui com outras locuções. No campo da Linguística, a “Sinonímia” é identificada quando duas ou mais expressões apontam para o mesmo significado, sendo então utilizadas como sinônimos. Em relação aos “conhecimentos tradicionais”, além da aproximação que pode existir entre os termos “conhecimento” e “saber”, a expressão como um todo dispõe de potenciais sinônimos. Digo potenciais, pois não é sempre que, semanticamente, eles se equivalem, mas nem por isso deixam de ser empregados como tais.

Trata-se, por exemplo, do uso indiscriminado de outros termos para se referir aos “conhecimentos tradicionais” que, em português, costumam ser os seguintes: “conhecimento autóctone”, “conhecimento local”, “etnociência” e suas variações substituindo “conhecimento” por “saber” (Perrelli, 2008). Ainda entre os falantes de Língua Portuguesa há o uso da expressão “conhecimento popular” enquanto sinônimo de “conhecimentos tradicionais”, como empregado algumas vezes por Santos (2007). Já na literatura em Língua Inglesa, segundo Perrelli (2008), outros termos também aparecem, com destaque para a expressão *Traditional Ecological Knowledge* (TEK), a qual também tem conquistado espaço em trabalhos nacionais com a tradução livre para “Conhecimentos Ecológicos Tradicionais” (CET). Em resumo:

A expressão “conhecimento tradicional” está impregnada de sentidos e, por se tratar de termo ainda recente na literatura, apresenta várias denominações, embora a maioria se mostre imprecisa, não havendo, portanto, um consenso entre os teóricos da área sobre seu real significado. Além de possuir múltiplos conceitos, o conhecimento tradicional também é designado por vários termos [...]. (Eloy *et al.*, 2014, p.190).

Para além dos desafios da “Sinonímia”, uma definição de “conhecimentos tradicionais” deve atentar-se à relação de “Polissemia” que o adjetivo “tradicional” carrega, tendo em vista que este pode apresentar diferentes sentidos a depender do contexto no qual é empregado. O significado mais comum atribuído ao termo “tradicional” é de cunho temporal, fazendo alusão a uma época antiga e já ultrapassada, o que denota um sentido pejorativo ao termo e, também, ao que ele adjetiva, seja uma forma de conhecimento ou uma sociedade (Perrelli, 2008). Outra associação frequente é entre “tradição” e imutabilidade, ou seja, ao caracterizar algo como “tradicional” tende-se a interpretar que aquilo não passará mais por

modificações, o que, em termos de “conhecimentos tradicionais”, não se aplica, já que, segundo Carneiro da Cunha (2017a) essa é uma compreensão equivocada. Na contramão do senso comum, a autora pontua que “o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores” (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 294).

Ainda no que diz respeito à “Polissemia”, o termo “tradicional” também pode se apresentar como uma derivação da própria identificação das comunidades que se autodeterminam tradicionais. Sobre isso, encontra-se respaldo no Artigo 3º da “Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”, que define as comunidades tradicionais como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 1).

Nesse contexto, a carga semântica que a palavra “tradicional” passa a assumir tem relação direta com o modo de geração e transmissão dos conhecimentos no interior desses grupos. Afastando-se das compreensões equivocadas que associam a tradição àquilo que é estático e desatualizado, este último significado apresentado é o adotado por esta pesquisa para qualificar os “conhecimentos tradicionais”.

Como consequência desse debate semântico, evidenciam-se não somente a complexidade inerente à própria definição de “conhecimentos tradicionais”, mas também a necessidade de um direcionamento frente às diversas interpretações acerca do conceito. Sendo assim, a fim de atender tal demanda, mas sem a pretensão de esgotar o assunto, são apresentadas a seguir algumas definições de “conhecimentos tradicionais” encontradas na literatura.

Em âmbito internacional, os “conhecimentos tradicionais” são definidos pela *World Intellectual Property Organization* (WIPO) (2001) como produções e descobertas baseadas na tradição, isto é, a partir de sistemas de conhecimento, criação, inovação e expressão cultural que (i) pertencem a um povo ou território específico, (ii) evoluem em resposta ao ambiente e (iii) são transmitidos de geração em geração. Apesar de essa definição, a WIPO também reconhece que comunidades locais, grupos indígenas e outros guardiões dos “conhecimentos tradicionais” têm

autonomia para decidir o que constitui ou não seus próprios sistemas de conhecimento.

Outra definição disseminada globalmente é a fornecida pelo “Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica” (CDB) das Nações Unidas, por meio da publicação de uma cartilha temática sobre o assunto. Nela, a CDB define os “conhecimentos tradicionais” da seguinte forma:

[...] o conhecimento tradicional refere-se a saberes, inovações e práticas das comunidades indígenas e locais relacionados aos recursos genéticos. Esses conhecimentos tradicionais são frutos da luta pela sobrevivência e da experiência adquirida ao longo dos séculos pelas comunidades, adaptados às necessidades locais, culturais e ambientais e transmitidos de geração em geração (Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica, 2012, p.3).

Já em contexto nacional, em documentos oficiais do Estado, outra definição encontrada é a fornecida pelo Instituto de “Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN)”, que define “conhecimentos tradicionais” como:

[...] o conjunto de informações de povos indígenas e de comunidades tradicionais adquirido por meio de sua vivência junto à natureza e da observação e experimentação de procedimentos e resultados, como por exemplo, sabendo diferenciar plantas que servem como alimento daquelas que curam enfermidades e das que podem entorpecer a caça ou a pesca sem que estrague o alimento. Tais conhecimentos vieram da necessidade de adaptação ao ambiente em que vivem, dos saberes dos antepassados e da troca desses saberes com outros povos e comunidades. Esses conhecimentos fazem parte do seu modo de vida e do seu cotidiano, mesmo quando apenas uma pessoa da comunidade os detenha (Brasil, 2014).

Ainda no Brasil, uma das definições amplamente utilizadas é a que Diegues (2000) formulou em seu livro sobre biodiversidade e comunidades tradicionais brasileiras. Nele, o autor aponta que “os conhecimentos tradicionais” podem ser definidos como “o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração” (Diegues, 2000, p. 30). Recentemente, no entanto, essa definição foi revisada e atualizada, acrescentando a ela uma menção aos autores desses conhecimentos, isto é, aos povos e comunidades tradicionais. A revisão resultou no seguinte:

Conhecimento tradicional pode ser definido como o saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, produzidos pelos povos e comunidades tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração (Diegues, 2019, p. 119).

As considerações feitas por Carneiro da Cunha (2017a) sobre os “conhecimentos tradicionais” também se somam à referida discussão. Segundo a autora, esses conhecimentos são múltiplos e não homogêneos, variando conforme o território e mantendo-se em constante processo de transformação e inovação. Quanto a essas características, Lima, Oliveira e Shiratori (2021), sintetizam bem as contribuições de Carneiro da Cunha ao se valerem da bibliografia da autora para elaborarem a seguinte definição:

Os conhecimentos tradicionais são assim chamados por serem transmitidos ao longo de várias gerações, enraizados em um território e ancorados na observação minuciosa de espécies, paisagens, fenômenos e processos ecológicos. Isso não significa que sejam estáticos, ao contrário, eles estão em constante experimentação, transformação e inovação. Tampouco se trata de um conhecimento homogêneo e generalizado, mas de uma diversidade de saberes e práticas locais que, inseparáveis de modos de vida e visões de mundo, possuem suas próprias formas de produção e circulação, concepções e valores (Lima; Oliveira; Shiratori, 2021, p. 21)

As definições até aqui apresentadas não esgotam as possibilidades que existem para a caracterização e conceituação dos “conhecimentos tradicionais”, mas já inauguram um horizonte de discussões que possibilita reconhecer aspectos comuns ao debate. Algumas características que se destacam são: os “conhecimentos tradicionais” abarcam tanto noções sobre o mundo físico-natural quando do mundo religioso-sobrenatural (Diegues, 2000, 2019); a transmissão desses conhecimentos se dá essencialmente pela oralidade (Diegues, 2000, 2019); são transmitidos e atualizados conforme as gerações (Carneiro da Cunha, 2017a; Lima; Oliveira; Shiratori, 2021); sua construção é local, de caráter empírico e subjetivo (Brasil, 2014; Lima; Oliveira; Shiratori, 2021); e, não menos importante, são produções próprias de comunidades tradicionais e indígenas (WIPO, 2001; CDB, 2012; Brasil, 2014; Diegues, 2019).

Com base nessas características, adota-se, para fins desta pesquisa, que os “conhecimentos tradicionais” dizem respeito às produções intelectuais de comunidades indígenas e tradicionais que são elaboradas localmente, transmitidas de geração em geração pela oralidade e atualizadas à vista de novas investigações e descobertas, fazendo parte dessas produções tanto os conhecimentos ambientais e ecológicos quanto as crenças e percepções de mundo.

4.3 OS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E A TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

Uma análise que tenha por objetivo destacar pontos de intersecção entre os “conhecimentos tradicionais” e a temática ambiental deve, primeiro, tratar das relações que “comunidades tradicionais” e povos indígenas constroem com o ambiente. A respeito desse vínculo, é oportuno lembrar que, ao contrário do que se pode imaginar de imediato, o “conceito de natureza não é natural”, mas sim cultural, uma vez que sua definição - e até mesmo existência - varia de cultura para cultura (Gonçalves, 1990, p.23).

Descola (2016), ao questionar a universalidade do conceito de natureza aponta, inclusive, que uma definição desse tipo só é possível porque o ser humano, em algumas culturas, distanciou-se o suficiente do ambiente a ponto de se enxergar como parte não integrante dele:

Para que se possa falar de natureza, é preciso que o homem tome distância do meio ambiente no qual está mergulhado, é preciso que se sinta exterior e superior ao mundo que o cerca. Ao se extrair do mundo por meio de um movimento de recuo [...] ele se torna, por assim dizer, um grande relógio, do qual podemos desmontar o mecanismo e cujas peças e engrenagem podemos aperfeiçoar (Descola, 2016, p. 22-23).

Em oposição, para os povos indígenas, por exemplo, o que se convencionou chamar de “natureza” não é um domínio à parte, tampouco está associado à ideia de recurso, mas sim abarca diferentes existências - humanos, plantas, animais, minerais e espíritos - que exigem cuidado e respeito (Lima; Oliveira; Shiratori, 2021). Essa percepção e interpretação sobre o mundo são indicativos de que o conhecimento gerado por esses povos também caminha na direção de uma “relação de cuidado” com o ambiente.

Evidências dessa associação podem ser encontradas, por exemplo, em depoimentos de Davi Kopenawa, xamã do povo Yanomami reconhecido nacional e internacionalmente pela sua atuação política e intelectual frente à defesa dos povos originários (Taddei, 2021). Em seu livro “A queda do céu”, escrito juntamente com o etnólogo Bruce Albert, Kopenawa apresenta aspectos da cosmovisão Yanomami e discute os impactos causados pelo chamado “homem branco” - ou “povo da mercadoria” - tanto à floresta amazônica quanto aos “povos originários”. Em um dos trechos do livro, relata:

Omama tem sido, desde o primeiro tempo, o centro das palavras que os brancos chamam de ecologia. É verdade! Muito antes de essas palavras existirem entre eles e de começarem a repeti-las tantas vezes, já estavam em nós, embora não a chamasse do mesmo jeito. Eram, desde sempre, para os xamãs, palavras vindas dos espíritos, para defender a floresta. [...] As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que *Omama* deu a nossos ancestrais. Os *xapiri* defendem a floresta desde que ela existe. Sempre estiveram ao lado de nossos antepassados, que por isso nunca a devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são gente da ecologia, porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. (Kopenawa; Albert, 2015, p.479-480).

Observa-se, a partir dessa afirmação, que os conhecimentos do povo Yanomami, obtidos através de *Omama*, demiurgo criador do mundo e da sociedade humana, apresentam uma estreita e antiga relação com a proteção da floresta, aproximando-se assim do conceito ocidental de “ecologia”. Em outras palavras, é notável nesse caso a vinculação entre os “conhecimentos tradicionais”, mais especificamente os indígenas, à temática ambiental.

Outro exemplo que marca a associação entre os conhecimentos produzidos no interior de “comunidades tradicionais” e a natureza pode ser percebido no depoimento de Nego Bispo (1959-2023), que, ao contrastar o modo de vida do interior de um quilombo com a organização feita dentro das cidades, aponta:

No lugar onde nasci e fui criado, temos uma relação orgânica com todas as vidas. Todas as vidas são necessárias, não importantes. [...] Nós pescamos no rio apenas o necessário porque confiamos no rio. Não temos medo do rio, sabemos que o rio vai dar peixe sempre. Por que coletamos apenas os frutos necessários? Porque sabemos que vai haver fruto sempre. Quando não for certo fruto, vai ser outro (Bispo dos Santos, 2023, p. 26).

Diante disso, é possível afirmar que a relação com a natureza, intermediada pelos “conhecimentos tradicionais”, pode-se basear no “cuidado”, respeito e confiança. Todavia, é importante atentar-se para a armadilha denominada por Redford (1991) de “*ecologically noble savage*”, ou “mito do bom selvagem ecológico”. Em outras palavras, é essencial pensar essa relação para além de uma visão ingênua que denominaria as “comunidades tradicionais” ou os povos indígenas como “naturalmente conservacionistas” (Carneiro da Cunha; Almeida, 2017). Isso porque há sociedades que são conservacionistas, de acordo com os autores, por “ideologia”, mas não possuem prática efetiva, outras que possuem tanto “ideologia” quanto prática e outras ainda que, embora não adotem uma “ideologia conservacionista”, na prática

o são, como é o caso de povos que assumem tal postura pelo interesse de manter um estoque de recursos no entorno do ambiente em que se vive e do qual se obtém subsistência (Carneiro da Cunha; Almeida, 2017).

Nesse sentido, sendo ou não um valor pressuposto, percebe-se uma forte associação entre os “conhecimentos tradicionais” e a conservação ambiental, um argumento reforçado local e internacionalmente por medidas governamentais. No Brasil, por exemplo, de acordo com Carneiro da Cunha e Almeida (2017), a partir da união de seringueiros e indígenas para a criação da “Aliança dos Povos da Floresta” em 1988, inaugurou-se um movimento de vanguarda em prol do meio ambiente; internacionalmente, quando, em decorrência da “Cúpula da Terra” (1992), a CDB e a “Agenda 21” reconheceram a relevância dos povos indígenas, a conexão entre essas sociedades e a conservação da biodiversidade foi favorecida. Sobre as populações indígenas, na “Agenda 21” afirma-se que:

Durante muitas gerações desenvolveram um conhecimento científico tradicional e holístico de suas terras, dos recursos naturais e do meio ambiente. [...] Tendo em vista a inter-relação entre o meio natural e seu desenvolvimento sustentável e o bem-estar cultural, social, econômico e físico dos povos indígenas, os esforços nacionais e internacionais de implementação de um desenvolvimento ambiental saudável e sustentável devem reconhecer, acomodar, promover e fortalecer o papel dos povos indígenas e suas comunidades (Agenda 21, *apud* Brasil, 1992).

Há, assim, a oficialização do vínculo entre os “conhecimentos tradicionais” e a temática ambiental, tendo em vista que esses devem ser levados em consideração para concretização de um “desenvolvimento ambiental saudável e sustentável”. Não por acaso, um dos termos de ampla divulgação dos “conhecimentos tradicionais” seja “conhecimentos tradicionais associados”, fazendo menção à associação deles com a conservação da diversidade biológica ou com o patrimônio genético a eles vinculado. Sobre isso, o IPHAN (Brasil, 2014) faz uma distinção:

Os conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético estão relacionados à natureza, aos seres vivos e ao meio ambiente, e fazem parte da prática cotidiana de povos e comunidades. São os conhecimentos associados ao uso das plantas e dos animais, suas características e potencialidades para diversos fins. Por exemplo, o conhecimento de como se faz determinada rede ou renda é conhecimento tradicional, mas não é conhecimento tradicional associado ao patrimônio genético. Porém, a informação sobre qual planta fornece a melhor fibra para fazer a rede ou qual planta fornece o melhor corante para a renda, esses, sim, são conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético (Brasil, 2014).

Diferenciam-se, assim, dois tipos de “conhecimentos tradicionais”: os que estão relacionados à biodiversidade e seu respectivo patrimônio genético e os que não estão. Ou ainda, os que são levados em consideração na formulação de políticas ambientais e podem ser vantajosos do ponto de vista comercial, e aqueles que não têm valor político ou econômico. Não sem motivo, um dos grandes focos da CDB foi, em 1992, regulamentar a questão do direito à propriedade intelectual dos “conhecimentos tradicionais”.

Para além da própria compreensão que “comunidades tradicionais” e povos indígenas têm do mundo natural, a temática ambiental ainda se aproxima dos “conhecimentos tradicionais” a partir da Educação Ambiental (EA). Como apontado por Guimarães e Medeiros (2016), os princípios da EA estão vinculados à pluralidade étnico-racial, social e cultural tanto na “Política Nacional de Educação Ambiental”, por meio da Lei nº 9.795/1999, quanto nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”, de 2012. Além disso, os autores ainda apontam que, dada as diferentes estratégias de gestão do território e dos recursos, os “conhecimentos tradicionais”:

[...] podem ser referência para uma forma de vida que efetivamente tenha na sustentabilidade socioambiental a base da organização social, reconhecendo no mesmo uma das referências para nossa busca de transformação paradigmática que a EA vem trabalhando (Guimarães; Medeiros, 2016, p. 55).

A “transformação paradigmática” da qual Guimarães e Medeiros (2016) se referem é, em resumo, a busca, apreensão e apropriação de novas referências para se pensar, agir e transformar uma sociedade que vem se pautando pelos padrões da Modernidade sem abrir espaços de reflexão sobre os impactos socioambientais causados por esse modelo. Nesse sentido, os autores defendem que

[...] a convivência pedagógica com outras referências epistemológicas, como das cosmovisões ancestrais de sociedades indígenas, tem uma grande potencialidade nesse momento de crise, em que precisamos nos fertilizar e semear outras formas de viver entre nós e com a natureza (Guimarães; Medeiros, 2016, p.53-54).

No mais, levando em consideração o caráter político da EA, existem ainda outras relações possíveis. Trata-se da contribuição de Carvalho (2006) ao campo da EA que, ao propô-la enquanto uma prática sociopolítica com foco na transformação

radical da sociedade, apresenta três dimensões para orientarem, conjunta e reciprocamente, os projetos e ações em EA, sendo elas: a dimensão axiológica, a dimensão da participação e cidadania (*praxis* política) e a dimensão dos conhecimentos, como esquematizado na Figura 3.

Figura 3: Esquema das três dimensões da *praxis* humana a serem consideradas no desenvolvimento de investigações em EA.



Fonte: Carvalho (2006, p. 27).

No que diz respeito à dimensão axiológica, o autor faz menção a uma dupla necessidade: repensar o compromisso ético que temos com a vida e sensibilizar o sujeito para a beleza e o mistério que se fazem presente na natureza (Carvalho, 2006). Essas são demandas que se vinculam aos debates acerca dos “conhecimentos tradicionais” porque a própria noção de natureza e a relação que as “comunidades tradicionais” desenvolvem com o ambiente estão mais próximas de uma “ética de cuidado” e de um encantamento com o mundo natural, tendo em vista que suas práticas não são balizadas pelos pressupostos capitalistas.

A dimensão da *praxis* política, por sua vez, vai ao encontro do desenvolvimento do ideal de cidadania e democracia, contribuindo também para a disseminação de percepções não hegemônicas na sociedade (Carvalho, 2006). Da mesma forma,

mostra-se ainda necessária para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos em práticas de EA, os quais passam a participar efetivamente, de forma individual e coletiva, das relações de responsabilidade com a natureza, concretizando assim o caráter político da EA (Carvalho, 2006).

Nesse ponto, a relação com os “conhecimentos tradicionais” se configura principalmente a partir da difusão de percepções de mundo não hegemônicas, tendo em vista que as diferentes cosmovisões indígenas e de “comunidades tradicionais” são tidas como secundárias e, até mesmo, subalternas, algo que Mignolo (2020) atribui aos processos de colonização.

Por fim, além de estar “intimamente relacionada com a construção simbólica da realidade”, a dimensão dos conhecimentos leva em consideração as mais diversas formas de compreensão do mundo e seus processos (Carvalho, 2006, p.27-28). Ao abarcar outros modelos de racionalidade, esta dimensão possibilita a articulação dos “conhecimentos tradicionais” às práticas de EA, ao mesmo tempo em que aponta para o “Diálogo de Saberes” como forma de superação da “crise ambiental”, já que para Leff (2002) esta é uma crise do conhecimento, cujas bases remetem à racionalidade instrumental.

Partindo então da possibilidade dos “conhecimentos tradicionais” integrarem um processo de “hibridação cultural” e de “Diálogo de Saberes” (Leff, 2002), discute-se a seguir, com mais profundidade, que características dos “conhecimentos tradicionais” os qualificam como uma possível alternativa para superação da “razão instrumental”.

4.4 OS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” E A CRÍTICA À “RAZÃO INSTRUMENTAL”: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A Dialética do Esclarecimento, obra escrita em 1944 por Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), representa um marco no pensamento Ocidental pois propõe, por diferentes vias, discussões acerca da complexa relação entre razão, progresso e sociedade Moderna. Apesar de o longo período que separa o momento atual daquele que serviu de inspiração para os escritos desses autores, as reflexões ali construídas continuam atuais e válidas, contribuindo para a interpretação do mundo e formulação de críticas a respeito da relação ainda dicotômica entre sociedade e natureza.

De imediato, ao longo do primeiro capítulo do livro, Adorno e Horkheimer (1985) definem o conceito de “Esclarecimento” como um processo histórico de busca pelo saber racional acompanhado de um gradual distanciamento dos mitos e da imaginação. Ao longo do desenvolvimento do conceito, os autores reiteram que o processo de transição para uma compreensão cada vez mais racional do mundo teve sua origem no temor frente ao desconhecido e no desejo de se afastar das explicações míticas para assim o ser humano conseguir dominar aquilo que era a causa dos medos: a natureza incompreendida.

A grande questão apontada por Adorno e Horkheimer (1985), no entanto, é como o processo histórico de busca pela razão desenvolveu-se de forma contraditória. Segundo os autores, a “emancipação humana” seria o objetivo inicial do “Esclarecimento”, mas o que se obteve foi o oposto: a partir da valorização do que os autores designam como “razão instrumental”, gestou-se as condições ideais de dominação do ser humano e da natureza.

Essa razão apontada pelos autores - também chamada de “alienada” - além de caracterizar-se pela ausência de reflexão sobre si mesma, possui sua essência na técnica e nos interesses do Capital (Adorno; Horkheimer, 1985). Essas características fazem dela um instrumento de dominação do homem pelo homem e da natureza pelo homem, levando a humanidade a calamidades humanitárias e ambientais.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (Adorno; Horkheimer, 1985, p.17).

Diante das complexas crises que a “instrumentalização da razão” tem ocasionado, Freitag (1994) propõe que exista um movimento de reflexão sobre o pensamento a partir de seu viés emancipatório e crítico, o que deveria levar em conta alguns aspectos.

Em primeiro lugar, pauta-se a necessidade de se desvincular a razão dos interesses do Capital. Reside nesse ponto um grande desafio, tendo em vista que o sistema econômico vigente na maior parte do Ocidente apresenta diversos mecanismos - muitos deles totalitários - para lidar com as crises que o atingem (Santos, 2021); no mais, a relação entre conhecimento e poder estreitou-se justamente na transição para o Capitalismo, momento no qual o conhecimento

científico, em seu “caráter intervencionista”, mostrou-se muito útil ao comércio, relevando-se assim uma importante ferramenta para a ascensão da burguesia enquanto classe econômica (Japiassu, 1999).

Um segundo ponto, necessário para o afloramento do viés emancipatório da razão, seria o resgate do sujeito enquanto natureza. Trata-se de um aspecto fundamental pois, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o processo de “Esclarecimento” foi responsável não apenas pela progressiva coisificação do sujeito, mas também pelo seu distanciamento do mundo natural, já que os mecanismos que permitiam essa aproximação - como o antropomorfismo - eram tidos como pertencentes à esfera mítica e, por isso, repudiados.

O eu que, após o extermínio metódico de todos os vestígios naturais como algo de mitológico, não queria mais ser nem corpo, nem sangue, nem alma e nem mesmo um eu natural, constituiu, sublimado num sujeito transcendental ou lógico, o ponto de referência da razão, a instância legisladora da ação (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 36).

Ou ainda:

Para a civilização, a vida no estado natural puro, a vida animal e vegetativa, constituía o perigo absoluto. Um após o outro, o pensamento mimético, mítico e metafísico foram considerados como eras superadas, de tal sorte que a ideia de recair neles estava associada ao pavor de que o eu revertisse à mera natureza, da qual havia se alienado com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

Superar a natureza foi, portanto, parte integrante do processo de “Esclarecimento”. No entanto, Adorno e Horkheimer (1985) fazem questão de destacar que o distanciamento da natureza não foi um processo indolor, visto que fora necessário um “esforço indizível” para tal feito. Em diálogo com esse debate, Horkheimer (1947), ao discutir sobre a revolta da natureza em seu livro “Eclipse da razão”, aponta que esse distanciamento forçado pode se assemelhar a uma repressão, dando margens para que a memória da natureza reprimida venha à tona de maneira destrutiva e perversa.

Em terceiro lugar, a arte mostra-se como caminho para superar a razão alienada, uma vez que, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a “experiência estética” é capaz de auxiliar o sujeito diante da sensação de desamparo. Dessa forma, partindo da tese dos autores de que o processo de “Esclarecimento” se iniciou a partir da sensação de angústia frente ao desconhecido e às explicações sobre ele, a arte

poderia desempenhar um papel fundamental na sublimação do medo, freando assim o caráter técnico e alienado da razão.

Sobre isso, Souza (2019) explica que na “Teoria Estética” elaborada por Adorno, a arte é um tipo de racionalidade que não apenas se distancia da “razão instrumental”, como também possibilita que se evidencie as contradições do “mundo administrado” e permite oferecer meios para que a dimensão de natureza reprimida no ser humano ganhe vazão e expressão.

Por fim, o resgate do viés emancipatório da razão também consegue se ancorar em um outro aspecto que marca essencialmente o “Esclarecimento”, isto é, o “desencantamento do mundo”. Adorno e Horkheimer (1985) usam tal conceito fazendo referência a Max Weber (1864-1920), sociólogo que o cunhou para explicar o processo pelo qual a sociedade ocidental foi, gradualmente, se afastando das explicações mágicas e metafísicas para se ancorar em explicações técnicas e científicas. Na obra “Dialética do Esclarecimento”, no entanto, Adorno e Horkheimer estendem a compreensão do conceito de “desencantamento” para o processo de substituição do mito pela razão estrita (Silva; Carvalho, 2019).

Sendo assim, se o processo que alienou a razão advém do “desencantamento do mundo” (Adorno; Horkheimer, 1985), caberia a seu oposto, encantá-lo. No entanto, aqui reside um ponto importante a ser destacado: o “desencantamento” apenas foi possível porque houve antes um momento no qual o pensamento fora marcado pelo encantamento mítico, sugerindo assim que, na espiral dialética, seja construído agora a superação da tese e da antítese a partir da geração de algo novo.

Assim sendo, a razão e o conhecimento enquanto produções dissociadas dos interesses do Capital e em diálogo com a aproximação do sujeito com a natureza, com a arte e com o encantamento mostram-se como possibilidades de, assim como proposto por Freitag (1994), resgatar aquilo que seria o oposto à “razão instrumental”: a “razão crítica”. Nesse ponto, muitos podem ser os caminhos a serem investigados, mas a posição aqui adotada é a de pensar a “razão crítica” a partir do diálogo entre dois sistemas: o dos conhecimentos científicos e o dos “conhecimentos tradicionais”.

A partir do que já foi abordado anteriormente a respeito do conhecimento científico e de suas interseções com a “razão instrumental”, cumpre agora destacar aspectos dos “conhecimentos tradicionais”. Em primeiro lugar, esses conhecimentos, por terem como objetivo a manutenção do equilíbrio entre as partes que compõem um ecossistema e por visarem a conservação (Diegues, 2001), contrastam com a

abordagem instrumental da razão moderna, cuja finalidade, como já mencionado, reside na dominação da natureza e do ser humano. Dada essa diferença, no interior das comunidades que produzem “conhecimentos tradicionais”, as diversas formas de vida possuem um valor simbólico e compõem uma rede totalmente integrada, não sendo encaradas como recursos econômicos (Diegues, 2019).

Um exemplo claro desse posicionamento pode ser identificado nas palavras de Krenak (2019, p.40): “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas”. E ele continua:

Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem “Isso é algum folclore deles”; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: “Não, uma montanha não fala nada. Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista (Krenak, 2019, p. 49).

Em decorrência disso, e pela própria organização social de tais comunidades, o conhecimento ali produzido não visa a construção de estratégias que viabilizem uma exploração cada vez mais intensa de seus elementos, evidenciando assim uma outra posição ética e uma distinção clara entre os “conhecimentos tradicionais” e a razão que está a serviço da lógica de consumo do Capitalismo.

Ainda em contraste, enquanto o “Esclarecimento” e a “razão instrumental” produziram a gradativa coisificação do ser humano e seu afastamento da natureza, os “conhecimentos tradicionais” voltam-se para a dimensão subjetiva e articulam a presença humana como parte integrante de todo o ecossistema, não havendo, em muitos casos, uma distinção entre ser humano e natureza, o que Toledo e Barrera-Bassols (2015, p.138), denominam de “visão monista do mundo”. Sobre esse tópico, Krenak (2020), em “A vida não é útil”, afirma:

Alguns povos têm o entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres (Krenak, 2020, p. 45).

Tal experiência não apenas evidencia que os “conhecimentos tradicionais” operam de forma a compreender a subjetividade humana junto da subjetividade da natureza, como dialoga com a capacidade de esses conhecimentos interpretar o mundo de forma encantada. Sobre isso, Perrelli (2008) destaca que há saberes dentro

de comunidades tradicionais que são oriundos da vivência espiritual, evidenciando que os “conhecimentos tradicionais” aglutinam tanto as informações provenientes do mundo natural quanto do sobrenatural. Além da autora, Diegues (2019) também contribui para essa discussão:

Para muitos povos indígenas, os humanos podem se tornar animais e estes converterem-se em humanos. Nesse sentido, ainda segundo Descola, as cosmologias indígenas amazônicas não fazem distinções ontológicas entre humanos, de um lado, e um grande número de animais e seres sobrenaturais, de outro. O autor enfatiza a ideia de interligação entre essas espécies, ligadas umas às outras por um vasto continuum, governada pelo princípio da sociabilidade, no qual a identidade dos humanos, vivos ou mortos, das plantas, dos animais e dos espíritos é completamente relacional e, portanto, sujeita a mutações (Diegues, 2019, p. 119).

Finalmente, o quarto ponto de contraste entre a “razão instrumental” e os “conhecimentos tradicionais” é a relação que o último tem com a experiência estética. De acordo com Carneiro da Cunha (2017a), o “conhecimento tradicional” assume para si as unidades perceptuais, como os cheiros, sabores e cores. Essa “lógica do sensível” manifesta-se não apenas na produção de um outro tipo de conhecimento, como também nos ritos e celebrações de diferentes comunidades tradicionais, podendo relacionar-se também com as questões sobrenaturais. Nesse sentido, assim como indicado por Adorno e Horkheimer (1985), arte e magia confluem, mostrando-se como alternativas mais sensíveis de elaboração do medo e da angústia frente ao desconhecido.

Posto isso, ao observar o contraste entre a “razão instrumental” e os “conhecimentos tradicionais” no que diz respeito às suas aproximações e distanciamentos com os interesses do Capital, a natureza, o “encantamento” e a arte, observa-se que a construção de uma outra forma de relação com o conhecimento pode ser permeada por um diálogo entre os “conhecimentos tradicionais” e aqueles produzidos pela Modernidade. Embora este seja um debate que ainda requer aprofundamento, entende-se, por fim, que a aliança entre os “conhecimentos tradicionais” e a EA pode ser uma oportunidade promissora para o desenvolvimento de uma abordagem integrativa de conhecimento que busque tanto a construção de uma relação ética entre sociedade e natureza quanto preze pela emancipação a partir do saber.

5 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

O primeiro estágio de uma análise em pesquisas de “Estado da Arte” consiste em uma avaliação quantitativa de seu *corpus* documental (Ferreira, 2002). No caso em questão, é importante destacar - e lembrar - que a constituição do *corpus* documental desta investigação se deu após análise de cento e quarenta e oito pesquisas identificadas na “Plataforma Fracalanza”, sendo selecionadas para a composição final apenas aquelas que continham uma seção ou subseção com foco na discussão da temática dos “conhecimentos tradicionais”.

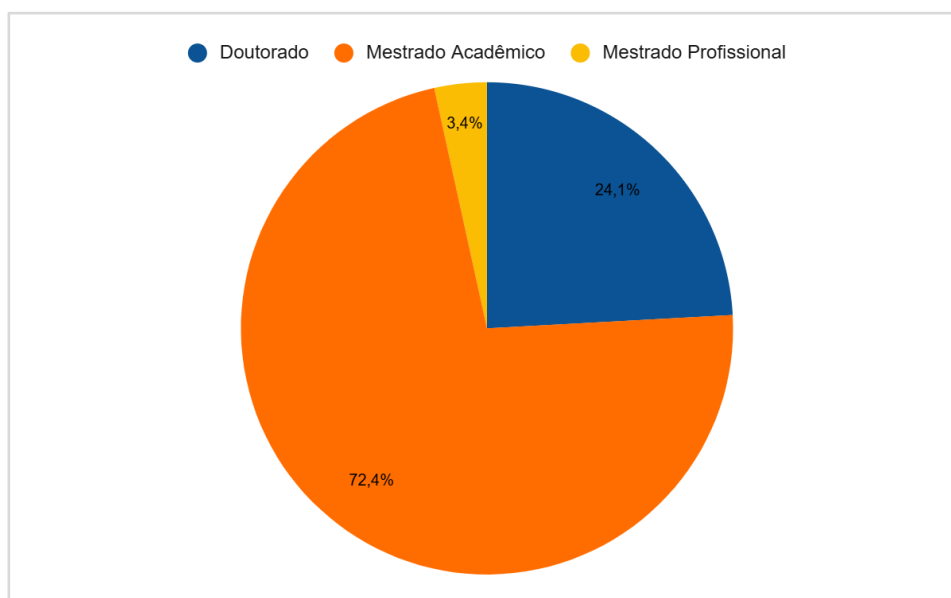
Nesse sentido, os resultados aqui apresentados são fruto da análise de trabalhos que passaram por um duplo crivo: o desta pesquisa e o dos pesquisadores envolvidos no Projeto EArte. Isso significa que as teses e dissertações identificadas e analisadas já estão, em alguma medida, influenciadas por, pelo menos, três fatores: as compreensões sobre EA presentes entre o plural grupo de pesquisadores do EArte; os termos utilizados para recuperar as pesquisas do banco de dados da CAPES; e os critérios de inserção e exclusão das teses e dissertações na “Plataforma Fracalanza”.

Embora essa seja uma questão determinante para as análises que seguem, ela não é necessariamente negativa, tendo em vista que, ao se colocar como construção coletiva, o EArte reflete, em partes, a própria posição do campo frente a temática aqui abordada; da mesma forma, não é, em nenhuma medida, uma questão que compromete a pesquisa, visto que o projeto EArte tem se mostrado, na palavras de Isabel de Carvalho (2024, p. 6) “mais do que um projeto, vem se tornando uma referência com potencial para nuclear, em nível nacional, estudos e pesquisadores em educação ambiental”.

Com isso em mente, apresenta-se, a seguir, um panorama geral das teses e dissertações analisadas, as quais foram caracterizadas, principalmente, em função dos descritores utilizados também pelo Projeto EArte, ou seja, a partir da titulação obtida pelos autores, dos anos de suas publicações, da Unidade Federativa (UF) de origem da pesquisa, dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) a elas vinculados, das dependências administrativas e das Instituições de Ensino Superior (IES). Cabe ressaltar, no entanto, que inspirando-se na obra “Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural”, as teses e dissertações do presente *corpus* documental também foram caracterizadas a partir do gênero de seus pesquisadores.

Em relação à titulação acadêmica e à natureza do trabalho, o *corpus* documental é composto por sete teses (24,1%), vinte e uma dissertações de Mestrado Acadêmico (72,4%) e uma dissertação de Mestrado Profissional (3,4%), conforme indicado na Figura 4.

Figura 4: Percentual de teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



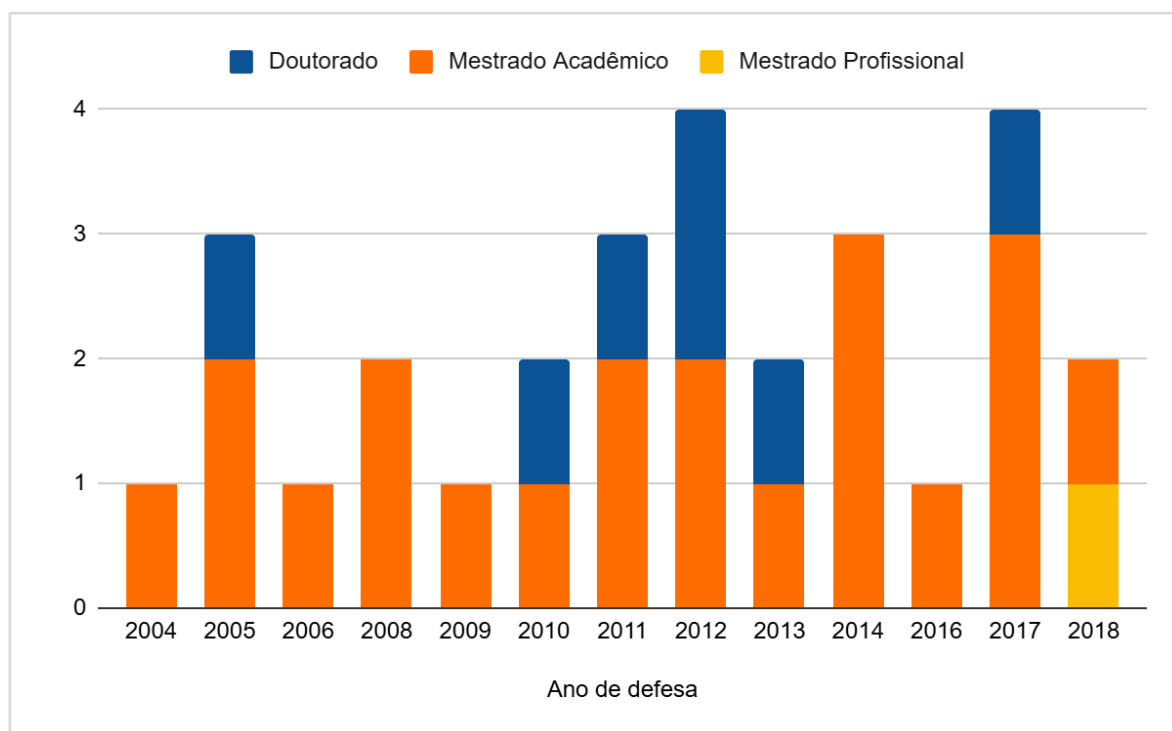
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

A superioridade numérica de Mestrados Acadêmicos é algo também notado por Sánchez (2021) durante sua investigação acerca da presença da temática das “comunidades tradicionais” em teses e dissertações de EA presentes na “Plataforma Fracalanza”, bem como corresponde ao que se tem observado na produção de teses e dissertações em EA nas últimas décadas (Carvalho, M.B. *et al.*, 2024). Esse padrão pode estar associado ao investimento em termos de tempo e valores para o desenvolvimento de um doutorado, os quais são superiores quando comparados ao de mestrado, mas também pode ser reflexo de uma tendência econômica que prioriza formações de curta duração e voltadas para o mercado de trabalho, o que também justifica o aparecimento de uma, ainda que pequena, porcentagem de trabalhos de Mestrado Profissional no *corpus* documental analisado (Carvalho *et al.*, 2016).

Em relação à distribuição temporal das teses e dissertações, o primeiro dado que chama a atenção recai sobre o intervalo no qual foram identificados trabalhos

associando a temática dos “conhecimentos tradicionais” à EA. Embora a busca inicial na “Plataforma Fracalanza” tenha contemplado teses e dissertações publicadas desde 1981 até 2020, o *corpus* documental foi constituído, de fato, por pesquisas defendidas no intervalo de 2004 até 2018, como apresentado na Figura 5.

Figura 5: Distribuição temporal das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

Mesmo entre os trabalhos que foram identificados na “Plataforma Fracalanza” mas que não chegaram a compor o *corpus* documental definitivo, esse panorama não se altera muito, pois as primeiras teses e dissertações a usarem algum dos termos de busca aqui empreendidos datam de 2002. Uma das explicações para a ausência de trabalhos relacionados à temática dos “conhecimentos tradicionais” no campo da pesquisa em EA antes dos anos dois mil pode ser atribuída ao ganho de repercussão desta temática apenas após a “Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB)” realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1992.

A CDB foi um desdobramento da “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento”, também conhecida como “Cúpula da Terra” ou “Eco-92”, e teve como principal objetivo “regular o acesso aos recursos genéticos e garantir

a repartição de benefícios que deles se originassem” (Carneiro da Cunha, 2017, p. 315). No entanto, para além disso, a CDB contribuiu amplamente para as questões relacionadas aos “conhecimentos tradicionais” porque, em seu 8º artigo, no parágrafo “j”, aponta para a necessidade de

[...] respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas (Brasil, 1994).

Em decorrência disso, a partir da segunda metade da década de 1990, o tema dos “conhecimentos tradicionais” passou a ter mais destaque: ainda em 1992, com a aprovação da “Carta da Terra dos Povos Indígenas”, fazendo menção aos direitos de propriedade intelectual; em 1996 ocupando conferências bienais das implicações da CDB; em 1997 com *workshop* internacional sobre a temática; em 1998 com a criação de grupos de trabalho sobre o assunto; e, em 2000, com a criação de grupos dedicados à repartição dos benefícios desses conhecimentos e à proteção dos mesmos (Carneiro da Cunha, 2017). Posto isso, é plausível que a produção acadêmica sobre a temática fosse encontrada após a ampliação do debate em âmbito internacional, o que pode explicar os números encontrados na “Plataforma Fracalanza”.

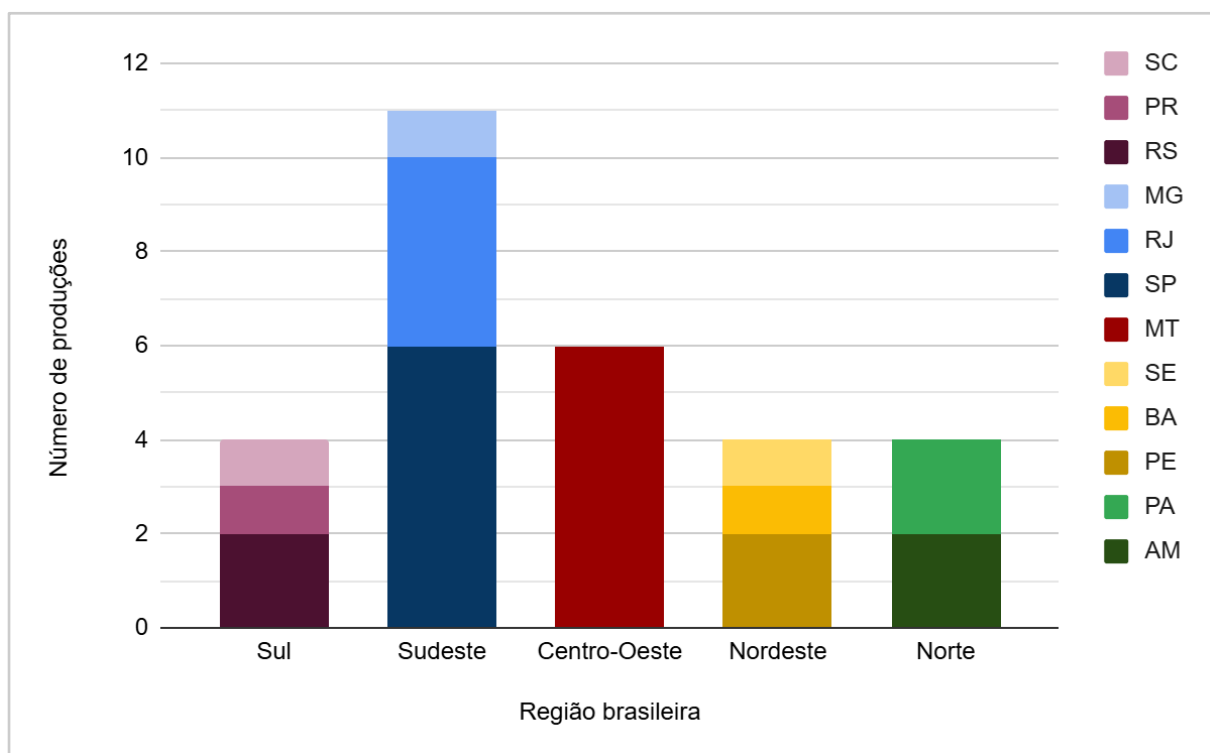
Outro aspecto que chama a atenção em relação a distribuição temporal dos trabalhos do *corpus* documental é o fato de o número de produções relacionadas à temática dos “conhecimentos tradicionais” não ter se alterado significativamente ao longo dos anos. Embora os anos de 2012 e 2017 tenham se destacado por registrarem quatro defesas em cada um deles, em uma perspectiva global há, em média, dois trabalhos defendidos por ano. Este é um dado similar ao apresentado por Sánchez (2021), tendo em vista que, durante sua investigação acerca das relações que vêm sendo estabelecidas entre EA e “comunidades tradicionais”, a autora também identificou um pico de produção em 2017, o que destoa da média próxima às duas defesas anuais.

A estabilidade identificada no número de publicações, em especial no que diz respeito ao intervalo que vai até 2010, mostra-se em conformidade com o que Carvalho, M.B. *et al.* (2024) apontam quando analisam a distribuição temporal das

teses e dissertações em EA concluídas entre 1981 e 2020. Segundo os autores, nesta primeira década dos anos dois mil, é perceptível uma regularidade no ritmo de produção. Ainda, de acordo com a análise conduzida por eles, a década seguinte é marcada, até certo ponto, por um maior investimento na pós-graduação, o que leva a um aumento da produção científica. Embora os dados das defesas de teses e dissertações em EA relacionadas aos “conhecimentos tradicionais” não tenham tido um aumento significativo após 2010, os picos de produção em 2012 e 2017 podem sugerir uma aproximação com os apontamentos anteriores.

Geograficamente, embora as produções analisadas tenham origem em apenas doze estados, todas as regiões brasileiras foram, em alguma medida, representadas. Na Figura 6 apresenta-se a quantidade de teses e dissertações identificadas em cada um desses doze estados, bem como o montante de cada região do país. No período analisado, as regiões Sul, Norte e Nordeste, somaram quatro produções (dissertações) cada uma delas; a região Centro-Oeste, por sua vez, congregou seis (cinco dissertações e uma tese); e a região Sudeste destacou-se com onze trabalhos (cinco dissertações e seis teses).

Figura 6: Distribuição geográfica, por regiões brasileiras e UF, das teses e dissertações, que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

Em uma análise regional, a notabilidade conferida ao Sudeste dialoga tanto com o que foi encontrado em trabalhos prévios vinculados ao Projeto EArte (Campos, 2019; Amaral, 2022) quanto com as análises de Carvalho, M.B. *et al.* (2024), que, ao avaliarem a distribuição geográfica da produção de teses e dissertações em EA, atribuem o maior número de defesas nessa região tanto ao fato de nela residirem as universidades públicas do país com maior produção acadêmica quanto por ser a região brasileira com maior investimento econômico. No entanto, chama a atenção, em âmbito estadual, que o Mato Grosso tenha alcançado o mesmo número de produções que o estado de São Paulo. Atribui-se a esse fenômeno o fato de que os seis trabalhos ali produzidos tenham sido oriundos de duas universidades - Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade do Estado de Mato Grosso - sob a orientação de professores doutores que possuem histórico de produção sobre a temática, sendo eles: Germano Guarim Neto, Michèle Sato (1960 - 2023) e Elias Renato da Silva Januário. Dessa forma, no contexto do *corpus* documental deste trabalho, o estado do Mato Grosso tem se apresentado como um prolífico produtor de conhecimento sobre a temática aqui investigada.

Levando em consideração os PPGs aos quais os trabalhos analisados estão vinculados, observa-se, como apresentado na Tabela 3, uma quantidade maior de produções nos PPGs em Educação, com oito trabalhos, seguido dos PPGs em Ciências Ambientais, que somam quatro pesquisas. Em menor número, apresentam-se PPGs de Biologia Funcional e Molecular, Antropologia, Ecologia e Recursos Naturais e Direito Ambiental, com duas produções cada, e os demais PPGs com apenas um trabalho cada.

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação (continua).

Programa de Pós-Graduação	Número de produções
Educação	8
Ciências Ambientais	4
Biologia Funcional e Molecular	2

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação (conclusão).

Programa de Pós-Graduação	Número de produções
Antropologia	2
Ecologia e Recursos Naturais	2
Direito Ambiental	2
Administração e Desenvolvimento Rural	1
Extensão Rural	1
Educação Ambiental	1
Ciências Ambientais e Florestais	1
Ciências	1
Educação para a Ciência e a Matemática	1
Desenvolvimento e Meio Ambiente	1
Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia	1
Planejamento ambiental	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

O padrão identificado no *corpus* documental corresponde ao que se observa em outras análises realizadas no campo da pesquisa em EA: se de um lado Amaral (2022) indica que as “Grandes Áreas de Conhecimento” mais contempladas pelas teses e dissertações analisadas são as de Ciências Humanas e a Multidisciplinar, Carvalho, M.B. *et al.* (2024) estreitam ainda mais a relação com os dados encontrados ao assinalam para uma predominância dos PPGs de Educação e Ciências Ambientais na produção de teses e dissertações em EA desde 1981. Cumpre destacar, no entanto, que, especificamente no *corpus* documental aqui analisado, parte considerável desses números são reflexo da presença marcante da produção acadêmica do estado do Mato Grosso, tendo em vista que dos seis trabalhos ali desenvolvidos, três foram em um PPG de Educação e os outros três em um PPG de Ciências Ambientais, correspondendo, respectivamente, a 37,5 e 75% da produção total desses PPGs.

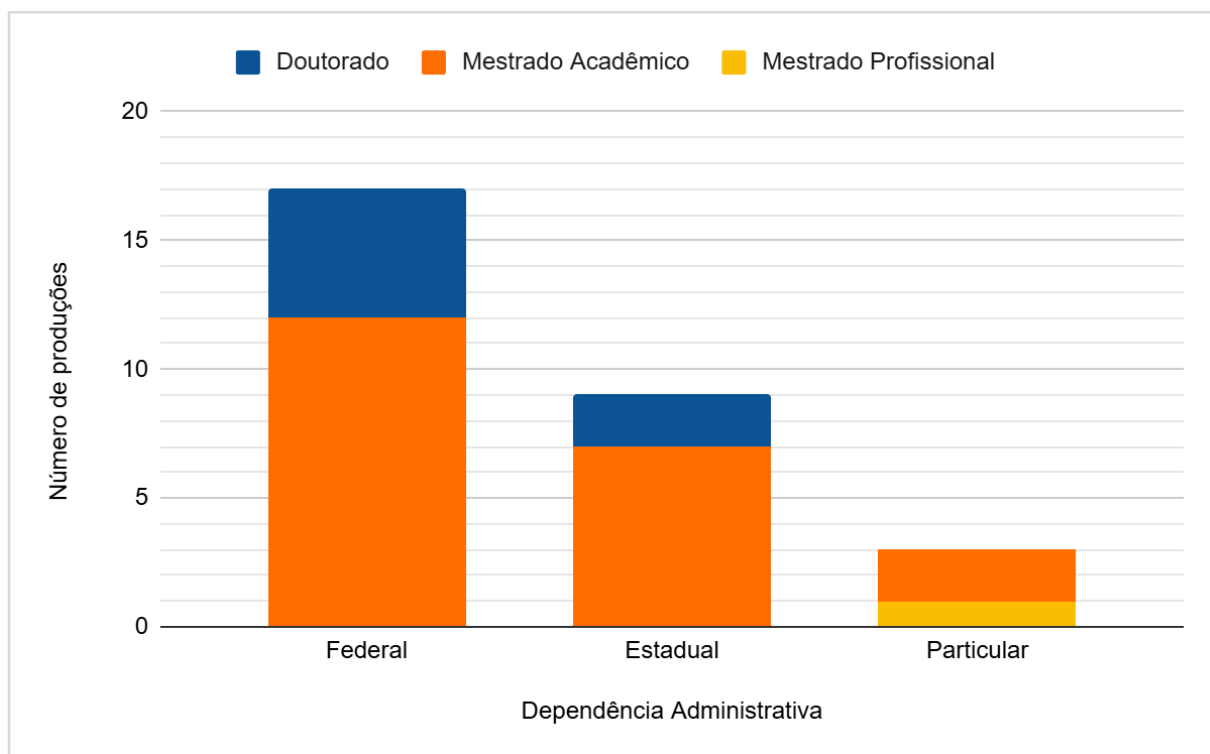
A similaridade com outras pesquisas de “Estado da Arte” pode apontar para duas formas de interpretação: a primeira, seria pensar a predominância desses PPGs a partir, de fato, de uma tendência dentro do campo da EA, já que ele recebe influências tanto do campo da educação quanto do campo ambiental; a outra forma de se analisar esse dado, no entanto, seria promover indagações a respeito do motivo pelo qual o objeto desta investigação também obedece ao padrão encontrado nas demais pesquisas, visto que a temática dos “conhecimentos tradicionais” também é cara a outros campos, como o da Antropologia, por exemplo.

Por fim, ainda em relação aos PPGs, chama a atenção o fato de terem sido identificados na “Plataforma Fracalanza”, mesmo que em baixas concentrações, trabalhos de pesquisa na temática dos “conhecimentos tradicionais” que foram desenvolvidos no interior de PPGs em “Biologia Funcional e Molecular”, “Administração e Desenvolvimento Rural” e “Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia”. Por serem Programas de caráter técnico, vale o questionamento acerca de qual seria a contribuição do campo da pesquisa em EA nesses espaços: se de resistência ou adequação dos “conhecimentos tradicionais” ao cientificismo.

Já no que tange às IES contempladas pelo *corpus* documental e suas respectivas dependências administrativas, observa-se um maior número de produções advindas de instituições públicas, as quais perfazem 89,6% do total das teses e dissertações sobre “conhecimentos tradicionais” analisadas. Assim como Candido (2021) observou em sua investigação acerca das relações entre “Sustentabilidade” e “comunidades tradicionais”, nos trabalhos alvo desta investigação não apenas se sobressaíram as produções advindas das universidades federais (dezessete), como também o número de pesquisas oriundas de universidades estaduais (nove) superou a produção de universidades particulares (três), conforme indicado na Figura 7. Segundo Carvalho *et al.* (2016), o destaque das IES federais

[...] está em consonância com a política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, quando as instituições federais crescem em número e apoio financeiro, inclusive para os programas de pós-graduação (Carvalho *et al.*, 2016, p. 39).

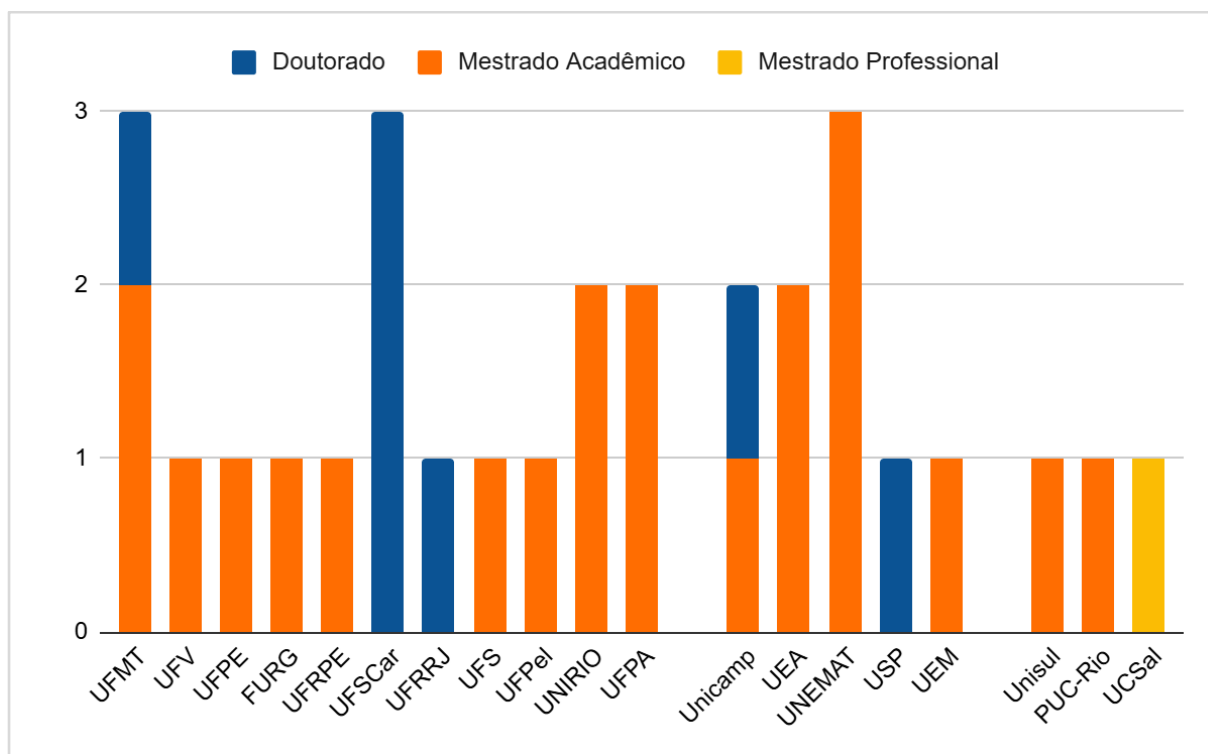
Figura 7: Dependência administrativa de origem das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

Especificamente em relação às IES, a análise do *corpus* documental, revelou um número inferior de instituições quando comparadas com o número total de teses e dissertações defendidas, indicando que, em alguns casos, determinadas IES produziram mais de uma pesquisa relacionando a temática dos “conhecimentos tradicionais” ao universo da EA. Na Figura 8 é possível observar, no *corpus* documental, quais dessas instituições têm contribuído mais frequentemente na produção de conhecimento sobre a temática aqui investigada, como é o caso da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com três produções cada; e o caso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com duas pesquisas cada.

Figura 8: IES de origem das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

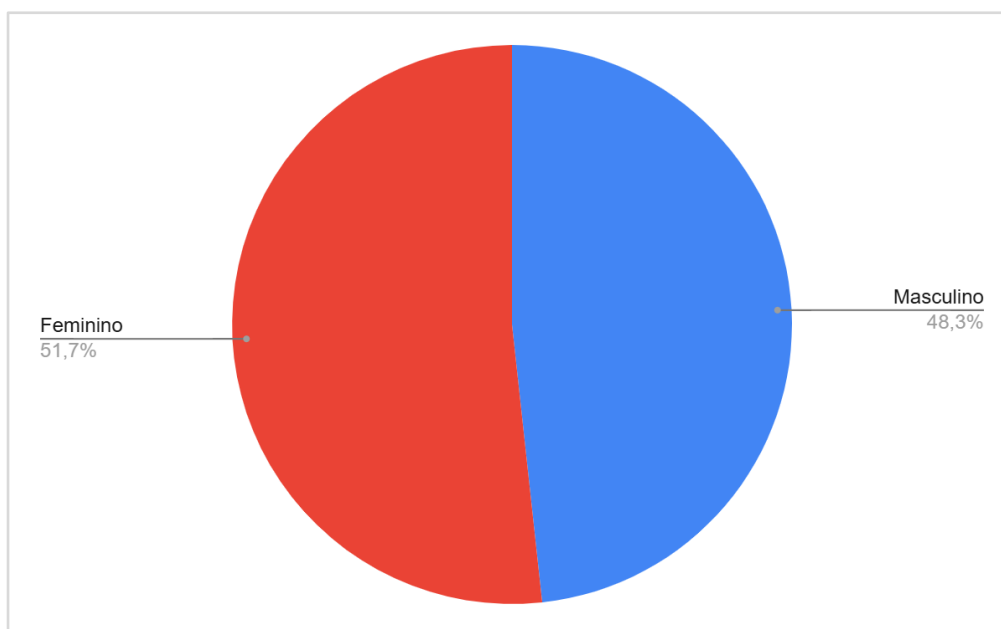
Frente a esses dados, evidencia-se ainda que o primeiro bloco, composto pelas IES federais, e o segundo, do qual fazem parte as IES estaduais, abarcam todas as teses de doutoramento analisadas no *corpus* documental, apontando assim para a contribuição que essas instituições têm tido no processo de consolidação do campo da pesquisa em EA. Finalmente, o destaque conferido às instituições públicas é uma forma de reafirmar o que Carvalho *et al.* (2024) defendem quando apontam que:

Tal fato pode ser um indicativo da importância de investimentos públicos para a produção de conhecimentos, via financiamento das pesquisas em laboratórios e grupos de pesquisa, além de bolsas para os alunos pós-graduandos (Carvalho *et al.*, 2024, p. 261).

Por último, inspirado pelo debate proposto por Cavalari *et al.* (2024) acerca do gênero dos pesquisadores no campo da pesquisa em EA, analisou-se a autoria das teses e dissertações constantes no *corpus* documental desta investigação. Concluiu-se, conforme indicado na Figura 9, que, no âmbito da pesquisa em torno da temática

dos “conhecimentos tradicionais”, o percentual de pesquisadores do gênero feminino e masculino é praticamente igual, sendo de 51,7% e de 48,3%, respectivamente.

Figura 9: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

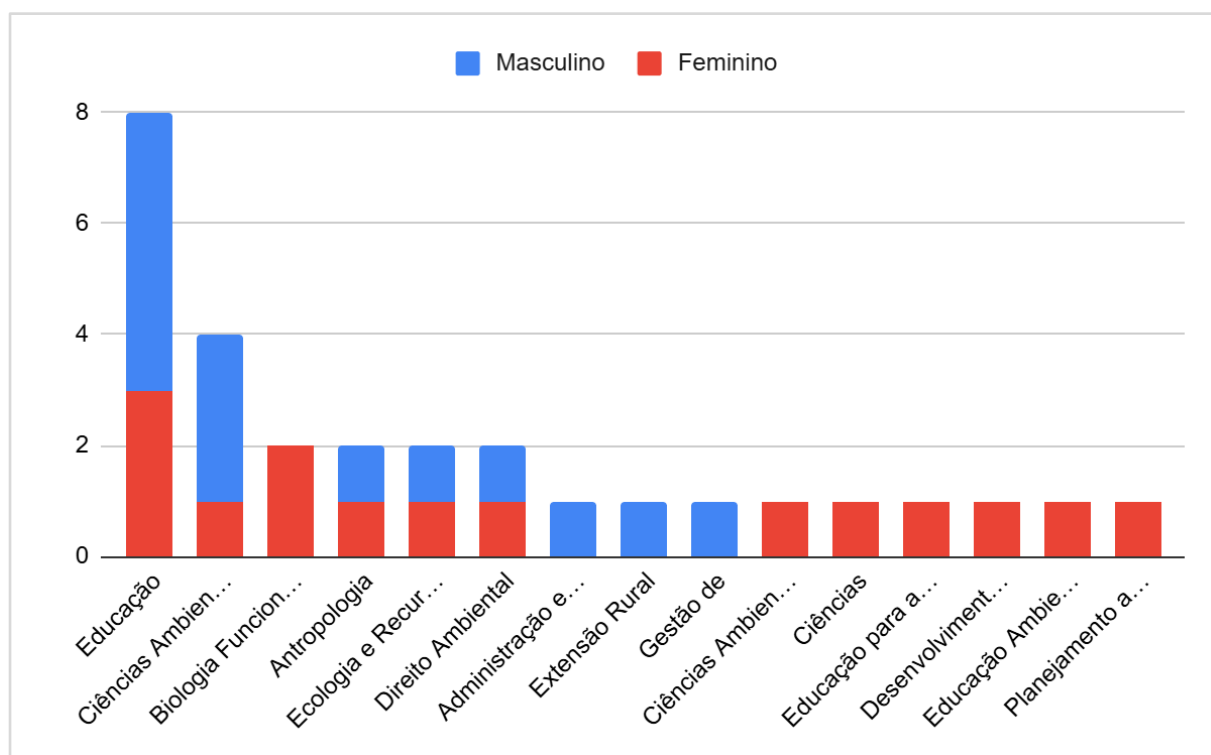
Embora esse seja um resultado que reflete uma luta histórica de igualdade de gêneros, ele difere do que é apresentado na literatura, já que, em trabalhos anteriores, observou-se uma predominância do gênero feminino em pesquisas de EA (Kawasaki; Matos; Motokane, 2006; Carvalho; Schmidt, 2008; Cavalari *et al.*, 2024). Para os autores envolvidos nessas investigações, a hegemonia feminina no campo em questão decorre, possivelmente, do fato de a EA estar vinculada à Educação, uma área historicamente marcada pela presença feminina (Carvalho; Schmidt, 2008; Cavalari *et al.*, 2024).

No caso aqui apresentado, embora o percentual de produção de autoria feminina seja ligeiramente maior do que a masculina, não se observa o que poderia ser considerado uma “hegemonia feminina”. Da mesma forma, também não é predominante a autoria feminina nos PPGs de Educação, os quais contam com cinco trabalhos de autoria masculina e três de autoria feminina. Esses fatos, no entanto, não invalidam o resultado encontrado e, ao contrário, podem ser analisado à luz de dois fatores: (i) é importante lembrar que, como apontado anteriormente, o *corpus*

documental analisado é um recorte feito a partir das teses e dissertações presentes na “Plataforma Fracalanza”; (ii) além disso, no âmbito das pesquisas relacionadas aos “conhecimentos tradicionais”, embora os PPGs de Educação sejam os que tenham mais produções associadas, não se pode ignorar a presença dos demais PPGs que, juntos, superam, numericamente, os trabalhos vinculados aos PPGs de Educação.

Nesse sentido, ao analisar a distribuição das teses e dissertações levando em consideração tanto as informações referentes ao gênero quanto aquelas relativas aos PPGs, observa-se, conforme indicado na Figura 10, que, embora os autores do gênero masculino sejam predominantes nas produções dos PPGs de Educação e de Ciências Ambientais, a autoria feminina é percebida em uma variedade maior de PPGs, isto é, em doze dos quinze PPGs identificados.

Figura 10: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com os respectivos PPGs.

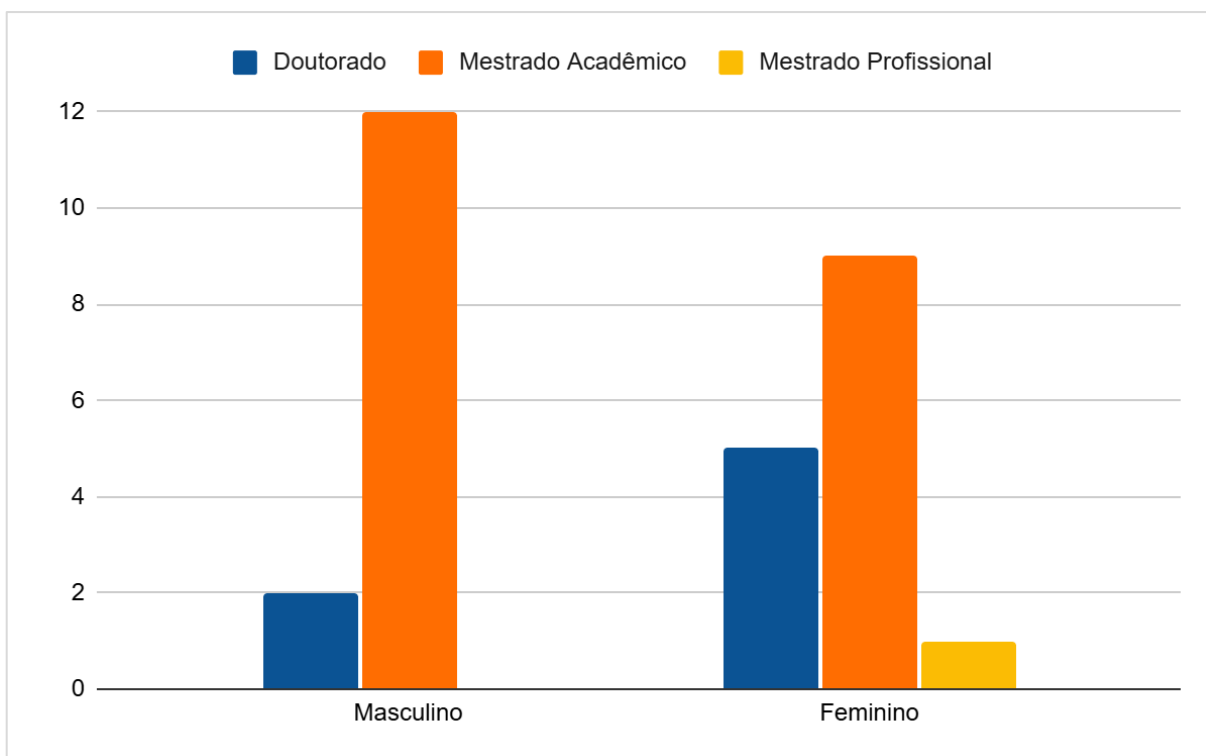


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

Da mesma forma, quando analisados à luz da titulação acadêmica obtida, observa-se que as mulheres constituem maioria na defesa de teses em comparação à produção de autoria masculina, sendo, respectivamente, cinco e duas teses

associadas a cada um dos gêneros. A Figura 11 ilustra esse dado, o qual se assemelha, em parte, ao que também foi identificado por Cavalari *et al.* (2024), já que, embora neste *corpus* documental pesquisadoras do gênero feminino não sejam maioria na produção de dissertações, elas o são quando se trata da produção e defesa teses no campo da EA.

Figura 11: Gênero dos autores das teses e dissertações que discutem a temática dos “conhecimentos tradicionais” e estão inseridas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte) de acordo com o grau de titulação.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados institucionais das pesquisas (2025).

Esses dados podem ajudar a entender a ligeira diferença entre as produções de autoria feminina (51,7%) e masculina (48,3%), porém também sugerem que, no âmbito do *corpus* documental analisado, as mulheres não apenas vêm ocupando quantitativamente um espaço dominado historicamente pelos homens, mas também o tem feito qualitativamente, já que, além de perfazerem o maior número de teses defendidas, elas também têm desenvolvido pesquisas nas mais diversas áreas, não ficando restritas aos campos de conhecimento que culturalmente lhes foram atribuídos.

Por fim, o esforço empenhado até aqui para caracterizar as teses e dissertações que integram o *corpus* documental justifica-se pelo fato de esses dados fornecerem um panorama geral de compreensão do contexto e das características dessas produções, operando então como suporte para responder às questões desta pesquisa.

6 ASPECTOS DOS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” IDENTIFICADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As discussões reunidas nesta seção são derivadas de uma análise minuciosa das teses e dissertações de EA que compõem o *corpus* documental desta investigação. Sendo assim, as reflexões desenvolvidas nas páginas que seguem refletem como a questão dos “conhecimentos tradicionais” tem se configurado no campo da pesquisa em EA no Brasil tendo como base o recorte produzido a partir da “Plataforma Fracalanza”. Produto da análise do *corpus* documental por meio da ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016), as interpretações aqui apresentadas explicitam os entendimentos formulados até o momento a respeito de: (i) as compreensões sobre “conhecimentos tradicionais” presentes nas teses e dissertações; (ii) as relações estabelecidas entre “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento; e (iii) as principais referências utilizadas para sustentar as discussões da temática em questão.

6.1 AS COMPREENSÕES IDENTIFICADAS

O que se compreende de um tema ou de um conceito por vezes consegue ser dito de forma direta e categórica, no entanto, em boa parte das situações, esta pode ser uma tarefa desafiadora, seja pela falta de elementos para compor o todo, seja pela complexidade do que se pretende expor. Se o ato de se expressar pode ser trabalhoso, igualmente é o de ler, nas linhas e entrelinhas, o que o outro disse, o que quis dizer, o que não disse e o que o inspirou nas escolhas que fez.

Tratando-se da temática aqui discutida, identificar as compreensões que a cercam ganha ainda outra particularidade: a dificuldade de definição de “conhecimentos tradicionais” e os pesos semânticos dados aos termos utilizados, como já abordado anteriormente. Diante desse contexto, esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação das compreensões identificadas nos trabalhos analisados; ao contrário, parafraseia Ferreira (2002) e assume que podem existir tantas compreensões quanto pesquisadores houver dispostos a se debruçar sobre o *corpus* documental.

Posto isso, nos trabalhos analisados destacam-se quatro compreensões recorrentes sobre os “conhecimentos tradicionais”: a) sua associação ao ambiente natural; b) sua compreensão a partir de uma perspectiva de conhecimento integrado;

c) seu entendimento enquanto um patrimônio coletivo; e d) sua distinção a partir do método de elaboração do conhecimento. O detalhamento de cada uma dessas compreensões encontra-se a seguir.

6.1.1 Um conhecimento associado à natureza

Nas teses e dissertações analisadas, observa-se, com frequência, a construção de uma estreita relação entre os “conhecimentos tradicionais” e diferentes questões relacionadas à natureza. Diante dessa conexão constatada, uma primeira compreensão reconhecida nesses trabalhos é a de que os “conhecimentos tradicionais” são tidos como conhecimentos sobre o ambiente. Essa compreensão aparece sob diferentes perspectivas, ora sendo caracterizada de maneira mais específica, ora mais generalizada, como é o caso do T1, pesquisa que estuda a relação entre o conhecimento ambiental e o processo educativo da comunidade dos Retireiros do Araguaia:

Essas comunidades são constituídas por uma população tradicional de características próprias, detentora de um profundo conhecimento do ambiente local. Este conhecimento, também denominado tradicional, é construído através da necessidade de adaptação e sobrevivência dessa população ao ambiente em que vivem (T1, p.23).

De forma similar, essa mesma compreensão pode ser detectada, dentre outros trabalhos, em T8:

As populações tradicionais acumulam através de gerações um profundo conhecimento sobre o ambiente que as cerca, baseando-se na observação direta dos fenômenos e elementos da natureza e na experimentação empírica do uso dos recursos naturais disponíveis. Este uso é orientado por uma série de conhecimentos obtidos mediante a relação direta dos membros da comunidade com a natureza e, da difusão das diversas informações transmitidas oralmente entre as gerações (MOREIRA et al. 2002) (T8, p.12).

Com base em excertos como esses, observa-se que há disseminada uma compreensão sobre os “conhecimentos tradicionais” enquanto um profundo conhecimento acerca do ambiente, sendo eles elaborados a partir das interações com o meio e em vista das necessidades de sobrevivência, algo apontado também pelo T29 ao mencionar que:

Esse conhecimento refinado origina-se desde o início da civilização, uma vez que o homem buscou na natureza elementos para sua sobrevivência. No ambiente, muitas plantas e animais foram utilizados como recursos para alimentação, rituais, proteção, curas e outros usos (T29, p.20).

Para além de explicações mais gerais acerca da compreensão sobre os “conhecimentos tradicionais” enquanto um “profundo conhecimento” sobre a natureza, há ainda, em outros casos, um detalhadamente dessa compreensão, especificando que tipos de conhecimentos a respeito da natureza são esses aos quais se fazem menção. No T5, por exemplo, ao estudar o povo Talyáseri, elencam-se os diferentes conhecimentos a respeito da natureza que são mobilizados frente a um fenômeno natural, aqui ilustrado pelo canto de um pássaro:

O simples canto desconhecido de um pássaro dentro da selva, por exemplo, conduz os Talyáseri, em primeira instância, a localizarem a fim de observá-los e em seguida identificarem a espécie. E para torná-los conhecidos, memorizam as suas características e o canto; identificam a ave pela cor da plumária, pelo tamanho e cor do bico, pela cor da pele dos pés, pela crista (se tiver), pelo vôo, pelo tipo da fruta que alimenta e pelo habitat que ocupa (T5, p. 59).

Ou seja, o que em outros trabalhos é nomeado como um “profundo conhecimento sobre o ambiente”, em T5 é traduzido como o conhecimento a respeito das características do animal em questão: seu canto, sua cor, o tamanho de seu bico, seu alimento e assim por diante. Outras formas de manifestação do “profundo conhecimento sobre o ambiente” podem ser encontradas, por exemplo, em T17, trabalho que, ao discutir as aproximações entre os conhecimentos pesqueiros e o conhecimento científico, pontua, a partir de Toledo e Barrera-Bassols (2015):

[...] comunidades tradicionais possuem conhecimentos detalhados de caráter taxonômico sobre constelações, plantas, animais, fungos, rochas, neve, águas, solos e paisagens, vegetação, ou sobre processos geofísicos, biológicos e ecológicos, tais como: movimento da Terra, ciclos climáticos e hidrológicos, ciclos de vida, períodos de floração, frutificação, germinação, zelo ou nidificação e fenômenos de recuperação (T17, p.33).

Há, portanto, uma clara delimitação do que se entende por “conhecimentos tradicionais” quando colocados dessa maneira, indicando que se tratam de conhecimentos com foco na caracterização, entendimento e manejo do mundo natural. Essa perspectiva é reforçada por outros indicativos presentes no *corpus* documental, como é o caso de trabalhos que fazem um recorte e discutem a temática

dos “conhecimentos tradicionais” com foco no “Conhecimento Tradicional associado à Biodiversidade” (CTAB) - nos trabalhos T7 e T12 - ou ainda com foco no “Conhecimento Ecológico Tradicional” (CET), como é o caso dos trabalhos T6, T9, T12 e T15.

Ao definirem CET, os trabalhos afirmam se tratar de um conhecimento estabelecido na relação do ser humano com a natureza e seu entorno, acrescentando ainda a perspectiva de que essa forma de conhecimento é fundamental para a manutenção do equilíbrio com o ambiente natural. Sobre isso, observa-se em T6 o seguinte:

Berkes afirma que a lição mais fundamental do CET é que, para as populações tradicionais, a visão de mundo e suas crenças são essenciais para a manutenção do equilíbrio entre estas e seu ambiente natural. Nos sistemas de CET existe, quase que universalmente, uma ética de não-dominação e de respeito sobre a relação Homem/Mulher-Natureza [...] (T6, p.39).

De forma similar, os trabalhos que discutem a questão dos CTAB, pelo próprio recorte que fazem, isto é, por discutirem os conhecimentos que estão vinculados à diversidade de vida e ao patrimônio genético, reforçam o caráter “naturalista” dos “conhecimentos tradicionais”. No entanto, esses mesmos trabalhos apresentam uma outra particularidade vinculada à noção de CTAB: a de os “conhecimentos tradicionais” serem parte da biodiversidade. No T7, ao se discutir os aspectos legais dos CTAB da Amazônia, lê-se:

Outro aspecto importante é que esses conhecimentos não se resumem somente à sabedoria dos povos indígenas e populações tradicionais sobre a biodiversidade, sua forma de conservação e utilização. Nesse panorama, Andressa Caldas considera que “o conhecimento tradicional faz parte da própria biodiversidade, uma vez que ela se vem transformando, no decorrer do tempo, a partir das inovações surgidas das ciências desses povos” (T7, p.55-56).

Embora não faça uso do termo CTAB, T4 também adota essa percepção em relação aos “conhecimentos tradicionais” e, apoiando-se em Diegues e Arruda (2001), explicita:

Diegues e Arruda (2001) aponta para um conceito ampliado que afirma que a biodiversidade “pertence tanto ao domínio do natural como do cultural”. Dessa forma, o conhecimento tradicional é parte da biodiversidade (T4, p.1).

A compreensão dos “conhecimentos tradicionais” a partir dessa ótica encontra respaldo na discussão sobre “memória biocultural” que Toledo e Barrera-Bassols (2015) fazem ao apresentarem a associação que existe entre o biológico e o cultural na formação da memória da espécie humana e ao argumentarem acerca da presença de sociedades tradicionais em áreas de confluência de grande diversidade biológica, linguística e agrícola. Em outras palavras, evoca-se o “*conceito de conservação simbiótica*, na qual a diversidade biológica e a cultural são reciprocamente dependentes e geograficamente conterrâneas” (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 71).

A noção dos “conhecimentos tradicionais” como biodiversidade abre ainda a possibilidade para se discutir outra compreensão presente no *corpus* documental: a de que esses conhecimentos podem auxiliar na conservação da biodiversidade. Essa compreensão pode ser percebida explicitamente em trabalhos como o T3 que, ao investigar a percepção e o conhecimento que comunidades pantaneiras têm sobre a avifauna local, discute a importância de se associar tais conhecimentos à conservação da biodiversidade:

Alguns acreditam que cultura e saberes tradicionais podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, na verdade, esses saberes são o resultado de uma evolução em conjunto entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite um equilíbrio entre ambos. Essa ligação entre ser humano e natureza cria vínculos, tanto físicos como emocionais, o que ocasiona essa paixão pelo seu espaço (T3, p.27).

Ou ainda no T17 que, valendo-se da percepção de Diegues e Arruda (2001), aponta para a relação entre os “conhecimentos tradicionais” e conservação:

Alguns países que desenvolvem estudos da Ecologia Social têm-se apoiado em pesquisas de Etnociências em seus diferentes ramos (Etnobotânica, Etnoictiologia, Etnobiologia), de modo que o conhecimento das sociedades tradicionais é considerado importante para a conservação da biodiversidade regional (DIEGUES; ARRUDA, 2001) (T17, p.25).

Trata-se do que Neves (2022) discute ao apontar que, na década de 1990, a ecologia histórica demonstrou que indígenas, ribeirinhos e quilombolas contribuíram para biodiversidade da região amazônica a partir do enriquecimento do solo, plantio de árvores, uso controlado do fogo e criação de pomares, indicando que a floresta é, na verdade, um produto biocultural, ou seja, influenciado pelas transformações antrópicas dessas populações tradicionais. Carneiro da Cunha (2017b) também

aborda esse tópico ao discutir que a biodiversidade encontrada em terras indígenas não pode ser dissociada dos “conhecimentos tradicionais”, em especial daqueles denominados ecológicos:

Uma evidência desse conhecimento tradicional é o notável contraste das baixas taxas de desmatamento nos territórios indígenas com as áreas altamente desmatadas à sua volta. Outra evidência é aquilo que pode ser chamado de “cultivo florestal indígena”, particularmente bem documentado pelo etnobiólogo William Balée, que estudou as práticas ecológicas de vários grupos indígenas. Segundo Balée, boa parte daquilo que parece mata primária é floresta há muito tempo manejada por indígenas (Carneiro da Cunha, 2017b, p.326).

Não escapa a essa reflexão uma das grandes questões relacionadas aos povos originários no momento em que esta dissertação é escrita: o marco temporal para demarcação de terras indígenas (TI). Trata-se de uma tese jurídica que surgiu durante os embates a respeito da demarcação da TI Raposa Serra do Sol, em Roraima; de acordo com a tese, os povos originários apenas teriam direito às terras que ocupavam na data da promulgação da Constituição Federal (CF), em 5 de outubro de 1988 (Andrade; Nogueira; Reis, 2024). Além de inconstitucional, já que a CF garante o direito originário das terras ocupadas por indígenas independentemente de uma data limite, essa é uma medida que desconsidera a história anterior à invasão portuguesa e as incontáveis violências sofridas por essas populações ao serem expulsas de seus territórios. Por fim, mas não menos importante, o marco temporal coloca em risco os direitos indígenas, suas próprias vidas e, como identificado através de Carneiro da Cunha (2017b), Neves (2022) e demais trabalhos analisados, a biodiversidade associada às TI.

Para além disso, a compreensão que associa os “conhecimentos tradicionais” à conservação, em alguns trabalhos, estende-se e estes também são percebidos como conhecimentos que podem frear a crise ambiental. Os trabalhos T11 e T18, lançam mão da mesma referência (Castro, 2000) para sustentarem essa perspectiva:

Tornou-se extremamente importante, para intervir na crise ecológica, conhecer práticas e representações de diferentes grupos, pois eles conseguiram, ao longo do tempo, elaborar um profundo conhecimento sobre os ecossistemas, conhecimento que lhes garantiu até hoje a reprodução de seu sistema social e cultural (T11, p.41; T18, p.13).

De forma semelhante, o T3, em sua investigação junto às comunidades pantaneiras, além de citar Castro (1997), também faz uso das contribuições de Diegues e Arruda (2001) para afirmar que:

Essa ligação entre ser humano e natureza cria vínculos, tanto físicos como emocionais, o que ocasiona essa paixão pelo seu espaço. Essa territorialidade está bem explícita no modo de vida dessas comunidades, sendo extremamente importante, para intervir na crise ecológica, conhecer práticas e representações de diferentes grupos, pois eles conseguiram, ao longo do tempo, elaborar um profundo conhecimento sobre os ecossistemas, que lhes garantiu até hoje a reprodução de seu sistema social e cultural (DIEGUES & ARRUDA, 2001; CASTRO, 1997) (T3, p. 27).

Tratando-se das compreensões acerca dos “conhecimentos tradicionais”, verifica-se, portanto, que uma das tendências marcantes nas teses e dissertações analisadas é a sua dupla aproximação com a natureza: primeiro, por ser um conhecimento sobre o ambiente, e, segundo, porque, sendo ele parte da biodiversidade, configura-se também como uma forma de conhecimento que pode auxiliar tanto na conservação da biodiversidade quanto no enfrentamento da crise ambiental.

Essa compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto um conhecimento associado à natureza é, em certos aspectos, uma percepção favorável e até mesmo muito disseminada na EA, já que se trata de um campo historicamente marcado pelo uso majoritário dos conhecimentos ambientais para promover suas práticas. No entanto, é preciso atenção para não restringir ao campo da EA apenas os “conhecimentos tradicionais” ditos ambientais. Isso se deve a pelo menos dois motivos: primeiro, porque a EA não se resume às questões ambientais, mas extrapola a dicotomia natureza x cultura e abarca toda a complexidade socioambiental (Guimarães, 2004); e segundo, porque se observa uma interdependência dos “conhecimentos tradicionais” ambientais com outros, sendo eles de âmbito religioso, cultural e moral.

Essa perspectiva é corroborada por Kim, Asghar e Jordan (2017) que, ao realizarem uma revisão crítica acerca da expressão “*traditional ecological knowledge*” - TEK (CET, em português), afirmam que o termo não representa inteiramente os “conhecimentos tradicionais”, mas são uma apropriação acadêmica desses conhecimentos feita para adequá-los aos padrões de ciência do Ocidente, deixando

em segundo plano a relação que as comunidades tradicionais possuem com a terra e a espiritualidade.

Em outras palavras, não significa que os “conhecimentos tradicionais” não sejam conhecimentos associados à natureza, de fato também o são. Contudo, essa compreensão não pode ser tomada de maneira independente, porque os conhecimentos ambientais não são produções isoladas, mas se desenvolvem em diálogo com outras instâncias, o que evidencia a complexidade dos “conhecimentos tradicionais”.

6.1.2 Um conhecimento sistêmico e integrado

Dialogando com a complexidade exposta anteriormente, outra compreensão difundida nas teses e dissertações analisadas é a de que os “conhecimentos tradicionais” não são constituídos por saberes fragmentados; ao contrário, englobam tanto aspectos do mundo físico quanto do mundo social e espiritual. Nesse sentido, apresentam-se enquanto um conjunto de conhecimentos integrados, aproximando-se do que pode ser considerado um entendimento sistêmico - ou global - da realidade.

A principal forma de expressão dessa compreensão, presente em dez dos dezesseis trabalhos que fazem menção a esse entendimento, ocorre por meio da emblemática definição de “conhecimentos tradicionais” elaborada por Diegues (2000), associada às contribuições de Diegues e Arruda (2001). No T4, encontra-se o seguinte:

Conhecimento tradicional é “o conjunto de saberes e práticas e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural (...); há uma interação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social” (Diegues e Arruda, 2001) (T4, p.2).

Considerar o sobrenatural e sua interação com os demais aspectos da vida humana consiste em uma maneira de reafirmar a não compartimentalização dos saberes nos “conhecimentos tradicionais”, tendo em vista que eles são interdependentes. Em “A Queda do Céu”, Davi Kopenawa, por intermédio de Bruce Albert, fornece um claro exemplo da interdependência entre o conhecimento do mundo natural, sobrenatural e organização social:

Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri* que ele nos deixou. São as palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. [...] As palavras de *Omama* e as dos espíritos penetram em nosso pensamento com a *yãkoana* e o sonho. E assim guardamos nossa lei dentro de nós, desde o primeiro tempo, continuando a seguir o que *Omama* ensinou a nossos antepassados. Somos bons caçadores porque ele fez entrar em nosso sangue as imagens dos gaviões *wakoa* e *kãokãoma*. [...] [*Omama*] ensinou-nos o modo de construir nossas casas e de cortar nossos cabelos. Ensinou-nos a dar nossas festas *reahu* e a pôr em esquecimento as cinzas de nossos mortos. Transmitiu-nos todas as palavras de nosso saber (Kopenawa; Albert, 2015, p. 390-391).

Ou seja, para o povo indígena Yanomami, tanto o conhecimento sobre o ambiente quanto seu modo de organização político-social advêm de orientações recebidas por entidades espirituais - em especial os *xapiri* - durante os sonhos dos xamãs. Essa é uma perspectiva detalhada por Hanna Limulja (2022) ao fazer uma etnografia dos sonhos Yanomami em seu livro “O desejo dos outros”. Nele, a autora afirma que, para os indígenas Yanomami, os sonhos são considerados retratos daquilo que já aconteceu ou do que irá acontecer, sendo tão importantes quanto as experiências vividas em vigília. Por fim, os sonhos ampliam as formas de conhecer a realidade e constituem parte fundamental da concepção de mundo Yanomami.

A compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto um conhecimento sistêmico e integrado é reforçada ainda por outros excertos, como encontrado em T8 (p.24) que, valendo-se de Rezende e Ribeiro (2005), afirma: “Nota-se ainda que ele [o conhecimento tradicional] parte de uma visão holística de mundo, onde a natureza, as relações sociais e espirituais são vistas de modo interdependente”; ou ainda em T24, que, ao realizar o esforço de definir os “conhecimentos tradicionais” no âmbito de uma pesquisa de EA de Base Comunitária, recorre aos aspectos culturais e sociais dessa forma de conhecimento para reafirmá-lo como um todo organizado:

Uma importante característica dos conhecimentos tradicionais [...] diz respeito à integralidade do conhecimento, ou seja, o saber popular/local/tradicional não se encontra fragmentado pelo processo de hiper-especialização a exemplo do que ocorre com o saber científico, neste sentido, Luciana Silva, Wirna Cardoso, Eliane Moreire e Gysele Amanajás (2006, p. 6) apontam que “o modo pelo qual os conhecimentos tradicionais são criados se insere numa perspectiva integralizada, ou seja, não se observa uma fragmentação dos conhecimentos, revelam-se como um todo organizado, no qual se produz qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente” (T24, p.64).

Essa perspectiva remete a um debate muito caro à EA: o das dicotomias acentuadas no mundo moderno, dentre as quais podem ser citadas: a cisão entre

sujeito-objeto, mente-corpo, interior-exterior cultura-natureza e razão-emoção. De acordo com Grün (2012), o processo de separação entre sujeito e objeto, chamado de “objetificação”, implicou em dois fenômenos simultâneos: o do domínio e o do afastamento em relação ao objeto. Na mesma linha de raciocínio, em um mundo natural objetificado, o que se observa é o domínio e o afastamento do ser humano - nomeado ser cultural - em relação à natureza.

Segundo Descola (2016), embora a distinção entre natureza e cultura possa parecer simples à primeira vista, ao ser observada com cuidado, apresenta algumas contradições. A primeira, de acordo com o autor, se deve ao fato de que grande parte do que está ao nosso alcance encontra-se em uma situação intermediária entre o que é usualmente considerado “cultura” e o que é nomeado “natureza”. Um segundo ponto é que a distinção feita no Ocidente, por mais que alguns pensem ser universal, não é: diferentes povos têm percepções distintas do que é natureza e do que é cultura, muitas nem fazendo essa separação dicotômica (Descola, 2016).

Nesse sentido, o distanciamento entre natureza e cultura presente no pensamento ocidental não é algo comum de ser observado em comunidades tradicionais e povos originários, como indicado pelo T12 ao discutir aspectos dos “conhecimentos tradicionais” associados ao manejo pesqueiro:

Assim, a classificação rígida entre o “natural” e o “social” existe em outros posicionamentos. Há entre estes um *continuum*, ambos se relacionam em uma realidade, criando uma identidade dos humanos, na perspectiva de que as populações tradicionais convivem com a biodiversidade e também a influenciam (T12, p.58).

Ou seja, para essas populações não há distinção entre o que é cultural/social e o que é natural, o que existe é a vida em seu curso; a vida em sua totalidade. Esse ponto de vista é sustentado novamente pelo T12 quando, mais adiante, reitera a perspectiva “holística” desses conhecimentos e acrescenta:

O ponto de referência das comunidades tradicionais é a vida, que é representada pela rede de ligações entre o ser humano, a espiritualidade e a natureza. Nesse contexto, os recursos biológicos são uma extensão da comunidade tradicional e os conhecimentos constituem a “emanação do mundo espiritual no mundo material” (T12, p.67).

Portanto, a espiritualidade, tal como vem sendo exposta, mostra-se central na construção dos “conhecimentos tradicionais”, seja pela inter-relação que apresenta

com outros aspectos da vida, seja pela sacralidade projetada nos próprios elementos do mundo natural. De acordo com Lopes e Simas (2021), na herança africana - presente nas comunidades tradicionais afro-diaspóricas - a conexão entre o sagrado e a natureza é fortemente marcada porque entende-se que todos os seres compartilham da mesma energia vital e, por isso, desenvolvem laços de fraternidade. Essa relação pode ser expressa pelo seguinte:

[...] o caçador, após haver matado por necessidade o elefante, cuja carne alimentará seu grupo, deve se purificar para receber o perdão do espírito animal; o escultor só pode abater a árvore para conseguir a madeira depois dos ritos que compensarão a desordem que ele vai causar à floresta (Lopes; Simas, 2021, p.18).

Em síntese, na percepção africana, o uso dos elementos da natureza “é integrado e encaminha-se na dimensão de doação e restituição entre o ser humano, as forças da natureza e as espiritualidades” (Lopes; Simas, 2021, p. 33). Trata-se, em última análise, de um reflexo da concepção presente no pensamento africano de que tudo está interligado, de que o ser humano é parte da natureza e de que a destruição do ambiente natural causa a dispersão da energia vital compartilhada.

Posto isso, verifica-se que a compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto formas que prezam pela totalidade e pela inter-relação dos diferentes saberes encontra-se respaldada em diferentes culturas. A respeito dessa questão, não recai sobre o campo da EA a tarefa de emitir juízos de valor sobre a estruturação e integração desses conhecimentos, seja no pensamento indígena ou na herança africana; em contrapartida, coloca-se frente ao campo a necessidade de analisar tanto os pressupostos éticos quanto as implicações políticas desses conhecimentos, tendo em vista que essa produção intelectual, por partir de uma noção de todo integrado e sistêmico, rompe com as perspectivas dicotomizadas e oferece outras possibilidades de relação com o mundo natural asseguradas pela conexão e interdependência de diferentes aspectos da vida.

No mais, uma rede de conhecimentos integrados e pensados de forma sistêmica tal qual essa última compreensão de “conhecimentos tradicionais” sugere, aproxima-se do conceito de “saber ambiental” já que este é apresentado enquanto um contraponto ao conhecimento fragmentado e como um campo a ser constituído a fim de promover a “rearticulação das relações sociedade-natureza” (Leff, 2015, p.145). No entanto, embora apresentem pontos de convergência, o “saber ambiental” e os

“conhecimentos tradicionais” diferem, entre outros motivos, quanto ao seu contexto de origem: enquanto o primeiro mostrou-se uma necessidade frente às alterações ecossistêmicas e consolidação da crítica à “razão instrumental”, o segundo vem sendo transmitido há séculos, de geração em geração, pelos povos originários e comunidades tradicionais.

Em outras palavras, guardada as devidas especificidades, o que o “saber ambiental” busca já vem sendo praticado há centenas - e até milhares - de anos. Sem que isso seja uma disputa, a diferença que marca a gênese dessas formas de pensamento apenas indica que as escolhas políticas e epistemológicas feitas no campo ambiental podem estar no caminho certo, tendo em vista que os “conhecimentos tradicionais” têm se mostrado um sistema bem-sucedido na mediação do ser humano com a natureza. Dessa forma, enquanto um processo ainda em gestação (Leff, 2015), o “saber ambiental” pode se valer dos elementos constituintes dos “conhecimentos tradicionais” não apenas como itens acessórios, mas como elementos centrais em sua constituição.

6.1.3 Um patrimônio coletivo

Além do que já foi apontado, na análise do *corpus* documental identifica-se a compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto um patrimônio construído coletivamente e, por isso, pertencente àqueles que colocaram esforços e fazem parte dessa elaboração. Os trabalhos que sustentam essa ideia ancoram-se em aspectos relacionados à elaboração e à transmissão dos “conhecimentos tradicionais”, tais como a ancestralidade, a oralidade e a organização comunitária dessas populações.

Sendo assim, são frequentes as menções feitas a respeito da forma como os “conhecimentos tradicionais” são produzidos e sobre os agentes envolvidos nesse processo. Destaca-se, nesse contexto, o papel assumido pelos membros mais velhos da comunidade, os quais são considerados os portadores dos diferentes saberes de seu povo. Um exemplo claro dessa compreensão pode ser identificada no T1, na comunidade Retireiros do Araguaia:

Para tanto, os mais jovens aprendem nas observações e no fazer com os mais velhos, caracterizando assim um processo educativo informal que é vivenciado por todos da comunidade (T1, p.91).

Ou seja, não apenas os mais velhos ensinam os jovens, como toda comunidade se beneficia desse momento de partilha do conhecimento, evocando o sentido comunitário. Da forma similar, em T5, a partir do estudo desenvolvido com os Talyáseri, indica-se o seguinte:

Os Talyáseri afirmam que os “mais velhos” e “mais velhas” são os (as) depositários (as) de saber por excelência, por isso, consideram de (sic) verdadeiras “bibliotecas” humanas (T5, p.61).

Observa-se, assim, a relevância assumida pelos mais velhos no interior de comunidades tradicionais, locais onde são considerados sábios. Essa consideração é um padrão encontrado em outras etnias indígenas e também pode ser percebida no interior das comunidades de pescadores artesanais, os quais afirmam receber dos anciões o conhecimento necessário para sua subsistência e confecção das jangadas (Canavieiras, 2023). Ainda, de forma similar, na “Cosmologia Iorubá”, que persiste até hoje em algumas comunidades tradicionais, os idosos também são amplamente respeitados pelos mais jovens, pois considera-se que tenham poderes espirituais superiores (Lopes; Simas, 2021).

O respeito aos mais velhos e aos seus saberes é uma marca da ancestralidade, conceito com alto grau de complexidade, mas que reflete a reverência dada aos que antecederam as gerações atuais deixando um legado positivo. Diante disso, cabe aos anciões a transmissão dessa herança e o fortalecimento da memória coletiva que, a cada geração, adiciona “mais um elo em uma corrente dinâmica e mutável” (Lopes; Simas, 2021, p. 74).

Associada à transmissão feita pelos mais velhos, outro aspecto que caracteriza a compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto patrimônio coletivo é a forma com que esses conhecimentos são transmitidos aos mais novos, isto é, através da oralidade. Há uma vasta disseminação desse assunto nos trabalhos analisados, sendo uma das mais diretas o excerto retirado do T8, que, ao investigar as formas de transmissão de conhecimento em comunidades costeiras, pontua:

[...] ainda dentro desse conjunto de características, pode-se acrescentar a questão da oralidade, já que a grande maioria das comunidades detentoras de conhecimento tradicional não possui uma tradição escrita de repasse desse saber (T8, p.24).

Dessa forma, também são comuns os trechos nos quais a apropriação dos conhecimentos é explicada a partir da escuta de narrativas ancestrais (T5) ou relatos tanto de anciões quanto de pais e mães (T16). Ainda a respeito da oralidade, não escapa a essa discussão o debate encontrado em T10, o qual reflete sobre a estratificação que qualifica a cultura escrita como uma forma de comunicação superior à cultura oral; ou ainda o ponto de vista anunciado por T17:

Segundo os estudiosos, a transmissão do saber/conhecimento tradicional não se utiliza da escrita, ou seja, é um saber/conhecimento ágrafo. A memória é, portanto, um recurso importante na vida desses povos. O conhecimento é transmitido no espaço e no tempo por meio da língua, configurando-se e respondendo a uma lógica: a da oralidade. As sociedades orais não são necessariamente analfabetas, porque sua oralidade não é devido à falta de escrita, mas sim pela não necessidade da escrita (T17, p.23).

Trata-se de uma distinção fundamental para evitar a propagação de percepções equivocadas a respeito de culturas não hegemônicas que, muitas vezes, são consideradas ultrapassadas ou imprecisas em seu método de transmissão de conhecimentos. Uma tentativa de equiparação entre cultura escrita e oral pode ser ilustrada pelo relato que Almeida (2021) faz acerca do espanto de Antônio Barbosa de Melo, morador do entorno da Reserva Extrativista do Alto Juruá, diante da biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp e da infinidade de livros ali presente. Segundo o que conta, ao observar a biblioteca, Antônio fez a seguinte comparação: “Ninguém pode ter lido todos esses livros. É assim na floresta, nenhum caçador encontrou todos os entes que existem. Mas alguns encontraram esses entes, e nós confiamos neles. É a mesma coisa aqui: ninguém leu todos esses livros, mas acreditam no que uns dizem sobre o que está contido neles” (Almeida, 2021, p.155-156).

Ou seja, para Antônio, a transmissão dos “conhecimentos tradicionais” pela oralidade possui tanta credibilidade quanto os conhecimentos que se inscrevem nos livros. No entanto, o uso da palavra na transmissão do conhecimento não é um mero detalhe, sendo considerado uma parte do sagrado para alguns povos:

Na tradição africana, a palavra falada, além de seu valor fundamental, possui um caráter sagrado que se associa à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. [...] A tradição oral é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, aprendizagem de ofício, história, divertimento e recreação. [...] O conhecimento transmitido oralmente, pelo Verbo atuante, tem o valor de uma iniciação, que não está no nível mental de compreensão, porém na dinâmica do comportamento (Lopes; Simas, 2021, p. 41-42).

Novamente, a espiritualidade se faz presente no debate acerca das compreensões sobre os “conhecimentos tradicionais”, reiterando a complexidade e interconexão de diferentes esferas na sua constituição. O sagrado ainda pode ser identificado em outros trabalhos, como no T5, que explicita combinações da oralidade com outros elementos:

A transmissão de conhecimento, aqui é entendido como situação em que um indivíduo passa para o outro um determinado saber. Pelas respostas dos entrevistados pudemos constatar que entre os Talyáseri podem ser evidenciados em três momentos ou situações. Nessa dissertação eu chamo de: a oral, oral com demonstração, oral com a bebida enteógena (Kapí). Assim, por exemplo, os mitos, as fórmulas de cura das doenças e proteção, as histórias de ocupação e das migrações, as constelações, as estações do ano, a hierarquia dos clãs, são transmitidos através da oralidade (T5, p.74).

O uso de plantas capazes de alterar o estado de consciência não é exclusivo dos Talyáseri, uma vez que diferentes povos associam seu uso com a transmissão ou recepção de conhecimentos. Exemplo disso pode ser encontrado nos relatos de Kopenawa (2015) quando o xamã Yanomami discorre sobre o seu processo em busca do conhecimento dos *xapiri* e da necessidade de beber o pó de *yãkoana* para se encontrar com os ancestrais e ampliar sua forma de perceber o mundo. Dessa forma, a oralidade, embora majoritária, não se limita às rodas de conversa ou relatos, mas pode ocorrer também em meio a rituais sagrados.

Por fim, outra marca da compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto patrimônio construído coletivamente diz respeito à noção de comunidade. Nos trabalhos analisados podem ser encontradas referências a esses conhecimentos enquanto patrimônio comum do grupo social no qual foi produzido (T8), herança das comunidades que os desenvolveram (T17), ou ainda como produções coletivas e cumulativas, como indicado no T6:

Além disso, são saberes produzidos de forma coletiva, cumulativa e em resposta a situações e motivos muito diferenciados. São conjuntos complexos que se apóiam na tradição, na observação e na utilização dos processos e recursos biológicos (Santos, 2005) (T6, p.83).

O entendimento dos “conhecimentos tradicionais” enquanto produto de uma prática comunitária esbarra em outro tópico: o reconhecimento desses conhecimentos enquanto patrimônios da humanidade, algo apontado por T11 (p.101) a partir de Porto-

Gonçalves (2006) e Sato, Barba e Castillo (2002): "O que se pretende é que a diversidade biológica e a diversidade cultural sejam reconhecidas como os maiores patrimônios da humanidade"; ou ainda por T12, que, ao estudar a associação entre o princípio da dignidade da pessoa humana e a tutela dos "conhecimentos tradicionais" pesqueiro, pontua:

Na Constituição Federal de 1988, os CTs são considerados como bens culturais imateriais, intangíveis do patrimônio cultural brasileiro. Assim caracterizados como os modos de viver, criar e fazer, bem como suas criações tecnológicas, conforme art. 216, II e III da CF/88, desde que ligados à memória, à identidade, à ação de um grupo formador da sociedade brasileira, isto é, bens culturais brasileiros, afastando-se, nesse sentido, a perspectiva do tratamento de que estes bens são legado ou herança da humanidade. Assim sendo, são bens que merecem ser tutelados pelo Estado, no que tange ao território brasileiro e também são bens brasileiros por serem de referência e relevância culturais; por isso, enquanto bens de patrimônio culturais são de interesse público, não se prejudicando a dominialidade coletiva do mesmo pelas comunidades tradicionais (T12, p.60).

Especificamente no T12, o contexto no qual ocorre essa discussão procura enfatizar como a questão dos "conhecimentos tradicionais" se configura no campo do direito brasileiro. O que se coloca é que, embora os "conhecimentos tradicionais" sejam, por vezes, considerados "patrimônio da humanidade" - como uma herança cultural - o Brasil continua soberano sobre aquilo que é produzido em seu território, algo que se estende aos "conhecimentos tradicionais" já que a Constituição Federal de 1988 os considera "patrimônio cultural brasileiro". No entanto, o trabalho também enfatiza que a tutela do Estado não invalida a soberania das "comunidades tradicionais" e dos povos originários sobre seus respectivos conhecimentos. Nesse sentido, T12 defende que o acesso aos "conhecimentos tradicionais" deve ser condicionado à vontade da comunidade detentora, com intermédio do Estado.

No que tange esse assunto, Abreu (2013) fornece um panorama histórico a partir de alguns marcos legais dos embates em torno dos "conhecimentos tradicionais". Se em 1972, a "Convenção sobre Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural" discutiu essa questão a partir dos conceitos de "patrimônio da humanidade" e de "salvaguarda", dez anos depois, em 1992, enquanto a CDB buscava meios de regular os recursos genéticos e associava a conservação da biodiversidade ao modo de vida das comunidades tradicionais, a "Carta dos Povos Indígenas e Tribais das Florestas Tropicais", firmava a esses povos o direito de

propriedade intelectual sobre as tecnologias tradicionais (Abreu, 2013; Carneiro da Cunha, 2017b).

Não se pode deixar de mencionar, no entanto, a delicada situação na qual este debate sobre soberania do Estado e direito à propriedade intelectual se encontram. Isso porque a incorporação dos conhecimentos indígenas ao patrimônio nacional brasileiro pode ser considerada uma “faca de dois gumes”:

[...] se por um lado valoriza o status simbólico indígena, por outro transforma os povos indígenas em ‘nossos índios’, uma fórmula que condensa a ambiguidade inerente à condição indígena” (Carneiro da Cunha, 2017b, p.326).

Por fim, em meio às reivindicações dos povos tradicionais sobre seus conhecimentos, tornam-se fundamentais trabalhos que os compreendam como um patrimônio cuja soberania é das comunidades tradicionais, ainda mais se tratando de um país com histórico de políticas colonialistas. Diante desse desafio, a EA enquanto prática essencialmente política pode contribuir a partir da valorização de epistemologias não hegemônicas ou, como Alcoff (2016) sugere, com o desenvolvimento de uma “nova epistemologia” que seja tanto decolonial quanto revolucionária ao levar em conta as experiências dos que são normalmente ignorados, silenciados e desautorizados epistemologicamente.

6.1.4 Uma questão de método?

A última compreensão que se destaca na análise das teses e dissertações é a de que os “conhecimentos tradicionais” assim o são por uma questão de método, isto é, devido a forma como são elaborados. Em diversos trabalhos essa compreensão é ainda acompanhada de comparações entre os “conhecimentos tradicionais” e o conhecimento científico, no entanto, neste tópico, a discussão limita-se à questão do método; mais adiante, os pontos de convergência e divergência entre os dois sistemas de conhecimento serão abordados.

Posto isso, na tradição do pensamento ocidental, duas orientações metodológicas se destacaram na busca pelo conhecimento durante os séculos XVI e XVII: o “Empirismo, proposto por Francis Bacon (1561-1626); e o “Racionalismo, elaborado por René Descartes (1596-1650). De acordo com Pessanha (1987b),

enquanto o primeiro preconiza uma ciência baseada na experiência, na observação e na “indução” - partindo do particular para o geral -, o segundo sustenta-se na ideia de que a razão seria capaz de recuperar a certeza científica, por meio da “dedução”, partindo do geral para o particular, sugerindo que, através de uma “cadeia de razões”, o desconhecido poderia ser desvendado.

Embora sejam orientações metodológicas elaboradas em um outro contexto, o que se observa no *corpus* documental é a tentativa de alguns trabalhos classificarem os “conhecimentos tradicionais” a partir do viés empirista. Talvez esse seja um exemplo claro, do que Carneiro da Cunha (2017b, p.322) quer dizer quando afirma que “ao lidar com conceitos e regimes de conhecimento tradicional, a imaginação ocidental não se afasta muito do terreno conhecido”.

Nesse sentido, enquanto alguns trabalhos dão indícios de associação dos “conhecimentos tradicionais” ao empirismo, caracterizando-os como uma forma de conhecimentos sempre ancorada na prática e na observação, outros são mais diretos e os denominam abertamente “empíricos”. Exemplos do primeiro caso podem ser encontrados no T2, pesquisa que aproxima os “conhecimentos tradicionais” do conceito grego de *Métis*, isto é, uma aptidão desenvolvida ao longo do tempo através da repetição, sendo portanto uma experiência prática; ou no T12 (p. 70), trabalho no qual encontra-se a seguinte afirmação sobre os “conhecimentos tradicionais”: “são decorrentes das práticas e verdades culturais, por meio da observação minuciosa e detalhada, com base experimental de acertos e erros”.

Por outro lado, os trabalhos que nomeiam os “conhecimentos tradicionais” diretamente como empíricos são: T6, T8, T17 e T25. No T6 (p. 42), por exemplo, lê-se: “[...] é um corpo de saber cumulativo, produzido por gerações sucessivas; é empírico, pois deve se confrontar com o teste da experiência diária”; já o T25, valendo-se da definição do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) define “conhecimentos tradicionais” como:

[...] um corpo de conhecimento construído por um grupo de pessoas através de sua vivência em contato próximo com a natureza por várias gerações. Ele inclui um sistema de classificação, um conjunto de observações empíricas sobre o ambiente local e um sistema de auto-manejo que governa o uso dos recursos (PNUMA, 2001, p. 5) (T25, p. 106).

Embora a compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto um conhecimento empírico seja comum nas teses e dissertações analisadas, esta é uma

compreensão cuja origem situa-se nas concepções ocidentais de produção, elaboração e organização do conhecimento. Tanto é que, no T19, observa-se uma menção ao fato de os sistemas de “conhecimentos tradicionais” - na pesquisa em questão denominados “conhecimentos locais” - não terem a preocupação em categorizar e compartimentalizar os saberes:

Os conhecimentos locais parecem ser engendrados na lida diária de um devir- aprendiz que elabora na prática do devir-agricultor, devir-pescador, devir-nômade que observa o tempo, a planta, o bicho, que estabelece e descobre conexões; experimenta, mas não se preocupa em classificar, categorizar, arrumar este conhecimento em compartimentos (T19, p. 122).

Mais adiante, a mesma pesquisa defende que a ausência da organização do conhecimento em compartimentos não representa um problema, muito menos configura-se como algo de menor valor, pois, baseando-se em Deleuze e Guattari, entende essa forma de conhecimento como uma “construção rizomática” que, independentemente de sua estruturação, mostra-se necessária ao modo de vida local, estando sempre sujeita a reorganizações.

Por fim, compreender os “conhecimentos tradicionais” enquanto puramente empíricos e como uma classe de conhecimentos fundamentados apenas na prática incorre no equívoco apresentado por Lévi-Strauss (2012, p.17) de negligenciar a “ânsia de conhecimento objetivo” dos povos chamados até então de “primitivos”. Isso porque, de acordo com o autor, a diversidade de conhecimento botânico e zoológico elaborada por povos originários o leva a pensar que “um conhecimento desenvolvido tão sistematicamente não pode ser função apenas de uma utilidade prática” (Lévi-Strauss, 2012, p.25).

Essas afirmações não anulam o fato de o “pensamento selvagem” operar a partir das percepções e no nível das propriedades sensíveis - o que o aproxima do empirismo - entretanto, adicionam aos “conhecimentos tradicionais” uma camada de complexidade até então desconsiderada: ao invés de serem resumidos à experimentação, passam a ser compreendidos enquanto conhecimentos que primeiramente dedicam-se a corresponder às exigências intelectuais para só então satisfazer às necessidades de ordem prática (Lévi-Strauss, 2012).

Dessa forma, configura-se uma lógica de construção de conhecimento que foge não apenas à tradição ocidental, mas também ao utilitarismo já que, segundo Lévi-Strauss (2012), no “pensamento selvagem” o conhecimento acerca das espécies não

é motivado pela utilidade que elas possam vir a ter; ao contrário, primeiro se conhece os elementos do mundo natural para só então, a partir das percepções sobre ele, considerá-los úteis ou interessantes. Trata-se, enfim, de uma lógica inversa à da Ciência e a dos interesses neoliberais, apresentando-se como alternativa epistêmica de compreensão do mundo natural.

6.2 AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO

Ao se anunciar “outras formas” de conhecimento, é necessário, antes de tudo, definir o que se entende por “outro”. Acerca dessa temática, Hermann (2014, p.13) apresenta-nos esse “outro” não apenas como aquele que nos confronta e provoca estranheza, mas também como aquele que “nos atrai e nos convoca a acolhê-lo”. Entendido normalmente dentro do dualismo eu-outro, isto é, marcando o limite da identidade, a autora aponta que foi essa, por muito tempo, a compreensão do que seria o “outro” na tradição filosófica:

Embora tenha havido mudança no campo da investigação filosófica desde os pré-socráticos, o platonismo e o aristotelismo, esses movimentos produzidos historicamente deixaram uma herança metafísica em que a diferença, o outro e a alteridade são definidos a partir da identidade do ser, criando as condições para interpretar o outro e a diferença como algo fora do âmbito do mesmo, não como algo em si, com profundas implicações sociais, éticas e políticas. Isso também pode explicar a demora do pensamento filosófico em tematizar uma dialética entre a identidade e o outro, em que o mesmo, o próprio possa estar impregnado pelo outro, pelo estranho (Hermann, 2014, p.33)

Ou seja, para além do pensamento dicotômico, é possível - e necessário - pensar a relação com o “outro” dialeticamente, não deixando de lado as implicações éticas e políticas desse envolvimento. De certa forma, é esse também o convite das próximas reflexões, que, tal como os movimentos historicamente produzidos, começam apresentando as relações de estranhamento - ou comparação - com o outro, para só depois discutir as possibilidades de impregnação - ou integração - entre as partes envolvidas.

Nesse sentido, a seguir, são apresentadas as duas principais formas de relação que foram identificadas nas teses e dissertações que constituem o *corpus* documental, sendo elas: as relações de comparação entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimentos, especialmente o científico; e as relações de integração entre esses mesmos conhecimentos.

6.2.1 Relações de comparação

Entre as teses e dissertações que compõem o *corpus* documental, notou-se, com frequência, a aparição de trechos que comparam os “conhecimentos tradicionais” a outras formas de conhecimento, mais especificamente, ao científico. Nesse contexto, observou-se que, embora os quadros comparativos tivessem a intenção de apontar as semelhanças e diferenças entre as formas de conhecimento em questão, eles não acontecem da mesma forma em todos os trabalhos. Pôde-se distinguir três tendências: pesquisas que discutem as diferenças do método de formulação de cada um dos conhecimentos; trabalhos que comparam os “conhecimentos tradicionais” e os científicos a partir de suas diferentes finalidades; e outros ainda que apontam suas aproximações.

No que diz respeito à primeira tendência, pode-se mencionar como exemplo, o T2, um trabalho que, ao discutir a prática de queimadas tanto no âmbito dos “conhecimentos tradicionais” quanto na concepção científica, compara esses modos de conhecimento e aponta que a diferença entre eles não repousa sobre “a veracidade nem a natureza do objeto conhecido, [...] o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer” (T2, p. 38).

Esse é um debate que persiste em outros trabalhos analisados, como T15 e T21 que investigam, respectivamente, as formas de cultivo tradicional do Remanescente de Quilombo de Ivaporunduva e as percepções de estudantes indígenas universitários sobre a relação entre os “conhecimentos tradicionais” e os científicos. Em ambos os casos, as autoras dos trabalhos analisados citam uma passagem de Manuela Carneiro da Cunha, na qual Lévi-Strauss é mencionado para argumentar que:

[...] saber tradicional e conhecimento científico têm como base a mesma operação lógica, respondem ao mesmo apetite de saber, contudo ressalta como diferença principal entre um e outro a dicotomia sensibilidade x razão (T15, p. 63).

Trata-se, nos três casos mencionados, de uma discussão muito semelhante ao que se desenvolveu anteriormente, ao apontar que uma das compreensões observadas nas teses e dissertações do *corpus* documental analisado é a de esses conhecimentos serem definidos por seus métodos. Aqui, no entanto, amplia-se esse

debate, tendo em vista que se especifica o que, de fato, distingue os métodos. Nesse sentido, é propícia a colocação que T15 e T21 fazem a partir de um referencial comum, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha:

O conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais [...] Opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores. No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis (T15, p. 63; T21, p.91).

Ou seja, percebe-se, a partir desse excerto, que “conhecimentos tradicionais” e conhecimento científico diferem porque enquanto “a ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções” (Carneiro da Cunha, 2017a p.296). Essa diferença tem implicações diversas, como a própria capacidade de os “conhecimentos tradicionais” estarem mais facilmente vinculados à experiência estética e o fato de eles não terem uma pretensão universalista, como o conhecimento científico; ao contrário, compreendem que a validade de certas explicações são locais (Carneiro da Cunha, 2017a).

A segunda tendência notada foi, como já mencionada, a de trabalhos que comparam os “conhecimentos tradicionais” e científicos quanto à finalidade. Nesses casos, as pesquisas analisadas apontam para o fato de que os primeiros entendem a natureza como partícipe das relações da comunidade, enquanto o segundo a compreende como recurso. Essa diferenciação pode ser notada no T3, trabalho no qual o autor estuda, junto a comunidades pantaneiras, a percepção dessas comunidades sobre a biodiversidade local:

Existem diferenças marcantes entre as formas que as comunidades biorregionais produzem e expressam seu conhecimento sobre o mundo natural e aquelas desenvolvidas pela ciência moderna. Essas populações não só convivem com a biodiversidade, mas nomeiam e classificam as espécies utilizando critérios pessoais e locais. Essa natureza diversa não é vista como selvagem (em sua totalidade) pelas comunidades, mas sim domesticada e manipulada. Porém, essa diversidade de vida não é vista como recurso natural, mas sim como um conjunto de seres vivos detentor de um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia (T3, p. 30).

Em diálogo com o entendimento da natureza enquanto detentora de “valor simbólico” e ainda no que diz respeito à finalidade, ao discutir as questões em torno da apropriação dos “conhecimentos tradicionais”, o T7 afirma que uma grande diferença entre eles e o conhecimento científico é o seu valor de mercado, já que

aqueles não apresentam caráter utilitarista. Afirmção similar pode ser percebida no T8, pesquisa que, ao investigar as formas de “conhecimento tradicional” nas comunidades costeiras, pontua que essa forma de conhecimento “representa a harmonia da vida cotidiana com a natureza e o conhecimento formal representa as necessidades de mercado” (T8, p.27-28).

As diferenças mencionadas acima relacionam-se com um conceito já abordado em outras seções desta pesquisa: o conceito de “razão instrumental”. Ao afirmar que o conhecimento formal simboliza uma espécie de antítese de uma relação harmoniosa com a natureza, o T8 destaca que a Ciência renunciou a sua autonomia em nome do Capital, tornando-se, portanto, um instrumento de dominação. Essa mesma percepção é encontrada no T12:

CT [conhecimento tradicional] é incorporado nas visões de mundo específicas, ao contrário da ciência formal, que tem uma visão fortemente instrumental sobre a relação do ser humano com a natureza (BRAHY, 2008, p. 290). A racionalidade das comunidades tradicionais está na inovação tradicional que enfatiza a natureza simbiótica da relação entre os seres humanos e o mundo natural. Portanto, as comunidades tradicionais são detentoras de conhecimentos tradicionais, nas quais tende haver pessoas, animais, plantas e outros elementos do universo como interligados por uma rede de relações e obrigações (T12, p. 63).

Embora o modo de se relacionar com a natureza praticado pelas “comunidades tradicionais” aponte para uma horizontalidade e para um distanciamento da instrumentalização, de acordo com a autora do T7, a implicação direta da diferença de finalidade entre “conhecimentos tradicionais” e conhecimento científico é a posição social ocupada por eles individualmente: “[...] a ciência goza de status e reconhecimento social (e econômico), enquanto o saber (conhecimento tradicional), na melhor das hipóteses, é considerado como um traço cultural” (T7, p. 64). Um aprofundamento deste tópico será desenvolvido posteriormente, ao apresentar as relações dos “conhecimentos tradicionais” que são marcadas por interesses econômicos.

Já entre os trabalhos que destacam as similaridades entre os “conhecimentos tradicionais” e o conhecimento científico, pode-se mencionar o T5, o qual defende a ideia de que ambas as formas de conhecimento exigem observação, hipótese e experimentação e, portanto, carregam cientificidade. Para sustentar essa tese, o autor se baseia em Lévi-Strauss e argumenta:

Se os conhecimentos indígenas forem pensados da forma como foi descrito por Lévi-Strauss (1976), e, compreendidos em termos proporcionais, passam a ser considerados científicos porque guardam consigo a sua cientificidade. Como tivemos a oportunidade de observar, estes também, foram desenvolvidos segundo os requisitos básicos da ciência moderna que se encontram estruturados nos princípios metodológicos da comunidade científica ocidental. A única diferença que existe no lado dos povos indígenas vem da ausência do material escrito, onde possam consultar e comprovar a veracidade ou não das suas hipóteses (T5, p.60).

Atribuir às duas formas de conhecimento o *status* científico é uma forma de equipará-las. No entanto, Oliveira (2012) alerta para o fato de que essa nivelção não é uma tarefa simples. De acordo com a autora, referir-se aos “conhecimentos tradicionais” como “ciência tradicional” seria uma alternativa viável de simetrização se não fosse o fato de esse termo não conseguir se desvincular da forma hegemônica em sua nomeação. Trata-se do que Carneiro da Cunha (2017a) afirma na seguinte passagem:

Não há dúvida, no entanto, de que o conhecimento científico é hegemônico. Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” não é marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” *tout court*, está se falando de ciência ocidental; para falar de “ciência tradicional”, é necessário acrescentar o adjetivo (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 295).

Ainda no que tange às relações de comparação entre as duas formas de conhecimento, cumpre destacar que, em alguns casos, as comparações estabelecidas entre conhecimento científico e “conhecimentos tradicionais” aparecem no contexto no qual se pretendia elaborar uma definição conceitual para o segundo. Ou seja, alguns trabalhos acabaram por definir os “conhecimentos tradicionais” não por suas particularidades, mas tendo como parâmetro as características do conhecimento científico hegemônico. Essa, segundo Mignolo (2020), é uma marca colonialista que determina um centro de referência e uma periferia subalterna, cuja identidade passa a ser marcada não por si própria, mas dependente daquilo que se é - ou não - em relação ao centro.

Por fim, embora as comparações tenham sido majoritariamente estabelecidas entre os “conhecimentos tradicionais” e o científico, apareceram, em menor intensidade, relações - muitas vezes implícitas - entre os “conhecimentos tradicionais” e os “conhecimentos populares”. Dessa forma, mesmo que esta pesquisa não tenha a pretensão de discutir as nuances presentes na definição do que seriam os

“conhecimentos populares”, cumpre destacar que se notou, ao longo da leitura do *corpus* documental, uma imprecisão conceitual no uso dos dois termos. Tal ambiguidade pode ser consequência do fenômeno já apontado em seções anteriores, isto é, alguns trabalhos empregam diferentes denominações como se fossem sinônimas e, ao se proporem a fazer as comparações entre os “conhecimentos tradicionais” e os científicos, acabam recorrendo a referenciais que, na verdade, abordam e conceituam os “conhecimentos populares”.

Atribui-se a esse fenômeno justamente o fato, também já apresentado, de uma falta de consenso na literatura quanto à definição de “conhecimentos tradicionais”, especialmente no campo da educação; algo que não acontece com a discussão que circunda os “conhecimentos populares”, já que há referenciais bem consolidados que fazem esse debate, como é o caso de Imre Lakatos (1922-1974), o autor mais citado no *corpus* documental quando se trata da distinção entre “conhecimentos populares” e científico.

6.2.2 Relações de integração

Outra relação identificada nas teses e dissertações analisadas diz respeito aos trabalhos que argumentam em defesa de uma conciliação entre os “conhecimentos tradicionais” e o conhecimento científico, configurando uma relação de integração entre eles. Como consta no Quadro 4, no âmbito dessa análise, foram identificadas no *corpus* documental algumas propostas de colaboração e integração entre os “conhecimentos tradicionais” e os conhecimentos científicos sendo elas: o “Diálogo de Saberes”, de Enrique Leff; a “Ecologia de Saberes”, de Boaventura Sousa Santos; a “Dialogicidade”, de Paulo Freire; a “Racionalidade Comunicativa”, de Jürgen Habermas; a “Educomunicação”; e a “Etnociência”.

Cumpram-se ainda destacar que, no *corpus* documental analisado, observou-se a presença de trabalhos que mencionam a necessidade de uma aproximação entre as formas de conhecimento - “tradicional” e científico -, mas não a fazem a partir de um referencial específico, sendo, portanto, agrupados em “Outros” no Quadro 4:

Quadro 4: Principais propostas de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos identificadas em teses e dissertações de EA encontradas na “Plataforma Fracalanza” (Projeto EArte).

Proposta de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos	Trabalhos
Diálogo de Saberes / Enrique Leff	T11, T14, T17, T24
Ecologia de Saberes / Boaventura Sousa Santos	T7, T13, T15, T23, T24, T26, T28
Dialogicidade / Paulo Freire	T17, T22, T23, T24, T25, T26
Racionalidade comunicativa / Jürgen Habermas	T25
Etnociência	T3, T6, T17, T22, T29
Educomunicação	T19
Outros	T8, T9, T10, T12, T21

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A ausência de vínculos teóricos nos trabalhos que fazem menção à necessidade de se estabelecer pontes entre o conhecimento científico e os “conhecimentos tradicionais” pode ser observada em alguns excertos, por exemplo: no T12, ao sugerir que grupos de pesquisa e comunidades pesqueiras desenvolvam uma aliança visando a troca de conhecimentos; no T10, ao se destacar, na conclusão, a importância de se ampliar a rede de saberes favorecendo o acesso de “comunidades tradicionais” ao conhecimento científico; e no T8, no qual se lê:

[...] faz-se necessário o intercâmbio de informações entre a comunidade científica e as comunidades tradicionais, ou seja, aquelas que detêm conhecimentos tradicionais e vivem em harmonia com a natureza à sua volta, a fim de contribuir para promover a sustentabilidade e o resgate do conhecimento tradicional (T8, p.12).

Ou seja, o que se observa é uma valorização da articulação entre “conhecimentos tradicionais” e científicos, mas sem um embasamento na produção teórica do campo, o que torna esse reconhecimento algo pontual, restringindo seu alcance crítico e isolando tais proposições de um debate mais amplo dentro do campo da pesquisa em EA, o que não invalida, por outro lado, a pertinência das discussões tecidas nessas pesquisas.

Para além desse panorama evidenciado pela categoria “Outros”, o Quadro 4 ainda deixa claro que, entre as pesquisas analisadas, aquelas que indicam propostas

de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos – e as referenciam - o fazem, normalmente, de duas maneiras distintas: (i) empregam um único conceito ao longo do trabalho; ou (ii) associam mais de uma proposta ao longo da investigação. Seguindo essa lógica, as análises a seguir também estão organizadas pelo mesmo padrão, ou seja, inicialmente são discutidos trabalhos que empregam apenas um conceito, com destaque para o “Diálogo de Saberes”, a “Ecologia de Saberes”, a “Etnociência”, a “Racionalidade Comunicativa” e a “Educomunicação” e, em seguida, aqueles que combinam mais de uma abordagem, em especial os que envolvem o conceito de “Dialogicidade”, já que, na especificidade do presente *corpus* documental, esta é uma proposta que sempre aparece em associação com outras.

Partindo da concepção de “Diálogo de Saberes”, de autoria de Enrique Leff (1946 -), pode-se afirmar que essa é uma proposta cuja formulação resulta de um processo argumentativo que coloca a crise ambiental como uma consequência do “desconhecimento do conhecimento” (Leff, 2012, p.57). Segundo o autor, no processo histórico, houve um deslocamento no qual o conhecimento deixou de ter como propósito a compreensão da realidade e passou a objetivar a intervenção no real. De acordo com Leff (2012), a crise civilizatória decorrente desse movimento passou a convocar a humanidade à elaboração de uma nova racionalidade que, segundo ele, seria possível a partir do encontro com o outro. O “Diálogo de Saberes”, portanto, seria o encontro e a amálgama de saberes produzidos por diferentes culturas: tanto aqueles produzidos pela ciência ocidental quanto aqueles produzidos em territórios não hegemônicos. Trata-se de uma proposta que implica na “apropriação de conhecimentos e saberes dentro de distintas racionalidades culturais e identidades étnicas” (Leff, 2009b, p.19).

No *corpus* documental, a proposta de “Diálogo de Saberes” é identificada a partir de 2011 e encontra-se demarcada conceitualmente em quatro pesquisas (T11, T14, T17, T24). Cumpre destacar, no entanto, que, embora sem referências explícitas a Enrique Leff, outros trabalhos também fazem menção à necessidade de um diálogo entre diferentes grupos sociais a fim de se compartilhar saberes. Esse fenômeno sugere a existência de uma apropriação do termo “diálogo” no campo da EA, o que não seria necessariamente um problema, não fosse a ausência de um consenso sobre seu significado quando ele não está acompanhado de um referencial, já que ora pode se confundir com o conceito de Leff, ora com a proposta dialógica de Paulo Freire.

Um dos trabalhos que aborda a questão do “Diálogo de Saberes” é T14, uma pesquisa que teve por objetivo fornecer subsídios para elaborar estratégias de uso e manejo de uma região da Mata Atlântica a partir do intercâmbio entre conhecimento científico e “conhecimentos tradicionais”. Ao final do T14, tendo como justificativa teórica o conceito de Leff, apresenta-se no trabalho uma proposta de ação para a comunidade:

Defende assim que devemos considerar uma nova ordem social em que a dimensão ambiental se internaliza através de um “diálogo de saberes”. [...] Para o autor, esta produção de conhecimentos ecológicos, assim como o desenvolvimento de técnicas para o aproveitamento conservacionista dos recursos naturais deve passar por uma longa investigação científica conjunta com o saber tradicional e de inovações ecotecnológicas. (T14, p.134).

Outro exemplo de pesquisa que discute a questão do “Diálogo de Saberes” pode ser encontrado no T11, trabalho que estuda os “conhecimentos tradicionais” de uma comunidade pantaneira criando, junto dela, um caderno-acervo dos saberes ali compartilhados. Ao longo da pesquisa, embora se utilize de referenciais da etnociência para articular alguns dos argumentos, é a partir do conceito de Leff que se denuncia a ausência dos “conhecimentos tradicionais” nas políticas públicas de conservação da biodiversidade, apontando, assim, para a necessidade da existência de um “Diálogo de Saberes”:

De acordo com Leff (2009, p.19), “o diálogo de saberes se produz no encontro de identidades”. [...] Dessa forma, um processo de mão dupla é necessário [...]: não basta apenas informar as comunidades sobre os procedimentos científicos atuais. A alternativa que se deflagra consiste em aprender a ouvir as vozes dessas comunidades [...] (T11, p.100).

Nota-se que, nos dois trabalhos analisados, a proposta de “Diálogo de Saberes” é apresentada no contexto de investigações que já estão em contato com alguma comunidade - a de Visconde de Mauá, no T14, e a de São Pedro de Joselândia, no T11. Além disso, ambas as pesquisas defendem a incorporação dos conhecimentos dessas populações na composição de propostas de ação, seja com foco no manejo da vegetação local, seja na identificação de aves pantaneiras. Em outras palavras, tanto o T11 quanto o T14 apresentam o “Diálogo de Saberes” como uma estratégia de interlocução frente à pluralidade de conhecimentos e de caminhos para enfrentar as questões ambientais.

Diferentemente do exposto até aqui, há trabalhos analisados que, ao apontar alternativas para produção coletiva de conhecimento, apostam na “Ecologia de Saberes”, um conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (1940 -) a partir do pressuposto de que não há conhecimento geral, nem ignorância geral, implicando assim na existência de múltiplos conhecimentos - e também múltiplas ignorâncias. Nesse sentido, Santos (2010, p. 107) defende que “o princípio da incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento”. Na contramão do que o autor chama de “monocultura do saber”, a “Ecologia de Saberes” preza pela diversidade, configurando-se como um conjunto de epistemologias cuja produção deve contar não apenas com diferentes saberes, mas também com seus respectivos sujeitos, adotando-se, enfim, uma postura contra-hegemônica de combate às hierarquias naturalizadas ao longo do processo histórico (Santos, 2010).

Nos trabalhos T7, T13, T15 e T28 são identificados trechos nos quais a “Ecologia de Saberes” é apresentada e definida. Nesse sentido, cada um desses trabalhos, a seu modo, apresenta a discussão de Boaventura Sousa Santos acerca da hegemonia do conhecimento científico e da necessidade de valorização de outras formas de compreensão do mundo. O T13, por exemplo, ao sugerir que “comunidades tradicionais” são importantes aliadas no enfrentamento da crise ambiental, afirma:

Santos (2007) enfoca a necessidade de se romper com as barreiras entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, possibilitando a valoração necessária aos conhecimentos tradicionais (ou populares) e seu inter-relacionamento com o conhecimento científico, convergindo numa estrutura de conhecimento denominada por ele como “Ecologia de Saberes” (T13, p.81).

Para além da definição do conceito, no T15, ao debater aspectos do direito socioambiental ligados à prática de corte e de queima realizada pela Comunidade Quilombola de Ivaporunduva, tece-se no trabalho uma discussão acerca dos desafios em torno da efetivação do “Ecologia de Saberes”. Segundo o trabalho, embora parte da proposta seja assegurar a credibilidade tanto dos “conhecimentos tradicionais” quanto dos científicos, o que acontece na prática é um pouco diferente. Veja-se:

Não obstante a interdependência divulgada pela ecologia de saberes, o que se observa na prática, em específico quanto ao embate entre a aplicação do conhecimento científico e de saberes tradicionais relacionados à conservação

da biodiversidade, é que em geral os últimos são invalidados pelo primeiro. (T15, p.62).

Um exemplo que o próprio T15 utiliza para ilustrar esse problema é uma citação de Carneiro da Cunha (2017a), na qual a autora critica a postura, ainda comum mesmo entre os cientistas dispostos a ouvir as “comunidades tradicionais”, de insistir em querer “ensinar” o modelo científico como o único correto. A autora relata que, na década de 1990, foram colocados em disputa dois modelos de caça sustentável: um desenvolvido por biólogos e amplamente aceito na academia; e outro proposto por seringueiros e desconsiderado pela Ciência. Essa situação, por si só, já seria suficiente para elucidar o ponto de Carneiro da Cunha (2017a), no entanto, o desfecho do relato se configura como um outro argumento a favor da escuta e da implementação dos “conhecimentos tradicionais”: de acordo com a autora, anos mais tarde, o segundo modelo de caça - inicialmente invalidado pela academia - mostrou-se mais eficaz e suplantou o primeiro.

A crítica em torno do descrédito associado aos “conhecimentos tradicionais” também é identificada no T28. Nele, ao se propor a articulação dos saberes dos mais velhos e dos pescadores que vivem no Complexo da Maré com os conhecimentos científicos, aponta-se uma condição necessária para a existência dessa interação, isto é, a de que a troca não seja unilateral, mas que tanto articuladores do conhecimento científico acadêmico quanto dos “conhecimentos tradicionais” estejam dispostos e abertos à partilha:

Esse diálogo entre diferentes formas de saber pode ser feito pela ecologia dos saberes mas sob a responsabilidade de todas as esferas de se comprometerem com essa troca, formando uma rede dialógica sensível a esse intercâmbio (SILVA, 2016) (T28, p. 95).

As experiências narradas por Carneiro da Cunha (2017a), bem como aquelas presentes nos trabalhos T15 e T28, exemplificam um dos desafios da “Ecologia de Saberes”: equiparar formas de conhecimento que, historicamente, possuem interesses distintos e ocupam posições diferentes na dinâmica de relação de poder. Acerca desta questão, Santos (2010, p.159) argumenta que a ideia de horizontalizar as relações epistemológicas não implica na ausência de hierarquias, mas sim em combater “hierarquias e poderes universais e abstractos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas”. Para exemplificar:

[...] ninguém questiona a capacidade da ciência moderna para transportar homens e mulheres à Lua ainda que se possa questionar o valor social de tal empreendimento. Neste domínio, a ciência moderna mostra uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Há, no entanto, outras formas de intervenção no real que nos são hoje valiosas [...] por exemplo, a preservação da biodiversidade torna possível pelos conhecimentos camponeses e indígenas [...] (Santos, 2010, p. 159).

Ou seja, o que o autor propõe é, na verdade, que as posições ocupadas por diferentes formas de conhecimento sejam definidas a partir “do resultado que se pretende atingir com uma dada prática de saber” (Santos, 2010, p.159). Em outras palavras, argumenta-se que as hierarquias sejam temporárias e contextualizadas de acordo com os efeitos que cada forma de conhecimento produz nas mais diversas situações.

Ainda no que concerne às diferentes propostas de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos destaca-se, no *corpus* documental analisado, a “Etnociência”. Trata-se de um termo que carrega em si uma ambiguidade epistemológica, tendo em vista que pode ser definido a partir de dois parâmetros distintos: um primeiro que entende o prefixo etno- como aquele que qualifica o conhecimento que grupos tradicionais possuem; e um segundo que o interpreta enquanto uma ciência que investiga os “conhecimentos tradicionais”; nesse sentido, o prefixo etno- pode ser considerado tanto sujeito agente quanto objeto passivo a depender da interpretação (Uchôa; Müller-Wille; Mercer, 2024). Como percebido nos trabalhos T6 e T29, a perspectiva adotada pelos trabalhos que concebem a “Etnociência” como uma alternativa de produção conjunta de conhecimento se alinha mais ao segundo entendimento, pois estes consideram que os estudos em torno dos “conhecimentos tradicionais” tornam possível a incorporação deles em diferentes contextos, colocando-os em diálogo com outras formas de conhecimento:

A etnoecologia percebe o ambiente como constituído de seres, saberes, relações e cultura, e busca resgatar os saberes tradicionais. Marques (2001) afirma ainda que a etnoecologia é o estudo científico do conhecimento ecológico tradicional (T6, p. 28).

Ou ainda:

Para Pinheiro (2004, p. 327), a etnociência é “justamente o campo do saber que procura consolidar esse intercâmbio profícuo entre ciência e as práticas

tradicionais”. Essa afirmação ratifica a ideia de que ciência, práticas e saberes tradicionais consolidam a construção de conhecimentos (T29, p.20).

Nota-se, portanto, que diferentemente das demais propostas apresentadas até aqui, os trabalhos não mais sugerem um conceito como meio de intersecção entre formas distintas de conhecimento; o que se apresenta como alternativa para essa aproximação é, na verdade, todo um campo de pesquisa. Nesse sentido, nos casos desses trabalhos - T6 e T29 -, destaca-se ainda um outro campo como mediador entre os “conhecimentos tradicionais” e científicos, a EA e sua “missão”:

[...] é missão da EA conciliar saberes, inserindo-os na dinâmica pedagógica, conectando conhecimentos locais e universais, valorizando o conhecimento local sem afastar os valores das ciências. [...] A EA pode promover esse desafio intelectual de ruptura da rigidez hierárquica, imposta pelas ciências tradicionais, unindo os saberes, para favorecer a divulgação de modos de conduta éticos, relacionados à conservação do meio ambiente (OLIVEIRA JUNIOR; SATO 2006) (T29, p.27).

No T6, por sua vez, lê-se:

A busca de processos e sociedades sustentáveis precisa mais que relacionar aspectos ambientais e econômicos, também considerar os diferentes saberes que existem sobre a realidade local. De acordo com Nordi (2003), tanto a educação ambiental como as etnociências (sejam a etnoecologia, etnobiologia e outras) têm o papel fundamental e o desafio de consolidar a ponte entre o conhecimento convencional, ou seja, científico e o tradicional (T6, p.19).

Além disso, no T6 observa-se a presença de uma discussão já abordada anteriormente nos trabalhos T15 e T28: a falta de reconhecimento dos “conhecimentos tradicionais” frente aos científicos. De acordo com o T6, apesar de as “comunidades tradicionais” atuarem como parceiras em alguns projetos e pesquisas, os conhecimentos implicados nesses contextos ainda são percebidos como complementares ao científico, havendo apenas o reconhecimento do último. Essa é uma postura apontada também por Carneiro da Cunha (2017a) já que, para a autora, um equívoco comum decorrente dessa falsa assimetria é pensar a valorização dos “conhecimentos tradicionais” apenas a partir de validações deles pelo conhecimento científico:

[...] não se trata aqui, como muitos cientistas condescendentes pensam, de simples validação de resultados tradicionais pela ciência contemporânea, mas do reconhecimento de que os paradigmas e práticas de ciências

tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 298).

Outra proposta identificada no *corpus* documental analisado diz respeito à “Racionalidade Comunicativa”, um conceito elaborado por Jürgen Habermas (1929 -) a partir do entendimento de que a razão não é apenas instrumento de dominação, mas, ao contrário, possui potencial emancipador e, por isso, “é o principal recurso - senão o único - de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas” (Mühl, 2011, p.1036). Ao discutir as implicações da teoria da “Racionalidade Comunicativa” no campo da Educação, Mühl (2011, p. 1049) aponta, à luz dos conceitos do frankfurtiano, que a Filosofia cumpriria um papel fundamental na teoria de Habermas: ser a “guardiã da racionalidade, entabulando conversações com as diferentes áreas do saber”.

A presença do referencial habermasiano, embora seja observada em apenas um trabalho - T25 - destaca-se justamente por seu ineditismo entre as teses e dissertações analisadas. O trabalho no qual o conceito de “Racionalidade Comunicativa” é identificado aponta para a valorização do diálogo enquanto “condição elementar para consecução de ações, planos e projetos sociais fundamentalmente comprometidos com a democracia” (T25, p. 150), dada a maior possibilidade de abertura para o outro que ele promove:

Ao dialogarmos podemos, igualmente, a partir de nossas convergências e respeitando nossas diferenças, empreender esforços para romper os ciclos de vitimização incitados por aquelas/es que persistem em oprimir (FREIRE, 2004) e vitimizar (DUSSEL, 1977) outros seres humanos e/ou depredar os ecossistemas naturais (T25, p. 150).

A partir dessa perspectiva é que o T25 incorpora à discussão a “Teoria do Agir Comunicativo”, cuja ideia principal baseia-se na noção de que aqueles capazes de linguagem e ação podem alcançar objetivos através do diálogo. Para Habermas (2012), o êxito de uma meta atingida não seria orientado pelo individualismo, mas pela conciliação e pelo senso de coletividade, sendo, então, o “agir comunicativo” uma articulação de ideias a partir dos melhores argumentos e não uma imposição baseada na manipulação e/ou no poder. Em outras palavras:

Diferentemente da racionalidade instrumental – que propõe dominação da natureza como se dela não fizessemos parte metabólica e socialmente – a racionalidade comunicativa emerge em situações não coercivas, surge no

encontro entre sujeitos históricos, valoriza a diversidade de olhares e saberes a partir de um lugar no mundo e é especialmente humanizante, porque possibilita que as/os falantes coordenem seus atos através de uma ação comunicativa pautada nas pretensões de validade (verdade, correção e veracidade), visando a busca do entendimento com fins à proposição de acordos coletivos que objetivem a coordenação de ações e a superação das situações problemáticas (T25, p. 154-155).

Além de fundamentar-se em Habermas, ao dialogar com pescadores e pescadoras do Pantanal matogrossense, o autor do trabalho identifica que, embora tenham-se notado um aumento crescente na escuta e uma ligeira incorporação dos “conhecimentos tradicionais” em espaços empenhados na conservação de peixes, por exemplo, a voz dessas comunidades ainda não têm sido incorporados às políticas públicas. Assim:

[...] evidenciam o modelo predominante de gestão ambiental adotado pelo Estado brasileiro no que diz respeito à desconsideração dos saberes tradicionais na propositura de instrumentos públicos de conservação da biodiversidade – caracterizando um modelo de gestão que chamamos durante nossos diálogos de conservacionismo indolente (T25, p. 157)

Nesse sentido, no T25 tece-se uma crítica à aparente inclusão dos “conhecimentos tradicionais” no processo formal de gestão ambiental e defende que uma formulação efetiva de políticas públicas, que agregue conhecimento científico e tradicional, “[...] somente logrará êxito se for elaborada maneira coletiva, portanto comunicativa” (T25, p. 152). A relevância do apontamento feito no T25 tem sua dimensão ampliada quando se entende que a convivência, lado a lado, dessas duas formas de conhecimento “não significa que devam ser fundidos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença” (Carneiro da Cunha, 2017a, p. 301). Dessa forma, o diálogo - desafio lançado tanto por Freire quanto por Habermas - mostra-se um potencial meio de intersecção entre formas distintas de conhecimento dada a sua dimensão coletiva e democrática, sendo, portanto, uma alternativa para que “conhecimentos tradicionais” e científicos coexistam sem que percam suas particularidades.

Outra proposta identificada em um dos trabalhos analisados é o da “Educomunicação”. De acordo com Soares (2000), a “Educomunicação” é um campo que encontra motivação nas discussões em torno da “relação entre educação e comunicação e direcionando-a para uma educação cidadã emancipatória” (Soares, 2000, p.21). Nesse sentido, amparado por essa definição e também com inspirações

em Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), o T19 argumenta que “Educomunicação” e EA podem ser:

[...] linhas de ruptura dos estratos compartimentalizados e segmentalizados das disciplinas, estabelecendo novas conexões e fluxos, criando novas possibilidades de leitura, de produção de pensamento. Nosso intento, portanto, é favorecer a efetivação de espaços onde múltiplos saberes se conectem de forma rizomática, pois acreditamos na necessidade da educação (escolarizada e não escolarizada) derrubar os seus muros conceituais, epistemológicos, à procura de práticas integradoras mais libertárias e criativas (T19, p.14).

Ou seja, no trabalho em questão há um entendimento de que a “Educomunicação”, na sua interface com a EA, pode ser uma aliada no desenvolvimento de espaços nos quais diferentes saberes possam se encontrar e formar conexões. Isso porque, ao considerar o caráter transdisciplinar da “Educomunicação”, o T19 aproxima esse campo ao da EA:

Por fim, o caráter transdisciplinar é, certamente, o aspecto que mais fortemente identifica o campo da educomunicação com a educação ambiental e constitui um fator também determinante para esta pesquisa. Diante de um cenário onde os saberes tendem a se cruzar, se mesclando em inúmeras linhas cambiantes, quem sabe, finalmente, nos aproximamos da constituição de um conhecimento mais rizomático e menos segmentado. [...] A educomunicação pode ser um espaço onde os múltiplos saberes se conectem de forma rizomática, permitindo a efetivação dos inúmeros devires (T19, p.46).

Dessa forma, ao investigar o diálogo entre o conhecimento produzido no interior dos laboratórios do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas (INAU) da UFMT e os conhecimentos produzidos localmente em Joselândia (MT), o T19 defende que o conhecimento científico e os “conhecimentos tradicionais” não devem ser contrapostos, mas sim devem interagir a fim de construir uma rede de múltiplos saberes que se conectam.

Finalmente, a última proposta com maior destaque no *corpus* documental analisado é a “Dialogicidade”. Ao refletir sobre a condição do oprimido na sociedade, especialmente, no que tange ao processo educativo, Paulo Freire (1921-1997) argumenta em prol de uma “educação como prática de liberdade” pautada na “Dialogicidade”. Para o autor, o diálogo se faz em uma relação horizontal, sendo necessário que aqueles “que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante

continue” (Freire, 2018, p. 109). O diálogo, portanto, parte do encontro e do reconhecimento entre os sujeitos tendo em vista que, para o autor também “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos” (Freire, 2018, p.112). Trata-se, ao contrário, de uma relação na qual a colaboração, a união, a organização e a transformação da realidade (síntese cultural) são condições, não existindo espaço para a autossuficiência (Freire, 2018).

As teses e dissertações que apostam na “Dialogicidade” enquanto alternativa de colaboração o fazem, ao longo do *corpus* documental analisado, em associação com outras propostas. Exemplo disso é o T17, trabalho que realiza uma dupla investigação: primeiro estuda os “conhecimentos tradicionais” salvaguardados por pescadores da planície alagável do rio Paraná e, depois, busca entender como esses conhecimentos são abordados nas escolas da região. O T17 é uma pesquisa que constrói sua fundamentação teórica a partir de três, das quatro, propostas de produção coletiva de conhecimento identificadas no *corpus* documental. Nesse sentido, inicialmente, identifica-se uma menção ao “Diálogo de Saberes”, conforme exemplificado pelo excerto a seguir:

Para Leff (2010), é durante a construção desses conhecimentos tradicionais que se possibilita o diálogo dos saberes (também denominado pelo autor como “diálogo de seres”). (T17, p. 44)

Na sequência, o trabalho apresenta a “Etnoecologia” como uma maneira de integração dos conhecimentos e afirma que “[...] tanto a Etnociência quanto a Etnobiologia permitem o diálogo dos saberes [...]” (T17, p.45). Por último, adiciona que:

[...] tanto as metodologias de estudo quanto as pesquisas etnociências aproximam-se muito das considerações feitas por Paulo Freire (1981), especialmente os conceitos de problematização e dialogicidade (T17, p.46).

Nesse sentido, há uma articulação entre “Diálogo de Saberes”, “Dialogicidade” e “Etnociência”, tendo em vista que no T17, na sua fundamentação, apresenta-se, inicialmente o conceito de Leff, na sequência pontua-se que a etnoecologia, assim como o “Diálogo de Saberes”, mostra-se como uma possibilidade de integração dos “conhecimentos tradicionais” e científicos, complementando-se, por fim, que as

pesquisas etnocientíficas se aproximam do conceito de “Dialogicidade” de Paulo Freire.

Outra pesquisa que aborda esse mesmo conceito em parceria com outras propostas é o T24, já que se trata de um trabalho no qual o autor emprega tanto a proposta de “Diálogo de Saberes” quanto de “Ecologia de Saberes” e “Dialogicidade” como alternativas de aproximação entre diversas formas de conhecimento. Todavia, diferente do T17, no qual conceitos estão articulados de maneira encadeada, no T24 eles aparecem independentemente, ora tecendo argumentos na direção de um, ora de outro, sem, no entanto, torná-los excludentes. Especificamente nesse trabalho, embora haja essa menção às ideias de Leff e Boaventura, há uma predominância de Paulo Freire como referencial, tendo em vista que se trata de uma pesquisa cujo foco é a “EA de Base Comunitária”. Nesse sentido, o posicionamento adotado no T24 pode ser resumido a partir do seguinte excerto: “[...] entendo que o pensamento de Paulo Freire pode estimular o desenvolvimento de diálogos e o [...] reconhecimento das culturas e dos saberes das comunidades” (T24, p.66).

Os demais trabalhos que apresentam a “Dialogicidade” junto de outras propostas colaborativas de conhecimento são: T22, T23 e T26. Enquanto o primeiro articula a “Dialogicidade” e a “Etnociência”, os dois últimos apresentam as contribuições tanto da “Ecologia de Saberes” quanto da “Dialogicidade”. Essas três pesquisas, cada uma a seu modo, denunciam, sobretudo, a falta de reconhecimento dos “conhecimentos tradicionais” e destacam a importância de se desenvolver uma estratégia para aproximá-los e colocá-los em diálogo com o conhecimento científico. No T22 lê-se:

Assim, a academia muitas vezes estuda este saber com objetivos de apenas compará-los aos considerados científicos, consolidando assim a hegemonia deste e negando as fortes inter-relações entre os grupos e o seu ambiente, bem como os ricos e aprofundados saberes acumulados por gerações e constantemente adaptados (T22, p.42).

Tema comum em muitos dos trabalhos analisados, os desafios presentes na articulação dos “conhecimentos tradicionais” e científico levam à reflexão de que, embora as diferentes propostas de colaboração partam de bases epistemológicas e políticas distintas, todas convergem em, pelo menos, dois pontos: compartilham interesses e preocupações, especialmente no que tange a valorização de “conhecimentos tradicionais” frente à hegemonia do conhecimento científico; e, ao

mesmo tempo em que lançam mão desses conceitos, indicam que, na prática, o caminho para a efetivação do diálogo e/ou da equiparação das formas de conhecimento ainda é repleto de adversidades.

Sobre esse assunto, Carneiro da Cunha (2017a) afirma que, mediante as tentativas de articulação entre “conhecimentos tradicionais” e conhecimento científico, são identificados desafios para além da valorização de formas não hegemônicas de conhecimento. Segundo a autora, são ainda necessários mecanismos para fazer com que as “comunidades tradicionais” também se beneficiem dessa interação e tenham preservada a vitalidade de seus conhecimentos. No *corpus* documental desta investigação essa é uma questão evidenciada pela discussão presente em trabalhos que apontam para o caráter econômico da associação dos “conhecimentos tradicionais” a outras formas de conhecimento. No T7, por exemplo, ao se analisar a questão da apropriação dos “conhecimentos tradicionais” e da biopirataria, encontra-se:

Nesse sentido, na atualidade, o conhecimento passa a ser avaliado como mercadoria, fonte geradora de lucro, uma vez que aumenta a fabricação de novos produtos e impulsiona o consumismo exagerado. Desse modo, pode-se observar uma espécie de “mercantilização do conhecimento” e citar como exemplo a utilização dos conhecimentos tradicionais para fabricar produtos industrializados, geradores de lucro (T7, p.65).

Da mesma forma, ao investigar a tutela do conhecimento tradicional associado ao manejo pesqueiro, no T12 argumenta-se que:

Para Moreira (2007, p. 34), esse conhecimento tradicional antes só era para a manutenção de um modelo de vida e, a partir do século XX, passou a ser também utilitarista. Esse fato ocorre em consequência de um novo cenário científico e tecnológico, no qual passa a identificar nesse conhecimento uma fonte de recursos de potencial industrial. Tratando o conhecimento tradicional como um bem a ser consumido (T12, p. 71-72).

Nesses trabalhos, portanto, denuncia-se uma aproximação entre “conhecimentos tradicionais” e conhecimento científico marcada, não pela intenção de se articular diferentes formas de se interpretar o mundo, mas pelo entendimento dos conhecimentos produzidos por “comunidades tradicionais” enquanto meros produtos, esvaziando seu valor simbólico e comunitário para serem analisados apenas pelo potencial utilitário. Evidencia-se, assim que, em nome do lucro, o discurso pró “Diálogo de Saberes”/ “Ecologia de Saberes”/ “Dialogicidade”/ “Etnociência” é frequentemente

distorcido e usado dentro da lógica do Capital com o objetivo de facilitar o acesso do Mercado aos “conhecimentos tradicionais”, seja nos casos de “biopirataria” ou nos de transformação desses conhecimentos em mercadoria. De acordo com Cusicanqui (2024):

[...] as novas linguagens dos movimentos e intelectuais indígenas, ecologistas ou feministas não tardarão em sucumbir aos esquemas normatizadores do capitalismo verde e a suas políticas estatais se não formos capazes de ir além de pura teorização - ao mesmo tempo em que a aprofundamos - para enfrentar, com outros gestos e ideias, a gravidade dos dilemas do presente (Cusicanqui, 2024, p.19).

Nesse sentido, fica claro que uma real articulação entre “conhecimentos tradicionais” e científicos não passará por soluções simplistas, mas demandará proposições políticas, econômicas e epistemológicas associadas, de fato, ao diálogo e à confiança. É inegável, portanto, que muitos são os obstáculos a se transpor, mas, conforme Carneiro da Cunha (2017a, p. 303), “se não soubermos construir novas instituições e relações equitativas com populações tradicionais e seus saberes, estaremos desprezando uma oportunidade única”.

Os desafios políticos e econômicos presentes na articulação dos “conhecimentos tradicionais” e científico parecem, à primeira vista, insolúveis. No entanto, algumas reflexões preliminares podem ser tecidas sobre essa questão a partir da noção de “*ch'ixi*” (lê-se “tchêrre”) presente na obra da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Em seu livro “Um mundo *ch'ixi* é possível: ensaios de um presente em crise”, Cusicanqui (2024) parte da noção de “*abigarrado*”, um conceito de René Zavaleta (1935-1984) que diz respeito à combinação de elementos desiguais e heterogêneos, para explorar o conceito andino/aymará de “*ch'ixi*”, isto é, um termo que faz menção a uma cor que, à distância, parece cinza, mas, que de perto, percebe-se que é composta por pequenas manchas pretas e brancas. Para a autora:

[...] a noção epistemológica *ch'ixi*, que elaboramos coletivamente, é, sobretudo, o esforço de superar o historicismo e os binarismos da ciência social hegemônica, lançando mão de conceitos-metáforas que, por sua vez, descrevem e interpretam a complexas mediações e a heterogênea constituição de nossas sociedades (Cusicanqui, 2024, p. 18).

Isto é, um mundo “*ch'ixi*” é aquele que abraça a heterogeneidade e não busca a homogeneidade, nem no passado, nem no presente; é um mundo “capaz de se nutrir das aporias da história, em vez de fagocitá-las ou negá-las [...]” (Cusicanqui, 2024, p.

29). O conceito, de acordo com a autora, contribui para que não seja necessário pensar nossa posição a partir de um referencial ou de outro - a modernidade ou tradição - mas que se possa ampliar a compreensão de que ambos existem, não fundidos, mas mesclando-se um ao outro.

Nesse sentido, ao aceitar a contradição própria da formação das sociedades, a autora não faz dela um dilema paralisante, mas entende que modernidade e tradição se entremeiam, não sendo necessário optar integralmente por um ou pelo outro (Cusicanqui, 2024). Trata-se de um conceito fundamental para se ampliar a discussão a respeito dos “conhecimentos tradicionais”, pois, ao se colocar como uma alternativa à lógica ocidental binária, a concepção “*ch’ixi*” de mundo também freia os processos de assimilação e homogeneização cultural, os quais são comuns nas falsas assimetrias que se estabelecem com o conhecimento científico. Assim:

[...] é necessário trabalhar dentro da contradição, fazendo da sua polaridade o espaço de criação de um tecido intermediário (*taypi*), uma trama que não é nem um, nem outro, sendo, ao contrário, ambos ao mesmo tempo (Cusicanqui, 2024, p. 106).

Dessa forma, a autora salienta a necessidade de (i) ter como premissa a equivalência de capacidade cognitiva entre os opostos e (ii) de se criar zonas de fricção/diálogo que, embora possam soar ingênuas à primeira vista, configuram-se, na verdade, como espaços para o enfrentamento de contrários e são um chamado para a criação de situações cognitivas antes inconcebíveis na lógica euro-norte-americana.

Embora considerada radical por alguns e abertamente crítica aos autores dos chamados “estudos pós-coloniais”, um empréstimo - singelo e cauteloso - do pensamento de Cusicanqui poderia nos abrir caminhos para se pensar, no contexto aqui retratado, a função da pesquisa em EA frente aos desafios presentes no diálogo entre “conhecimentos tradicionais” e científicos. Para a autora:

Sobre as premissas de uma bússola ética e da igualdade de inteligências e poderes cognitivos - certamente expressável em uma diversidade de línguas e epistemes - poderá ser tecida uma epistemologia *ch’ixi* de caráter planetário que nos habilitará em nossas tarefas comuns como espécie humana, mas também nos enraizar ainda mais em nossas comunidades e territórios locais, em nossas biorregiões, para construir redes de sentido e “ecologia de saberes” que sejam também “ecologia de sabores”, com a “compartilhação” no lugar da competição [...] (Cusicanqui, 2024, p.102-103).

Nesse sentido, caberia à pesquisa em EA viabilizar dois processos: (i) os encontros das chamadas “zonas de fricção” para que, a partir da contradição, o novo emergja; e (ii) impulsionar a vida comunitária - na rua, na vizinhança e no bairro - para oferecer resistência aos avanços neoliberais e alcançar a opinião pública a partir dos entremeios, o que, nas palavras de Cusicanqui (2024) se aproxima do trabalho de minhocas que, sem que outros percebam, fertilizam o solo.

6.3 OS PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Dentre as diferentes possibilidades que se apresentam ao se iniciar um texto, talvez os elementos com maior potencial delineador dos contornos da nossa escrita sejam nossos referenciais. Sejam eles nossos objetos de transferência, como pontua Meira (2016) fazendo uma referência à psicanálise, ou os autores já publicados em determinado campo do conhecimento, é certo que as referências utilizadas, se não determinam, pelo menos exercem grande influência sobre o curso de um texto, já que é na relação com esse(s) outro(s) que a autoria, aos poucos, se constrói.

Tendo isso em mente, e para atender ao último objetivo desta investigação, analisou-se os referenciais teóricos que mais foram citados nos trabalhos que compõem o *corpus* documental desta pesquisa. Cumpre destacar, no entanto, que, para esta discussão, subtraiu-se da contagem autores cuja propostas já foram contempladas anteriormente, como é o caso de Enrique Leff, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. Com base no critério exposto, destacam-se as menções aos trabalhos de: Antônio Carlos Sant’ana Diegues, cujo foco são as reflexões sobre a relação entre os “conhecimentos tradicionais”, biodiversidade e conservação; do biólogo mexicano Vítor Manuel Toledo, cujo foco de estudo é a Etnociência; e de Claude Lévi-Strauss, especialmente no que tange a obra “O pensamento selvagem”, sendo este um representante do pensamento antropológico no *corpus* documental investigado.

A seguir são apresentadas análises dos contextos nos quais tais autores são mencionados. As reflexões desenvolvidas são ainda acompanhadas, quando possível, de interpretações acerca dos prováveis motivos que sustentam a menção desses autores nas teses e dissertações analisadas.

6.3.1 Conservacionismo e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Antônio Carlos Diegues

Presente em dezesseis dos vinte e nove trabalhos analisados, as menções a Antônio Carlos Sant’ana Diegues são, sem dúvida, as mais numerosas no contexto do *corpus* documental analisado. Há, basicamente, quatro cenários nos quais foram percebidas as contribuições do autor para as discussões relacionadas aos “conhecimentos tradicionais”, sendo eles: (i) a definição e a caracterização do conceito de “comunidades tradicionais”; (ii) o envolvimento de Diegues com as comunidades de pescadores artesanais; (iii) a definição de “conhecimentos tradicionais”; e (iv) os debates em torno da conservação da biodiversidade.

Tema caro ao autor, questões envolvendo as “comunidades tradicionais”, especialmente no que tange a conceituação do termo, são frequentemente associadas a Diegues no *corpus* documental. Nas pesquisas analisadas, além de se notar a predominância da compreensão do autor acerca de uma diferenciação entre as comunidades tradicionais - de um lado os povos indígenas e, de outro, as populações tradicionais não indígenas - observa-se também os critérios elencados por Diegues para caracterização e definição do que seriam as “comunidades tradicionais”. De acordo com o T12:

A proposta de Diegues (2000, p. 21-22) reside em um conceito de comunidades tradicionais (sociedades tradicionais) a partir de um rol de características: a) pela dependência freqüentemente, por uma relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida; b) pelo conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração; c) pela noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; d) pela moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados; e) pela importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado; f) pela reduzida acumulação de capital; g) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; h) pela importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e a atividades extrativistas; i) pela tecnologia utilizada que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final; j) pelo fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos; l) pela auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura

distinta das outras. [...] estamos utilizando a noção de “sociedades tradicionais” para nos referirmos a grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. [...] Exemplos empíricos de populações tradicionais são as comunidades caiçaras, os sítiantes e roceiros tradicionais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, os pescadores artesanais, os grupos extrativistas e indígenas (T12, p.137-138).

Sobre esse tema, podem ser tecidas considerações a partir de Sánchez (2021), autora cuja dissertação de mestrado consiste em uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” com foco na análise de teses e dissertações que discutem a questão das “comunidades tradicionais” no campo da EA. Ao apresentar os aspectos semânticos associados à nomenclatura das “comunidades tradicionais”, Sánchez (2021) destaca a centralidade do critério da “autoidentificação” para o reconhecimento e construção de identidade de um determinado grupo. A autora realiza esse apontamento sem, no entanto, deixar de ponderar a crítica que cabe a esse processo, já que, segundo ela, há duas formas de se encarar o processo de autodeterminação: considerando as populações as reais protagonistas da construção de suas identidades, ou submetendo-as às práticas “paternalista/colonizadora de buscar defini-las por acreditar que elas mesmas não conseguem fazê-lo” (Sánchez, 2021, p.92).

Por outro lado, Candido (2021), ao analisar os significados e sentidos construídos nos discursos acadêmicos quando estes tratam da relação entre “sustentabilidade” e “comunidades tradicionais”, destaca a importância do território na identificação dessas populações, tendo em vista as construções subjetivas que se dão na relação com o espaço - além do geográfico - ocupado pelas “comunidades tradicionais”. Segundo a autora: “a aproximação entre as comunidades tradicionais com seu território traz aspectos que se interconectam por meio das relações sociais, configurando-se em um elemento simbólico, sentidos e vivenciados de forma íntima” (Candido, 2021, p.90).

Dessa forma, tanto Sánchez (2021) quanto Candido (2021) discutem, cada uma à sua maneira, um dos aspectos que, de acordo com Diegues (2000), caracterizam as “comunidades tradicionais”. Uma aproximação dessas análises revela, por fim, a complementaridade entre uma abordagem e outra, tendo em vista que o sentimento de pertencimento necessário para a autodeterminação é atravessado, entre outros fatores, pela ligação das “comunidades tradicionais” com seus respectivos territórios.

Além de ser uma referência expressiva no âmbito do debate mais geral acerca da temática das “comunidades tradicionais”, as menções a Diegues também são identificadas com frequência em pesquisas mais específicas, isto é, em trabalhos cuja análises são decorrentes do estudo com comunidades pesqueiras, como os trabalhos T6, T8, T17, T22 e T29. Essa prevalência pode ser justificada pelo fato de Diegues ter desenvolvido investigações acerca da sócio-antropologia das comunidades pesqueiras no Brasil e dos trabalhadores do mar (Diegues, 1983, 1995, 1999), bem como ter desenvolvido seu mestrado e doutorado nessa mesma área. No T17, por exemplo, o autor é citado de forma a articular a cultura da pesca artesanal com os “conhecimentos tradicionais”:

Assim, segundo Diegues (1983), o conhecer do velho pescador traduz-se pela sabedoria, algo distinto do apenas saber-fazer. A sabedoria do pescador artesanal não diz respeito apenas ao manuseio de um apetrecho de pesca, mas sim onde e quando utilizá-lo, pois essa “sabedoria o pescador adquire não somente pela experiência, mas indo pescar e ouvindo os mais velhos” (DIEGUES, 1983, p.195). (T17, p. 82)

Da mesma forma, ao resgatar a importância social dos conhecimentos vinculados aos pescadores artesanais, no T22 pontua-se que:

Além do conhecimento relacionado à fauna de peixes, o pescador também possui conhecimento empírico sobre o meio o qual faz parte, conhecendo o movimento das marés, os tipos de ambiente propícios a determinadas espécies e, principalmente, a capacidade de relacionar todo esse conhecimento dos mais diferentes fenômenos com a técnica de captura mais adequada para o lugar e a ocasião (DIEGUES, 1983) (T22, p.48)

Tratam-se de excertos que, além de sintetizar as discussões do autor acerca do conhecimento implicado nas práticas das comunidades pesqueiras, dialogam com a definição de “conhecimentos tradicionais” elaborada pelo mesmo, já que, para Diegues (2000, p.30) “conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração”.

Essa é uma definição muito disseminada nos trabalhos analisados, estando presente em nove das dezesseis pesquisas que citam Diegues - T1, T3, T4, T10, T12, T15, T17, T18, T22. A regularidade com que a conceituação é observada no *corpus* documental analisado sugere o grau de seu impacto em meio a uma área que enfrenta como desafios as questões de “sinonímia” e “polissemia” já discutidas. Fruto de um

trabalho de análise de documentos contendo discussões associadas à questão dos “conhecimentos tradicionais” e do uso da biodiversidade por parte das “comunidades tradicionais” e povos originários no Brasil, a definição proposta por Diegues a respeito do que seriam os “conhecimentos tradicionais” é um marco teórico no debate em torno dessa temática, especialmente no campo ambiental.

No entanto, para além dessa definição bastante disseminada, Diegues ainda contribui para o debate com outras conclusões a respeito dos “conhecimentos tradicionais”. Nesse sentido, o autor é frequentemente citado em contextos nos quais a caracterização desses conhecimentos se faz necessária, como por exemplo nos casos em que ele destaca a relação entre os “conhecimentos tradicionais” e a conservação da biodiversidade, ou quando aborda a questão do sobrenatural presente nessas formas de conhecimento. Nota-se, portanto, que o debate proposto por Diegues não se restringe apenas à conceituação de termos-chave, mas, nas teses e dissertações analisadas, também influenciou profundamente as compreensões identificadas acerca dos “conhecimentos tradicionais”, o que pode ser retomado na Seção 6.1.

No mais, a ampla aceitação das contribuições de Diegues nas discussões que interseccionam a temática ambiental e os “conhecimentos tradicionais” é justificada, sobretudo, pela proximidade do autor com a área, tendo em vista que suas pesquisas abordam, entre outros assuntos, a conservação - como mencionado anteriormente - e a “Etnoecologia”. No T13, por exemplo, lê-se o seguinte:

Além do resgate dos saberes é necessária a valorização e manutenção dessas comunidades, proporcionando condições para a manutenção da cultura e da biodiversidade, para então fazer parte do que Diegues (2000) entende como um novo modelo de conservação da diversidade biológica: a Etnoconservação (T13, p.52).

De acordo com Diegues (2000), caberia à “Etnoconservação” redefinir parâmetros de conservação, os quais deixariam de ser exclusivamente biológicos e passariam a incorporar as “áreas de alta biodiversidade decorrente do conhecimento e do manejo tradicional ou etnomanejo realizado pelas populações tradicionais indígenas e não-indígenas” (Diegues, 2000, p.33). Segundo o autor, essa seria uma prática capaz de levar em consideração a diversidade sociocultural, evitando que “comunidades tradicionais” e povos indígenas fossem expulsos de seus territórios em

prol de uma conservação descontextualizada do domínio cultural. Ao contrário, de acordo com Diegues (2000):

O que se propõe, para a criação de uma nova ciência da conservação, é uma síntese entre o conhecimento científico e o tradicional. Para tanto, é preciso antes de tudo reconhecer a existência, nas sociedades tradicionais, de outras formas, igualmente racionais de se perceber a biodiversidade, além daquelas oferecidas pela ciência moderna (Diegues, 2000, p. 35).

Por fim, o reflexo do alcance que as contribuições de Diegues têm no campo ambiental pode ser observado a partir da regularidade com que são encontradas menções a ele no *corpus* documental dessa investigação, sendo, como já mencionado, o autor mais citado nas teses e dissertações analisadas. Esse dado não é sem motivo, tendo em vista que pode ser justificado pelo fato de os trabalhos analisados integrarem uma dupla posição que os aproxima das discussões ambientais: são pesquisas desenvolvidas no âmbito da EA e estão vinculadas à “Plataforma Fracalanza”, cujo recorte temático se dá nesse mesmo campo.

6.3.2 Etnoecologia e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Víctor M. Toledo

Outro autor que foi identificado entre os mais citados nas discussões acerca dos “conhecimentos tradicionais” foi Víctor Manuel Toledo. Diferentemente de Diegues, que é brasileiro e sociólogo por formação, Víctor é biólogo e mexicano; no entanto, assim como o primeiro, Toledo também tem sua pesquisa voltada para a questão da inter-relação entre as sociedades humanas, os conhecimentos produzidos coletivamente e a natureza, sendo considerado um “etnoecólogo”. Por essa aproximação temática com Diegues, os trabalhos nos quais as menções a Toledo foram identificadas - T8, T17, T22, T24 e T29 - coincidem com pesquisas que também se orientam pelo pensamento do sociólogo brasileiro.

De maneira geral, observa-se que Toledo é mencionado ao longo do *corpus* documental em contextos nos quais são abordados o caráter sociocultural da biodiversidade e/ou as contribuições da etnoecologia para a discussão acerca dos “conhecimentos tradicionais”. Em T8, T22 e T24, por exemplo, ao serem discutidos aspectos dos conhecimentos - nomeados por esses trabalhos como “locais” - no

interior de diferentes comunidades, Toledo é usado como referência para se argumentar em defesa de uma biodiversidade que inclua os aspectos culturais:

Neste sentido, Toledo (2001) nos propõe falar numa etno-bio-diversidade, ou seja, considerar a riqueza do ambiente natural da qual os seres humanos também fazem parte, ou seja, sem considerar a natureza enquanto algo intocável e selvagem, mas lembrando que a biodiversidade incumbe em tão alto grau tanto ao campo da natureza quanto ao da cultura (T22, p.45).

Associa-se a essa perspectiva de Toledo o seu conceito de “memória biocultural” que, como mencionado anteriormente na Seção 6.1, ocupa uma posição central na obra do autor e diz respeito a uma memória resultante das relações estabelecidas entre natureza e cultura ao longo da história das sociedades humanas. Em T24, lê-se:

A relação desempenhada entre as culturas e o meio ambiente, e em especial com a biodiversidade, produzem memórias bioculturais. Ou seja, memórias que condensam informações sobre as relações estabelecidas entre culturas e naturezas. De acordo com Toledo e Barrera-Bassols (2015): A memória da espécie humana é, pelo menos, tripla: genética, lingüística e cognitiva, e se expressa na variedade de genes, línguas e saberes. As memórias genéticas e lingüísticas guardam o registro da expansão dos seres humanos pelos diferentes habitats do planeta [...]. A memória cognitiva, a menos explorada, revela maneiras como as sociedades humanas foram se adaptando a cada uma das condições desses habitats. Essa memória é biocultural e vem sendo mantida pelos 7000 povos tradicionais, indígenas e originários que hoje existem, subsistem e persistem (T24, p.64).

No contexto dos trabalhos T8, T22 e T24, o debate em torno do aspecto cultural da biodiversidade se desenvolvem a partir de diferentes perspectivas: em T8, a discussão ocorre logo no início da introdução e tem como objetivo promover uma reflexão sobre a relação que “comunidades tradicionais”, no caso uma comunidade pesqueira, desenvolvem com os chamados “recursos naturais” a partir dos “conhecimentos tradicionais”; em T22, por outro lado, o entendimento cultural da biodiversidade é uma premissa adotada para se pensar o conhecimento construindo por pescadores artesanais ao longo da interação deles com o ambiente, tendo em vista que a pesca é considerada uma das “atividades mais remotas exercidas pelo homem” (T22, p.46); por fim, em T24 a discussão parte do conceito de “memória biocultural” e, portanto, entende-se que a biodiversidade é um produto da interação entre cultura e ecossistema local.

Para além dessa discussão, alguns trabalhos também adotam as contribuições de Toledo - ora em coautoria com Barrera-Bassols, ora sozinho - a partir da perspectiva do que o autor compreende serem os “conhecimentos tradicionais” - nomeados por ele de “sabedorias”. Nesse sentido, Toledo é mencionado, por exemplo, quando se afirma que os “conhecimentos tradicionais” são fruto da experiência humana em contato direto com a natureza (T17; T29):

O conhecimento tradicional e/ou local acerca da estrutura da natureza, das interações ecossistêmicas, dos detalhes percebidos e aprendidos através da observação empírica com os elementos do meio ambiente e das relações estabelecidas na dinâmica como o meio natural [...] (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009) (T29, p.19).

De maneira complementar a essa informação, Toledo é citado, tanto no T17 quanto no T24, ao se elencar quais seriam os conhecimentos desenvolvidos por “comunidades tradicionais” a partir de sua interação com o meio natural, sendo eles:

[...] conhecimentos detalhados de caráter taxonômico sobre constelações, plantas, animais, fungos, rochas, neve, águas, solos e paisagens, vegetação, ou sobre processos geofísicos, biológicos e ecológicos, tais como: movimento da Terra, ciclos climáticos e hidrológicos, ciclos de vida, períodos de floração, frutificação, germinação, zelo ou nidificação e fenômenos de recuperação de ecossistemas (sucessão ecológica) ou de manejo da paisagem (T17, p.33-34)

Essa discussão perpassa, enfim, a ideia também defendida por Toledo, e apresentada no T22, de que a relação das “comunidades tradicionais” com a natureza, a partir de seus sistemas culturais, são mais apropriadas em termos ecológicos e, por isso, os conhecimentos desses povos poderiam ser fontes de inspiração para relações mais equilibradas com o ambiente. Essa “virada epistemológica” é proposta por Toledo, em coautoria com Barrera-Bassols, a partir da Etnoecologia, conforme apontado em T17:

De acordo com Toledo e Barrera-Bassols (2010), a Etnoecologia busca integrar, comparar e validar ambos os modelos (tradicionais e científicos), a fim de criar diretrizes que apontem para a implementação de propostas de desenvolvimento local endógeno ou sustentável com plena participação dos atores locais. Assim, os autores afirmam haver uma busca por sinergias entre ambas as maneiras de valorizar o mundo e o consequente aproveitamento dos recursos naturais (T17, p.44).

Em suma, a presença do pensamento de Víctor Toledo, assim como no caso de Diegues, também se reflete diretamente nas percepções já enunciadas e debatidas na Seção 6.1 acerca dos “conhecimentos tradicionais”. Ainda, ao levar em consideração esses dois autores, nota-se que, embora cada um desenvolva aspectos singulares no que diz respeito à temática investigada, há um diálogo grande entre os dois, especialmente pelo fato de ambos adotarem como fundamento teórico a “Etnoecologia”.

6.3.3 Antropologia e “conhecimentos tradicionais”: contribuições de Claude Lévi-Strauss

Autor consagrado no campo da Antropologia, Claude Lévi-Strauss também está entre os referenciais teóricos mais citados ao longo do *corpus* documental analisado. Nascido na Bélgica, Lévi-Strauss veio para o Brasil em 1935 e colaborou com a implantação da Universidade de São Paulo, assumindo a cátedra de Sociologia; foi ainda em território nacional que passou a ter contato com populações indígenas e dedicou-se à etnologia.

No que diz respeito à investigação aqui desenvolvida e às teses e dissertações analisadas, constatou-se menções a Lévi-Strauss em seis trabalhos, a saber: T5, T7, T10, T15, T21 e T26. Todos eles têm em comum o fato de que, ao se fundamentarem no autor, o fazem por meio da obra “O Pensamento Selvagem”, seja de maneira exclusiva, ou, como em T21, abarcando outras obras: “Mito e Significado” e “Introdução à obra de Marcel Mauss”. Além disso, há outra similaridade entre os trabalhos: quatro - dos seis - tem como foco questões relacionadas à Amazônia ou aos povos originários, justificando, assim, a perspectiva antropológica adotada nos trabalhos.

Assim como observado com Diegues e Toledo anteriormente, a presença expressiva de citações envolvendo a obra de Lévi-Strauss também influenciou as compreensões acerca dos “conhecimentos tradicionais” que foram identificadas nas teses e dissertações analisadas. Em especial, no que se refere à discussão desenvolvida na Seção 6.1.4 em torno do fato de alguns trabalhos distinguirem os “conhecimentos tradicionais” e científico usando como parâmetro de comparação o método implicado na construção dos diferentes saberes.

Dessa forma, são encontradas menções à Lévi-Strauss em contextos nos quais se discute as diferenças e as aproximações entre os “conhecimentos tradicionais” e o conhecimento científico, por exemplo: (i) para destacar que essas são duas formas válidas de conhecimento e que, mesmo os “conhecimentos tradicionais”, possuem um método de observação, hipótese e teste; (ii) para pontuar que as duas formas de conhecimento pautam-se nas mesmas operações mentais, distinguindo-se mais pela natureza da investigação do que pela lógica; (iii) para diferenciá-las a partir da dicotomia sensibilidade x razão; e (iv) para reforçar a ausência do caráter utilitarista na construção dos “conhecimentos tradicionais”, os quais demonstram ser fruto de um “conhecer pelo prazer de conhecer” (T5, p.60).

No entanto, para além desse pontos já debatidos, há outro fator que se destaca em dois dos trabalhos que fazem menções a Lévi-Strauss: a mitologia. No T5, por exemplo, ao se discutir a função do mito na transmissão do conhecimento entre os Talyáseri, lê-se:

Conforme as informações do Lévi-Strauss (1976) as narrativas mitológicas são construídas e se estruturam no meio em que os portadores habitam, se estabelece assim, normas a serem seguidas por cada sociedade, dando novos significados e sentidos ao mundo em que vivem. Além disso, os mitos segundo o mesmo autor podem ser interpretados de diferentes sentidos (T5, p.98).

O mito, portanto, carrega em si a função de estruturar o modo de vida de diferentes povos, sendo considerado, muitas vezes, a base da transmissão oral dos “conhecimentos tradicionais”. De acordo com Lévi-Strauss (2012, p.33), o “pensamento mítico” se expressa com o auxílio de uma série de elementos variados e pode alcançar “resultados brilhantes e imprevistos”. Isso porque, embora os elementos da reflexão mítica, na qualidade de signo, tenham como limitação os sentidos previamente adotados pela língua, eles também podem ser reorganizados de formas inéditas e variadas. A limitação existente, no entanto, não é uma exclusividade vinculada ao “pensamento mítico”, uma vez que um cientista também não inicia suas análises a partir de um conjunto indeterminado para formulação de seu pensamento, já que ele estuda uma natureza contextualizada cultural e historicamente. Dessa forma, para o autor, “pensamento mítico” e científico não são “dois estágios ou duas fases da evolução do saber, pois os dois andamentos são igualmente válidos” (Lévi-Strauss, 2012, p.38). Em resumo:

[...] Lévi-Strauss nos conduz a um entendimento da importância da mitologia para uma melhor compreensão do mundo. Não são os conceitos de verdade ou realidade que estão em questão, mas de que maneira as narrativas mitológicas podem revelar-nos o mundo, compreendendo as relações sociais entre humanos e não humanos que compõem determinadas sociedades, suas escolhas e seus comportamentos, por vezes, tão “exóticos”. O autor ainda nos diz que: [...] em lugar de opor magia e ciência, seria melhor colocá-las em paralelo, como dois modos de conhecimento desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos (pois, desse ponto de vista, é verdade que a ciência se sai melhor que a magia, no sentido de que algumas vezes ela também tem êxito), mas não devido à espécie de operações mentais que ambas supõem e que diferem menos na natureza que na função dos tipos de fenômenos aos quais são aplicadas (Lévi-Strauss: 1970, p. 29) (T21, p.92)

Observa-se, portanto, que, em alguma medida, o posicionamento de Lévi-Strauss retoma a discussão iniciada na Seção 4.4 a respeito dos “conhecimentos tradicionais” mostraram-se como uma alternativa à “Razão Instrumental”, dado que, na circunstância do debate apresentado anteriormente, argumentava-se em torno da necessidade de superação do “desencantamento do mundo”. Para o autor, além de ser um sistema bem articulado e independente, o “pensamento mítico”, mesmo na ausência de uma ideia, consegue, por meio das imagens e signos, estabelecer analogias e aproximações, sendo passível de generalização e, portanto, considerado científico. Sendo assim, ao elevar o “pensamento mítico” ao mesmo patamar do científico, Lévi-Strauss (2012) abre precedentes para se pensar uma síntese dialética a partir da coexistência dessas duas formas de interpretação do real.

6.4 POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS DOS “CONHECIMENTOS TRADICIONAIS” IDENTIFICADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O instrumento analítico empregado para interpretar e analisar as teses e dissertações encontradas - a ATD - assinala que todo o processo analítico deve convergir tanto para a construção do “metatexto” quanto para a articulação entre as categorias elaboradas. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016 p. 54-55), “o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto com um todo”. Para os autores, esse movimento aglutinador é resultado da “impregnação intensa no fenômeno analisado” e permite não apenas fugir da excessiva fragmentação, como

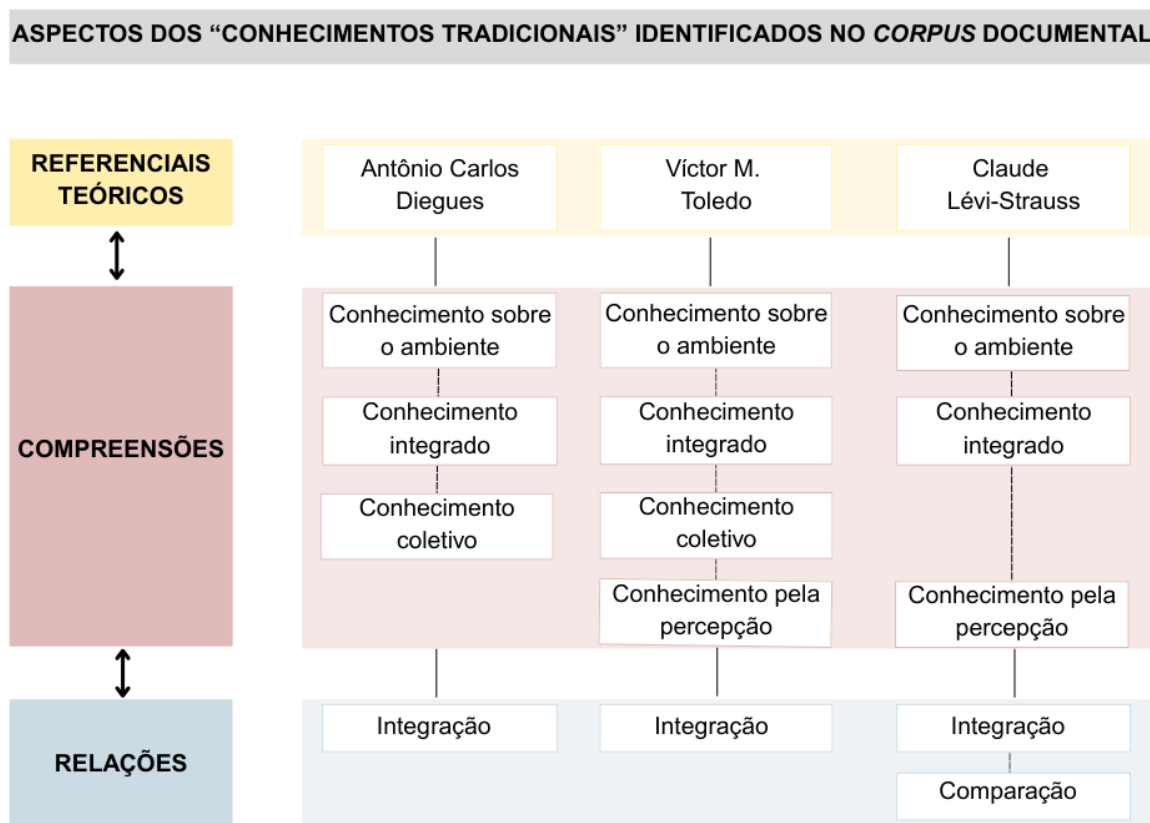
possibilita ao pesquisador assumir-se, efetivamente, autor de seu texto (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 55).

Nesse sentido, embora os três tópicos vinculados aos objetivos desta pesquisa - compreensões, relações e referenciais - tenham sido abordados de forma isolada ao longo da investigação, eles chegam ao final deste percurso analítico como dimensões interligadas, tendo em vista que se influenciam mutuamente. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que as compreensões identificadas ao longo do *corpus* documental revelam-se como desdobramentos diretos das discussões promovidas pelos referenciais teóricos, as relações percebidas entre “conhecimentos tradicionais” e científico também apresentam vínculo imediato com essas mesmas compreensões elencadas, constituindo assim um ciclo interpretativo.

Uma explicação visual desse fenômeno pode ser observada na Figura 12. A partir desta pode-se verificar que o conceito proposto por Diegues influencia as compreensões dos “conhecimentos tradicionais” como formas de conhecimento associada à natureza, ao coletivo e de caráter sistêmico; o pensamento de Toledo, por sua vez, além de direcionar o leitor para um entendimento das três características já mencionadas, também indicam que se trata de um conhecimento associado à *práxis*; e Lévi-Strauss, ao discutir o “pensamento selvagem” destaca o papel da percepção na formulação dos conhecimentos ditos “tradicionais” e faz menção também ao fato de ser um conhecimento sobre o ambiente, mas com grande influência do aspecto mítico e espiritual.

Da mesma forma, ainda na Figura 12, podem ser estabelecidas conexões entre as compreensões e as relações identificadas. As “Relações de integração”, por exemplo, mostram-se diretamente influenciadas pela compreensão dos “conhecimentos tradicionais” enquanto um conhecimento sobre a natureza, uma vez que, em diversos trechos do *corpus* documental, as propostas de colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos apontam para uma associação dessas formas de conhecimento com vistas à preservação da biodiversidade. Já no âmbito das “Relações de comparação”, a associação entre a compreensão identificada e o referencial teórico observado decorre da presença marcante de Lévi-Strauss na discussão acerca do modo de construção do conhecimento, o que reflete, ao longo do *corpus* documental, em análises comparativas entre os “conhecimentos tradicionais” e o conhecimento científico.

Figura 12: Inter-relação dos aspectos dos “conhecimentos tradicionais” identificados no corpus documental.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Em suma, no que se refere à interdependência entre os diferentes aspectos dos “conhecimentos tradicionais” identificados nas teses e dissertações analisadas, é válido concluir que as compreensões acerca de determinada temática podem ser construídas discursivamente a partir de escolhas teóricas e contextos de produção específicos. Da mesma forma, é possível admitir que as relações construídas por determinado campo passam pelos vieses de compreensões a respeito de um conceito. São, portanto, as escolhas teóricas que, em última instância, parecem orientar tanto o que se produz de conhecimento sobre determinado assunto quanto suas articulações e relações com o mundo.

Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer os efeitos das escolhas teóricas no contexto de produção de teses e dissertações, o que implica diretamente na reflexão em torno do papel do campo da pesquisa em EA e, no caso desta investigação em particular, da sua interface com a temática dos “conhecimentos tradicionais”. Nesse sentido, cabe ao campo da pesquisa em EA fortalecer e ampliar

as discussões acerca dos “conhecimentos tradicionais” por meio de produções que, cada vez mais, ofereçam fundamentação política e filosófica consistentes para que: (i) compreensões já existentes sejam sempre reavaliadas de forma crítica; (ii) novas compreensões sejam formuladas à luz de referenciais diversos; e (iii) possibilidades de articulação e colaboração entre “conhecimentos tradicionais” e científicos sejam discutidas e praticadas de forma ética e socialmente justa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos começo, meio e começo. São com essas palavras e, a partir desse entendimento contínuo, cíclico e espiralado da vida, que Nego Bispo tem sido lembrado desde o final de 2023, ano de seu falecimento - ou “encantamento”. É sob essa mesma perspectiva que a Seção final desta dissertação é tecida, isto é, com a esperança de que, percorrido o caminho até aqui, outros começos sejam praticáveis, tanto no que concerne à continuidade da pesquisa acadêmica quanto no que diz respeito às possibilidades de se imaginar novas formas de relação com a natureza. Tendo isso em mente, apresentam-se na sequência um panorama geral das análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, bem como considerações críticas a respeito dos principais resultados obtidos. Além disso, são indicadas possíveis direções para o desenvolvimento de futuras pesquisas que possam contribuir para o debate aqui iniciado ao se aprofundarem sobre questões que permaneceram em aberto.

Inicialmente, no que diz respeito à caracterização do *corpus* documental, observou-se uma maior produção acadêmica no nível de Mestrado Acadêmico, seguido de Doutorado e Mestrado Profissional, dado que se assemelha a outras investigações realizadas no âmbito do campo da pesquisa em EA conforme discutido na Seção 5; identificou-se também uma certa estabilidade na distribuição de trabalhos produzidos ao longo do recorte de tempo analisado, com cerca de duas pesquisas defendidas por ano; geograficamente, o *corpus* documental contemplou todas as regiões do país e, embora o Sudeste tenha se destacado com a maioria dos trabalhos, o Centro-Oeste chamou atenção por sua produção, o que se justifica pela presença de professores doutores com histórico de produção na temática dos “conhecimentos tradicionais” em universidades do Mato Grosso.

Em relação aos PPGs aos quais os trabalhos analisados estão vinculados, observou-se a predominância dos programas de Educação e Ciências Ambientais, padrão também encontrado em outras investigações no campo da pesquisa em EA; no que tange às IES contempladas no *corpus* documental, identificou-se uma maior produção advinda de universidades públicas, tanto federais quanto estaduais, fato este que tem se mostrado em consonância com as políticas públicas e apoio financeiro que marcou parte da segunda década dos anos 2000; por fim, ainda no que diz respeito à caracterização do *corpus* documental, observou-se que, embora a autoria

das teses e dissertações tenha sido similar no âmbito do gênero dos pesquisadores, os trabalhos produzidos por mulheres tiveram, na especificidade do *corpus* documental analisado, uma distribuição mais ampla nos PPGs e somaram a maioria das teses, sugerindo uma eventual superação dos desafios históricos.

No caso das compreensões a respeito dos “conhecimentos tradicionais”, identificou-se que as principais ideias veiculadas no *corpus* documental desta investigação foram as de que: (i) esse modo de conhecimento está fortemente vinculado à natureza, seja por explicá-la, seja por ser considerado parte da biodiversidade e, portanto, configura-se como uma alternativa epistemológica de conservação das espécies e de mitigação da crise ambiental; (ii) os “conhecimentos tradicionais”, por mais que tenham grande associação com a questão ambiental, não se resumem a essa perspectiva, sendo uma forma de compressão do real que articula também os aspectos sociais e espirituais de forma interdependente; (iii) são ainda formas de conhecimento que valorizam o coletivo, característica esta reforçada não apenas pelo fato de que a transmissão dos “conhecimentos tradicionais” acontece pela oralidade a partir dos mais velhos, mas também porque se defende ao longo do trabalhos que a soberania intelectual deva ser da comunidade produtora do conhecimento; e (iv) que se tratam de conhecimentos ligados à percepção e comumente associados ao empirismo.

Além das compreensões, o *corpus* documental também foi analisado de modo a identificar as relações estabelecidas entre os “conhecimentos tradicionais” e outras formas de conhecimento. Nesse sentido, evidenciaram-se as relações de comparação entre os “conhecimentos tradicionais” e o científico, tendo em vista que, nas teses e dissertações analisadas, foram observadas tanto reflexões sobre as similaridades dessas duas formas de conhecimento, quanto discussões acerca da distinção delas, seja pelo modo de construção ou pela finalidade do conhecimento. Em que pese esse aspecto, o grande destaque no âmbito das relações identificadas foram as relações de integração, marcadas principalmente pelas propostas de “Diálogo de Saberes”, “Ecologia de Saberes”, “Dialogicidade”, “Racionalidade Comunicativa”, “Educomunicação” e “Etnociência”. Cada uma a sua maneira, e por vezes apresentadas conjuntamente, essas concepções de produção colaborativa de conhecimento marcaram o *corpus* documental analisado ao serem indicadas como alternativas para se repensar a hegemonia do conhecimento científico e também como possibilidades para a criação de elos entre formas distintas de compreensão do real.

Por fim, a análise dos principais referenciais teóricos contemplados no *corpus* documental indicou Antônio Carlos Diegues, Víctor M. Toledo e Lévi-Strauss como os autores mais citados nas discussões em torno da questão dos “conhecimentos tradicionais”. Em síntese, as contribuições de cada um deles nas teses e dissertações analisadas são, respectivamente: a delimitação de um conceito amplamente difundido sobre “conhecimentos tradicionais” e sua associação com a biodiversidade, seja por ser considerado parte dela, seja pelo papel desempenhado em sua conservação; a aproximação entre “conhecimentos tradicionais” e etnoecologia, reafirmando, a partir do conceito de “memória biocultural”, a relação entre essa forma de conhecimento e seu contexto cultural e ambiental; a visão antropológica sobre os “conhecimentos tradicionais”, a partir da conceituação do “pensamento mítico” e da argumentação em torno da noção de que essa forma de conhecimento, por fazer o uso de signos e estar imersa na linguagem, assume também a condição de científica por ser capaz de generalizações.

O quadro geral dos aspectos dos “conhecimentos tradicionais” identificados nesta investigação não pode, contudo, ser analisado indistintamente. Isso porque deve-se levar em conta que o *corpus* documental desta pesquisa é derivado de um recorte feito a partir de teses e dissertações presentes na “Plataforma Fracalanza”, seguido de uma outra seleção explicada na Seção 2.3. A partir dessa afirmação é importante ter em mente que os resultados encontrados tanto no âmbito das compreensões, quanto das relações e dos referenciais não são neutros; ao contrário, refletem alguns dos pressupostos do projeto EArte e da autora desta investigação acerca das pesquisas em EA.

Nesse sentido, observa-se que as compreensões identificadas no *corpus* documental analisado estão associadas aos critérios de inclusão de trabalhos na “Plataforma Fracalanza” (Quadro 1, Seção 2.2), já que, entre outros aspectos, os critérios contemplam a inclusão de trabalhos que discutam a temática ambiental, favorecendo assim a presença, no *corpus* documental, de trabalhos que deem ênfase, principalmente, aos “conhecimentos tradicionais” enquanto um conhecimento sobre o ambiente. Além disso, no que diz respeito às relações estabelecidas nesses trabalhos, as propostas de “Diálogo de Saberes”, “Ecologia de Saberes”, “Dialogicidade”, “Racionalidade Comunicativa”, “Educomunicação” e “Etnociência” são também muito caras ao campo da EA, uma vez que, um dos princípios do campo é o de promover o encontro entre diferentes racionalidades, o que justifica a presença dessas propostas

no *corpus* documental analisado. Por último, o fato de as principais menções serem referentes a Diegues, Toledo e Lévi-Strauss são uma consequência esperada, tendo em vista que as obras desses autores articulam discussões em torno da dicotomia mais frequente na EA - cultura x natureza - e ainda as associam com a questão dos “conhecimentos tradicionais”.

Da mesma forma que os resultados desta investigação devem ser analisados à luz do recorte ao qual pertencem, é igualmente necessário avaliar criticamente e de forma integrada os aspectos dos “conhecimentos tradicionais” que foram identificados no *corpus* documental a fim de evitar uma abordagem fragmentada. Nesse sentido, embora as compreensões, as relações e os referenciais tenham sido abordados separadamente para fins analíticos, eles constituem um todo e estão inter-relacionados. Nesse sentido, observou-se que as compreensões que se têm sobre os “conhecimentos tradicionais”, bem como suas relações com o conhecimento científico são, em grande medida, orientadas pelos referenciais teóricos presentes nas teses e dissertações.

Em outras palavras, os aportes conceituais que o campo da EA oferece a respeito dos “conhecimentos tradicionais” - da Antropologia à Ecologia - são os elementos que fundamentam os debates nessa mesma temática. Sendo assim, quanto mais amplos forem os referenciais mobilizados, mais plurais podem ser as compreensões e relações elaboradas acerca dos “conhecimentos tradicionais”. Posto isso, não resvalando para posições ecléticas, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas em EA que se orientem por referenciais teóricos diversos, adotando, inclusive, perspectivas oriundas do pensamento dos povos originários e de representantes das “comunidades tradicionais”, contribuindo, assim, para a construção de outras compreensões e relações possíveis.

Para além das discussões em torno da especificidade do recorte analisado e da inter-relação entre os tópicos, fazem-se ainda necessárias outras considerações analíticas. A primeira delas é a de que, embora não seja um conhecimento compartimentalizado, observou-se que a apropriação acadêmica que se faz dos “conhecimentos tradicionais” tende a fragmentá-lo, descontextualizando da perspectiva territorial e espiritual os conhecimentos elaborados pelas “comunidades tradicionais” e pelos povos originários. Essa desconfiguração dos “conhecimentos tradicionais” no interior do campo da EA é um ponto que merece atenção, afinal, não apenas algumas características têm sido relegadas a segundo plano, como outras

foram tratadas de forma pouco aprofundada no *corpus* documental, como é o caso da discussão em torno do elemento mítico dos “conhecimentos tradicionais”. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para o desenvolvimento de futuras pesquisas que se dediquem à investigação dos modos pelos quais os mitos, concebidos à luz do “pensamento selvagem” de Lévi-Strauss, participam da organização dos “conhecimentos tradicionais” e em que medida eles poderiam contribuir para o campo da EA.

Outra consideração a ser feita sobre os resultados da pesquisa diz respeito a uma reflexão sobre a posição subjetiva que os “conhecimentos tradicionais” podem ocupar dentro das discussões acadêmicas, tendo em vista que muitas de suas características são similares ao que conceitos já consagrados pela ciência buscam, como é o caso do “saber ambiental”; caberia à academia, portanto, desobstruir os espaços e fazer de si um ambiente de coabitação de ideias. Por último, vale ressaltar que, no âmbito das relações, fica evidente, a partir da análise do *corpus* documental analisado, que as tentativas de aproximação entre os “conhecimentos tradicionais” e os científicos são marcadas tanto pela desvalorização do primeiro em nome do segundo quanto pela disputa econômica e legal em torno dos conhecimentos de “comunidades tradicionais” e de povos originários.

Observa-se, então, que apesar de existir um movimento de valorização dos “conhecimentos tradicionais”, ele é circundado por uma série de desafios, seja no que diz respeito à preservação de suas características basilares, seja na valorização dentro do universo acadêmico, ou ainda nas disputas socioeconômicas que enfrenta em circunstâncias diversas. Ora, diante desse panorama, qual seria a saída para um real intercâmbio entre “conhecimentos tradicionais” e científicos? A superação da desigualdade histórica entre essas duas formas de conceber o mundo é praticável? É possível a existência de trocas genuínas enquanto persistem hierarquias de origem colonial na circulação do conhecimento? Enquanto campo, qual o papel da pesquisa em EA nesse processo de busca por espaços a serem compartilhados?

Frente a esses questionamentos, caberia à EA, enquanto um campo de pesquisa comprometido com a pluralidade epistêmica, manter sua postura crítica e problematizar as assimetrias históricas que marcam a relação entre “conhecimentos tradicionais” e científico. A partir do reconhecimento desses entraves, o campo é convidado não apenas a mobilizar, de forma crescente, perspectivas que ampliem o debate teórico, como também assume a responsabilidade de elaborar estratégias que

possibilitem a conquista de espaços de partilha. Uma forma de viabilizar isso seria a partir do desenvolvimento de pesquisas que se dediquem à investigação de experiências locais e práticas de EA, as quais operam como processos de resistência frente ao avanço neoliberal. Tais desdobramentos poderiam contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca da dinâmica de construção e partilha de conhecimento no interior de territórios tradicionais e ainda delinear estratégias de avanço de outros modos de vida e interpretações através dos espaços intersticiais.

Cumprir reiterar, enfim, que toda a construção analítica desenvolvida nesta pesquisa não coloca em dúvida a validade e a importância da Ciência. Em tempos de negação dessa forma de conhecimento, a universidade e a pesquisa científica desempenham um papel fundamental na produção e disseminação de conhecimentos construídos e validados de forma criteriosa e segura. Trazer à tona a discussão acerca dos “conhecimentos tradicionais” não é, de forma alguma, questionar o conhecimento científico construído historicamente, mas sim problematizar os mecanismos políticos e econômicos que circundam essa forma de conhecimento; não é fazer com que a ciência perca espaço, mas que a trama da qual ela faz parte seja ampliada e, em uma alusão ao conceito de *ch’ixi*, que pontos de outras cores também possam se fazer presentes nesse tecido. É, por fim, compreender que outras formas de conhecimento, também produzidas historicamente, podem expandir nossas possibilidades epistemológicas.

Por último, fazendo jus às palavras de Nego Bispo, um convite para se retornar ao início: a “Caipora”, ente encantando que inaugura essa dissertação, pode nunca ganhar corporeidade para alguns, mas sua metáfora já é suficiente para reforçar a compreensão acerca da urgência, frente ao colapso ambiental, de nos reposicionarmos dentro da relação sociedade-natureza. Mais do que isso, talvez seja justamente na capacidade de metaforizar o mundo e de imaginá-lo - no sentido de criar imagens sobre ele - que possamos encontrar, nos “conhecimentos tradicionais”, inspiração para coabitar o planeta e fazer dos entremeios locais de resistência epistêmica e imaginativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. Os embates em torno da categoria “conhecimento tradicional” e o tema dos “direitos coletivos”. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 42, 2013, p.11-13. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/5447>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos; tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016, p.129-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzb4wHxCHfShs5DhsHm>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa. Caipora e outros conflitos ontológicos. *In*: ALMEIDA, Mauro. **Caipora e outros conflitos ontológicos**. São Paulo: UBU Editora, 2021. p.135-174.
- AMARAL, Letícia da Silva. **Educação ambiental e resíduos sólidos: um estudo sobre teses e dissertações desenvolvidas no contexto escolar**. 2022. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4917a360-9ce5-467a-9da5-3013fd112c91>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; REIS, Bruno Poey. Territórios indígenas e a tese do marco temporal: direitos originários ameaçados. **Espaço Ameríndio**, v. 18, n. 1, 2024, p. 348-372. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/136562>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. Somos da terra. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Org). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.
- BORNHEIM, Gerd. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, v. 1, n.2, dezembro de 1985a, p.17-24.
- BORNHEIM, Gerd. **Os filósofos Pré-Socráticos**. São Paulo, Cultrix: 1985b.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 30, p. 3-6, 1979.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 2, de 1994**. Aprova o texto da Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na Cidade do Rio de Janeiro, no período de 5 a 14 de junho de 1992. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília: Ministério da Cultura, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. 1992. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/consulta-resex/item/706-cap%C3%ADtulo-26.html>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Decreto no 6.040. 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó**: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BURCH, Sally *et al.* Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. **Desafios das palavras**. Ed. VECAM, v. 1, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4036223/mod_resource/content/2/Sally%20Burch%20Sociedade%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Copia.pdf. Acesso em 6 dez. 2024.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de. **Projetos de educação ambiental em contextos educacionais não escolares**: uma análise a partir de teses e dissertações. 2019. Tese de Doutorado (Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/09255743-fbfa-4fac-a3e6-046ea6d02de0>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CANAVIEIRAS, Carlinhos. Maretório. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Org). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2ª. Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CANDIDO, Rejane Leal. **Os discursos sobre a sustentabilidade e as comunidades tradicionais em teses e dissertações em educação ambiental**. 2021. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/1110>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017a. p.293-303.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017b. p.304-369.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Introdução. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro William Barbosa de (Org.). **Enciclopédia da floresta**: O alto Juruá: práticas e conhecimentos da população. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro William Barbosa. Populações tradicionais e conservação ambiental. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017. p. 267-292.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS Cristina. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil**: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2021. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/livro/povostradicionais8.pdf>. Acesso em 6 dez. 2024.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A configuração do campo de pesquisa em educação ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 4, n. 2, p. 127-134, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6195/4543>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; SCHMIDT, Leticia Santos. A pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 2, p. 147-174, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pea/article/view/30057/0>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. *In*: CINQUETTI, Heloisa Sísila; LOGAREZZI, Amadeu José

Montagnini. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos, EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

CARVALHO, Luiz Marcelo. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?** 2015. Tese (Livre Docência em Educação Ambiental – disciplina: Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas) Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo *et al.* **A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações.** CNPq: Relatório Científico. Rio Claro, UNESP – Rio Claro, UNICAMP, USP – Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.earte.net/?page=relatorios-earte>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge. Projeto EArte: a pesquisa em Educação Ambiental como problema de investigação. *In*: CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge (Orgs.). **Estado da Arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981 – 2020):** Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2024.

CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva *et al.* Distribuição temporal e geográfica das teses e dissertações em Educação Ambiental concluídas entre 1981-2020. *In*: CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge (Orgs.). **Estado da Arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981 – 2020):** Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles, v,1, 2.ed.ver. e ampl., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **A ideia de natureza no pensamento filosófico: a constituição de uma “Filosofia da Natureza” e sua contribuição para a Educação Ambiental.** 2018. 132 f. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, 2018.

CAVALARI *et al.* A Educação Ambiental é feminina? *In*: CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge (Orgs.). **Estado da Arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981 – 2020):** Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2024.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Um mundo *ch'ixi* é possível:** ensaios de um presente em crise; tradução: Sue Iamamoto. 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2024.

DESCARTES, René. **Discurso do método;** As paixões da alma. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DESCOLA, Philippe, 1949. **Outras naturezas, outras culturas;** tradução Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016, 1ª ed., 1ª reimpressão.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar,** São Paulo, Ática, 1993.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Povos e Mares**: Leituras em Sócio-Antropologia Marítima, São Paulo, Nupaub, 1995.

DIEGUES, Antonio Carlos. A sócio-anthropologia das comunidades de pescadores marítimos no Brasil. Etnográfica. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 3, n. 2), p. 361-376, 1999.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2001.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. Conhecimentos, práticas tradicionais e etnoconservação da natureza. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 50, p. 116-126, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/66617/38436>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ELOY, Christinne Costa *et al.* Apropriação e proteção dos conhecimentos tradicionais no Brasil: a conservação da biodiversidade e os direitos das populações tradicionais. **Gaia Scientia**, v. 8, n. 2, p. 189-198, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281020246>. Acesso em 9 dez. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?f>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREITAG, Barbara. **Teoria Crítica**: Ontem e hoje. 5ª ed. Editora Brasiliense, 1994.

GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 03, p. 589-606, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300011&script=sci_abstract. Acesso em 21 nov. 2023.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do Meio Ambiente**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1990.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Phillipe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, ed. especial, p. 50-67, 2016.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação**: outra sensibilidade. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HORKHEIMER, Max, 1947. **Eclipse da razão**; tradução de Carlos Henrique Pissardo. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **As paixões da ciência**: estudos de história das ciências. 2ª ed. Editora Letras & Letras, 1999.

JOÃO, Izaque. Língua vegetal guarani. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Org). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.

KATO, Danilo Seithi; SANDRON, Daniela Corsino; HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Diálogos Interculturais entre Conhecimentos Tradicionais e Conhecimentos Científicos em uma Comunidade Geraizeira: um Olhar Freiriano na Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33693>. Acesso em: 21 nov. 2023.

KATO, Danilo Seithi; GALAMBA, Arthur; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. **Cultural Studies of Science Education**, v. 18, n. 1, p. 217-235, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-023-10165-4>. Acesso em 9 dez. 2024.

KAWASAKI, Clarice Sumi; MATOS, Mauricio dos Santos; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O perfil do pesquisador em educação ambiental: elementos para um estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 111-140, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6118>. Acesso em: 10 jul. 2025

KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. A pesquisa em Educação Ambiental como campo acadêmico / científico na perspectiva de Bourdieu, *In*: CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge (Orgs.). **Estado da Arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981 – 2020)**: Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2024.

KIM, Eun-Ji Amy; ASGHAR, Anila; JORDAN, Steven. A critical review of traditional ecological knowledge (TEK) in science education. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 17, n. 4, p. 258-270, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiro de Castro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. Nê ropë. In: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Org). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza**: como associar as ciências à democracia; traduzido por Carlos Aurélio Mota de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2019

LAYRARGUES, Phillippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdz4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 9 dez. 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Quando os ecologistas incomodam**: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do Anti-ecologismo. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, v. 3, n. 5, p. 13-28, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Subserviência ao capital**: educação ambiental sob o signo do antiecológismo. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018b. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13481>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Pandemias, colapso climático, antiecológismo**: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**; tradução Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental; tradução Jorge E. Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**. [online]. 2009b, vol.34, n.03, pp.17-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432009000300003&script=sci_abstract. Acesso em: 04 maio 2025.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**; tradução Tânia Pellegrini, 12ª ed., Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Ana Gabriela Morim de; OLIVEIRA, Joana Cabral de; SHIRATORI, Karen. Conhecimentos, práticas e visões de mundo. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina (Org). **Povos Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2021, p.20-89.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3ª ed. rev. ampl. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

MCCORMICK, John. **A história do movimento ambientalista**. tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Relume-Durnarã, 1992.

MEGID NETO, Jorge. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30063>. Acesso em 21 nov. 2023.

MEGID NETO, Jorge.; CARVALHO, Luiz Marcelo. **Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos**. *In*: ESCHENHAGEN, María Luisa.; VÉLEZ-CUARTAS, Gabriel; MALDONADO, Carlos; GUERRERO PINO, Germán. (org.). Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior. Medellín: Universidad de Antioquia, 2018. p. 97-113. Doi: <https://doi.org/kmcn>.

MENEZES, Anne Kassiadou *et al.* Educação Ambiental desde El Sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. *In*: MONTEIRO, Bruno *et al.* (Org). **Decolonialidade na Educação em Ciências**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MEIRA, Ana Cláudia dos Santos. **A escrita científica no divã**: entre possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: Sulinas, 2016

MIGNOLO, Walter D. **História locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. ver. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ed.rev.ampl. – Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1035-1050, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>. Acesso em: 10 jun. 2025.

NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio**: Oito mil anos de história na Amazônia central. São Paulo: Ubu Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Entre plantas e palavras**: modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (AP). 2012. Tese de doutorado (Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22082012-100255/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2024.

OLIVEIRA, Joana Cabral de *et al.* **Vozes vegetais**: diversidade, resistência e histórias da floresta. São Paulo: UBU Editora, 2020.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 03, p. 381-396, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300002&script=sci_abstract. Acesso em: 6 dez. 2024.

PESSANHA, José Américo Motta. **Platão**: Vida e obra. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987a.

PESSANHA, José Américo Motta. **Descartes**: Vida e obra. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; Leff, Enrique. Ecologia Política na América Latina: Reapropriação social da natureza, reinvenção de território e construção de uma racionalidade ambiental. In: LEFF, Enrique. **Ecologia Política**. São Paulo: Editora Unicamp, 2021. p. 429-468.

REDFORD, Kent H. "The ecologically noble savage." **Cultural survival quarterly** 15, nº 1, 1991, p. 46-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kent-Redford/publication/247848843_The_Ecologically_Noble_Savage/links/5682d90408ae051f9aee8091/The-Ecologically-Noble-Savage.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail. Acesso em: 9 dez. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SÁNCHEZ, Laura Del Pilar Jiménez. **Comunidades tradicionais e educação ambiental**: um estudo a partir de teses e dissertações. 2021. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f62d3095-d6a8-4902-8c74-d5f554e9cbf9>. Acesso em: 15 mar. 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: ISA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, n. 79, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O sistema e o antissistema. *In*: KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Carlos Alberto Pinto dos. Maretórios. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Org). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.

Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica. **Conhecimentos tradicionais**; tradução de Carlos Potiara Castro, 2012. Disponível em: <https://www.cbd.int/abs/infokit/revised/web/factsheet-tk-pt.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Ricardo Francelino da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. O desencantamento do mundo e o processo de coisificação do homem na visão de Adorno e Horkheimer: a negação da filosofia metafísica em Aristóteles e a desumanização do homem. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v.5, n.2, p. 171-184, 2019

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, Heluane Aparecida de. **Arte, política e educação ambiental**: a contribuição do pensamento de Theodor Adorno. 2019. 110 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0ee6f982-2335-475b-bed2-508904d87548>. Acesso em: 24 set. 2024.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração das ciências; tradução Fernando Silva e Silva. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

TADDEI, Renzo. **Davi Kopenawa**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>. Acesso em: 9 dez. 2024.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23034, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vZDnsY48PqFyr5Jc7N7http/>. Acesso em 01 maio 2025.

TOLEDO, Víctor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**, tradução Rosa L. Peralta, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo; tradução Jorge Menna Barreto e Yudi Rafael. São Paulo: n-1 edições. 2022.

UCHÔA, Raphael; MÜLLER-WILLE, Staffan; MERCER, Harriet. Science and Its Others: Histories of Ethnoscience. **History of Anthropology Review**, 2024. Disponível em: <https://histanthro.org/notes/science-and-its-others/>. Acesso em: 05 maio 2025.

UNESCO (Org.). **As grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNITED Nations. **Report of the United Nations Conference on the Human Environmental**. New York: United Nations, 1973. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/NL7/300/05/IMG/NL730005.pdf?OpenElement>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber**: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87. Disponível em: https://perdigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/livro_6.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000100009&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 01 maio 2025.

WIPO. **Intellectual property needs and expectations of traditional knowledge holders**: WIPO Report on Fact-Finding Missions on Intellectual Property and Traditional Knowledge (1998-1999). World Intellectual Property Organization: Geneva, 2001.