ISSN: 2358-8829

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CRISE CLIMÁTICA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE DUA E SABERES INDÍGENAS

Ana Alice Santos de Souza [1]
Deise Arnold [2]
Érica Portela Leite Wielganczuk [3]
Fábio Napoleão [4]
Cléia Demétrio Pereira [5]

## INTRODUÇÃO

A crise climática contemporânea destaca-se não apenas pelos impactos ecológicos, mas por intensificar desigualdades socioambientais e expor a distribuição assimétrica dos riscos entre diferentes populações (IPCC, 2023). Diante desse cenário, a educação não deve se restringir à transmissão de informações sobre aquecimento global, eventos climáticos extremos ou preservação ambiental. É fundamental promover experiências de aprendizagem que possibilitem aos estudantes compreender as relações entre clima, território, economia, cultura, direitos e justiça social, desenvolvendo conhecimentos e capacidades para analisar criticamente a realidade e participar de decisões coletivas (UNESCO, 2024). Essa abordagem demanda uma formação docente capaz de integrar conhecimentos científicos, realidades socioculturais e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC-SC, ana.souza.udesc.t5@gmail.com;
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC-SC, deise.arnold.udesc.t5@gmail.com;
[3]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC-SC, erica.wielganczuk.udesc.t5@gmail.com;
[4] Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC-SC, fabio.napoleao@udesc.br;
[5] Professora coorientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC-SC, cleia.pereira@udesc.br.

ISSN: 2358-8829

Responder a esse desafio implica analisar quem participa das experiências de aprendizagem, quais conhecimentos são legitimados no currículo e como as práticas pedagógicas contemplam a diversidade humana. Sob a ótica da educação inclusiva, a exclusão resulta de barreiras institucionais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que devem ser identificadas e superadas continuamente (Booth; Ainscow, 2011). Nesse âmbito, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem de planejamento pedagógico que considera a variabilidade dos estudantes desde a organização inicial das experiências de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018). Para isso, propõe a diversificação dos meios de engajamento, representação e ação e expressão, ampliando as possibilidades de participação e acesso ao conhecimento (Rocchegiani; Capellini, 2025). Em vez de organizar o ensino a partir de um perfil considerado padrão e realizar adaptações somente após a identificação de barreiras, o DUA orienta a elaboração de ambientes, recursos, estratégias e avaliações flexíveis e acessíveis desde o planejamento, buscando reduzir obstáculos à aprendizagem e favorecer a participação de todos os estudantes (CAST, 2024).

Contudo, a acessibilidade pedagógica e a diversificação das estratégias de ensino, embora fundamentais para a inclusão, não são suficientes para problematizar quais conhecimentos são legitimados e valorizados no currículo escolar. A articulação entre educação climática e educação inclusiva requer o diálogo com a interculturalidade crítica e com os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, reconhecendo-os como sistemas de conhecimento constituídos historicamente e vinculados a contextos culturais, territoriais e sociais específicos (Baniwa, 2019; Krenak, 2019; Walsh, 2009). Essa perspectiva exige superar abordagens que os reduzam a elementos folclóricos, recursos didáticos descontextualizados ou expressões genéricas de uma suposta sabedoria ambiental, respeitando a pluralidade dos povos indígenas, suas formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos e seus direitos coletivos (Quijano, 2005; Smith, 2018).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar contribuições da educação climática para a construção de uma pedagogia inclusiva, estabelecendo diálogos entre o DUA e os saberes indígenas como fundamentos de uma educação intercultural crítica. A questão orientadora é: de que maneira a articulação entre educação climática, DUA e saberes indígenas pode contribuir para a formação docente e para práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a justiça

ISSN: 2358-8829

climática? A relevância do debate está em aproximar campos que muitas vezes são abordados separadamente: a inclusão educacional, o enfrentamento da crise climática e a valorização da diversidade epistemológica no currículo escolar.

## METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa teórico-reflexiva, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental e organizada por análise narrativa. Essa escolha é coerente com o objetivo de discutir aproximações conceituais e possibilidades pedagógicas entre educação climática, educação inclusiva, DUA, interculturalidade crítica e saberes indígenas, sem produzir dados empíricos com participantes ou apresentar resultados de intervenção escolar.

O levantamento bibliográfico foi orientado por temas e descritores relacionados a “educação climática”, “mudanças climáticas e educação”, “educação inclusiva”, “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “interculturalidade crítica”, “decolonialidade”, “povos indígenas” e “conhecimentos tradicionais”. Foram considerados livros e artigos de referência, bem como documentos institucionais relacionados à educação climática e ao DUA. Entre os documentos consultados estão as Diretrizes do DUA 3.0 (CAST, 2024), a orientação curricular para ação climática da UNESCO (2024), o Relatório de Síntese do IPCC (2023) e a legislação brasileira pertinente à educação ambiental e à história e cultura indígena (Brasil, 1988, 1996, 1999, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2024a, 2024b).

A seleção foi intencional e temática, buscando contemplar produções conceituais, documentos normativos e orientadores. Não se trata, portanto, de revisão sistemática com protocolo de busca ou avaliação formal de risco de viés. A análise narrativa consistiu na leitura interpretativa dos materiais selecionados, identificando convergências, tensões e contribuições para o problema de pesquisa. As reflexões foram agrupadas em três categorias: (1) inclusão, barreiras e planejamento pedagógico; (2) educação climática e justiça socioambiental; e (3) interculturalidade crítica e reconhecimento dos saberes indígenas.

Por ser uma investigação teórica e documental, o artigo não envolveu recrutamento de participantes, entrevistas ou coleta de dados pessoais. Suas conclusões têm natureza analítico-argumentativa, apresentando possibilidades e princípios para a

ISSN: 2358-8829

formação docente, e não resultados empíricos generalizáveis. O percurso poderá ser aprofundado em pesquisas posteriores por meio de estudos de campo, análise de currículos, planejamento colaborativo de sequências didáticas e escuta de comunidades escolares, respeitando protocolos éticos e os direitos coletivos dos povos envolvidos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico articula contribuições da educação inclusiva, da educação climática e da interculturalidade crítica para refletir sobre a formação docente e a construção de práticas pedagógicas acessíveis, contextualizadas e socialmente comprometidas. A discussão aborda o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a justiça socioambiental e o reconhecimento dos saberes indígenas, buscando compreender como esses referenciais podem contribuir para um currículo que valorize a diversidade, enfrente barreiras à participação e promova uma leitura crítica da realidade.

### Educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem

A educação inclusiva exige compreender a exclusão como resultado de barreiras que se formam na relação entre os sujeitos, as práticas pedagógicas, as instituições e os contextos sociais. Nessa perspectiva, dificuldades de participação não devem ser atribuídas automaticamente a características individuais dos estudantes, demandando a investigação sobre como conteúdos, recursos, linguagem, tempos, espaços e avaliações garantem o acesso ao conhecimento. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) atende aos diversos estilos e ritmos dos estudantes, auxiliando os professores no desenvolvimento de estratégias flexíveis alinhadas aos princípios inclusivos (Zerbato; Mendes, 2018).

A análise de contextos específicos é fundamental para identificar barreiras e recursos capazes de favorecer a inclusão e a equidade, deslocando a responsabilidade da adaptação individual para uma ação coletiva da escola e dos sistemas educacionais (Booth; Ainscow, 2011). Ao assumir a variabilidade humana como ponto de partida, a pedagogia inclusiva coloca a aprendizagem e a diversidade dos estudantes no centro da concepção curricular. Fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), essa abordagem elimina barreiras mediante flexibilizações e múltiplos meios de

ISSN: 2358-8829

ensino previstos desde a concepção inicial do planejamento (CAST, 2024; Rocchegiani; Capellini, 2025). De acordo com as autoras, essas ações demandam transformações tanto nas práticas pedagógicas quanto na cultura e na organização estrutural escolar, visando a criação de um ambiente de ensino acessível e acolhedor, o que destaca a importância do incentivo de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores.

**Educação climática, justiça socioambiental e currículo**

A educação climática deve ir além de campanhas comportamentais isoladas que responsabilizam individualmente estudantes e famílias por problemas de ordem estrutural (Brasil, 2024a). O cuidado cotidiano com o ambiente precisa articular-se às formas de produção, modelos energéticos, políticas públicas, uso do solo e desigualdades socioespaciais que influenciam as emissões e a vulnerabilidade climática (Brasil, 2012b; Brasil, 2024a).

Conforme as avaliações do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023), as alterações no clima resultam das atividades humanas e geram riscos distribuídos de maneira assimétrica, afetando em maior grau as populações vulnerabilizadas. Por isso, o trabalho educativo deve problematizar a distribuição desigual dos meios de proteção e os impactos das ações de adaptação e mitigação no território.

No âmbito normativo brasileiro, a Lei nº 9.795/1999 define a educação ambiental como dimensão permanente da formação (Brasil, 1999). Esse dispositivo foi alterado pela Lei nº 14.926/2024 para garantir a inclusão de temas como mudanças climáticas, biodiversidade e riscos de desastres nos projetos pedagógicos escolares (Brasil, 2024b).

Orientado pelo rigor científico e pelo compromisso com a justiça socioambiental, o currículo deve integrar os domínios cognitivo, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2024), transformando a escola em espaço de reflexão sobre problemas locais, como inundações, erosão e perda de biodiversidade (Matsuo; Silva, 2021; UNESCO, 2024). Para consolidar essa postura crítica, é preciso evitar tanto a naturalização da crise quanto o tom alarmista, priorizando a investigação da realidade e a autoproteção comunitária (Brasil, 2024a; Matsuo; Silva, 2021).

ISSN: 2358-8829

## Saberes indígenas e interculturalidade crítica

A inclusão dos saberes indígenas no debate climático exige reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e produtores de conhecimentos, superando abordagens que os reduzam a guardiões idealizados da natureza. Krenak (2019) questiona a dissociação entre humanidade e natureza, enquanto Kambeba (2020) evidencia a relevância da literatura indígena contemporânea para discutir memória, pertencimento, território e continuidade cultural. Em diálogo, Baniwa (2019) destaca a sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil, o que impede tratar o conhecimento indígena de forma homogênea ou descontextualizada.

No plano normativo, o reconhecimento da educação escolar indígena é anterior ao debate climático. A Constituição Federal de 1988 reconhece as organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (Brasil, 1988), a Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena no ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). A existência desses dispositivos não garante, por si só, a efetiva valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, a distância entre o reconhecimento jurídico e sua concretização nas práticas educativas.

A interculturalidade crítica de Walsh (2009), em diálogo com a crítica à colonialidade do poder e do saber de Quijano (2005), problematiza a hierarquização dos conhecimentos e a subalternização dos saberes indígenas. Smith (2018) contribui para essa discussão ao enfatizar questões éticas relacionadas à produção do conhecimento e à autonomia dos povos indígenas. Essas perspectivas fundamentam uma formação docente comprometida com o diálogo intercultural, a valorização dos saberes indígenas e a construção de práticas educativas inclusivas, atentas à pluralidade epistemológica e aos desafios socioambientais.

## Diálogos entre DUA, educação climática e saberes indígenas na formação docente

A articulação entre DUA, educação climática e saberes indígenas fundamenta-se na intersecção de três questões centrais: o DUA investiga como planejar para ampliar o acesso e a participação; a educação climática analisa os conhecimentos necessários para

ISSN: 2358-8829

responder à crise com justiça social; e a interculturalidade crítica interroga quais epistemologias são valorizadas no currículo.

Na formação docente, essa convergência orienta o planejamento a partir de problemas situados, como a investigação de eventos climáticos locais mediante a análise de dados científicos, documentos e relatos comunitários. O DUA apoia esse processo ao antecipar barreiras de comunicação e propor múltiplos formatos de apresentação e expressão acessíveis. Ao mesmo tempo, a seleção de fontes deve incorporar a autoria indígena contemporânea e suas reivindicações políticas, sem enquadrar esses saberes como meros estilos de aprendizagem ou tentar traduzi-los integralmente a categorias escolares externas.

Assim, a formação continuada consolidada sob a interculturalidade crítica evita o reducionismo técnico, promovendo a análise de materiais didáticos, a revisão de estereótipos e a construção de relações recíprocas e respeitosas com as comunidades. Em síntese, a prática docente pode orientar-se por cinco princípios estruturantes: (a) antecipação de barreiras; (b) ensino da crise climática com base científica e crítica social; (c) reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos contemporâneos; (d) respeito à pluralidade e aos protocolos comunitários; e (e) construção de práticas interdisciplinares e contextualizadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental possibilitou organizar a discussão em três categorias analíticas: educação climática e justiça socioambiental; Desenho Universal para a Aprendizagem e superação de barreiras à participação; e interculturalidade crítica e reconhecimento dos saberes indígenas na formação docente. Essas categorias articulam os referenciais teóricos ao objetivo do estudo, discutindo as contribuições e desafios de integrar educação inclusiva, crise climática e pluralidade epistemológica.

### Educação climática e justiça socioambiental

A primeira categoria evidencia que a educação climática precisa ultrapassar a abordagem estritamente informativa, incorporando a análise das desigualdades sociais e das condições de exposição aos riscos (IPCC, 2023). Os efeitos da crise climática

relacionam-se diretamente a fatores econômicos, territoriais e políticos. Desse modo, compreender a crise no contexto escolar requer conectar os conhecimentos científicos às experiências concretas das comunidades.

A formação docente orienta-se, assim, para a construção de práticas pedagógicas que articulem conhecimento científico, participação social e reflexão crítica sobre os conflitos socioambientais e as responsabilidades diferenciadas. Essa perspectiva evita atribuir a responsabilidade pela crise unicamente a escolhas individuais, desconsiderando as estruturas econômicas e políticas envolvidas (Brasil, 2024a). Quando orientada pela justiça socioambiental, a educação climática fortalece a formação crítica e a ação comunitária a partir das realidades locais (UNESCO, 2024).

**Desenho Universal para a Aprendizagem e superação de barreiras à participação**

A segunda categoria aborda o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referencial para a construção de experiências acessíveis. O DUA antecipa a variabilidade dos estudantes desde o planejamento, diversificando os meios de engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2024; Zerbato; Mendes, 2018).

Na educação climática, os princípios do DUA orientam a utilização de múltiplas linguagens e recursos pedagógicos. Contudo, a inclusão não se reduz à mera oferta de materiais acessíveis; exige avaliar se as propostas eliminam barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, garantindo equidade de participação (Rocchegiani; Capellini, 2025). O DUA subsidia o planejamento inclusivo quando articulado à reflexão crítica sobre o currículo e sobre as condições institucionais da escola.

**Interculturalidade crítica e reconhecimento dos saberes indígenas na formação docente**

A terceira categoria problematiza quais conhecimentos são legitimados no currículo e as relações de poder que atravessam sua seleção. A diversificação de estratégias pedagógicas, embora essencial, não assegura automaticamente o reconhecimento de diferentes matrizes culturais e epistemológicas.

A interculturalidade crítica interroga as hierarquias históricas do conhecimento (Walsh, 2009) e a colonialidade do saber (Quijano, 2005), demandando o

reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e produtores de saberes contemporâneos (Baniwa, 2019; Krenak, 2019). Na educação climática, o diálogo com as epistemologias indígenas amplia a compreensão sobre território, coletividade e cuidado com a vida. Esse diálogo deve ocorrer de forma contextualizada, respeitando a autonomia, os direitos coletivos e os protocolos éticos de cada povo (Smith, 2018), sem reduzir esses saberes a ilustrações de conteúdos científicos ou a representações folclóricas. Para a formação docente, isso requer rever materiais didáticos, desconstruir estereótipos e promover práticas formativas interculturais.

**Síntese das categorias analíticas**

A articulação entre as três categorias demonstra que a educação climática inclusiva exige superação da mera inserção de conteúdos fragmentados. O DUA fornece recursos para diversificar o acesso e a expressão dos estudantes; a educação climática orientada pela justiça socioambiental permite analisar as causas e os impactos desiguais da crise; e a interculturalidade crítica questiona as assimetrias do currículo, valorizando a pluralidade de saberes.

Trata-se de construções teóricas que dependem de condições institucionais, processos formativos continuados e relações dialógicas para se efetivarem na prática escolar, sem homogeneizar perspectivas conceituais distintas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as contribuições da educação climática para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, articulando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), os saberes indígenas e a interculturalidade crítica no contexto da formação docente. A reflexão desenvolvida evidencia que a convergência entre essas perspectivas oferece caminhos para fortalecer uma educação comprometida com a participação de todos os estudantes, a justiça socioambiental e a valorização da diversidade epistemológica na escola.

A discussão estruturou-se em três dimensões complementares. A primeira destaca a necessidade de abordar a crise climática a partir das desigualdades sociais e territoriais que condicionam a exposição aos riscos e as capacidades de enfrentamento.

A segunda aborda as contribuições do DUA para a antecipação e eliminação de barreiras à aprendizagem por meio da flexibilização do engajamento, da representação e da expressão. A terceira fundamenta-se na interculturalidade crítica, reconhecendo os saberes indígenas como conhecimentos históricos e contemporâneos cuja presença curricular exige respeito à autonomia, aos direitos coletivos e aos protocolos éticos dos povos.

Compreende-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas não depende apenas da diversificação de recursos de ensino, mas exige problematizar quais conhecimentos são legitimados no currículo e quais sujeitos são reconhecidos nos processos educativos. Assim, a formação docente consolida-se como espaço estratégico para integrar acessibilidade pedagógica, justiça climática e diálogo intercultural, sem reduzir os saberes indígenas a meros conteúdos ilustrativos ou folclóricos.

Como limites da investigação, ressalta-se seu caráter teórico-reflexivo embasado em pesquisa bibliográfica e documental. Indica-se, para pesquisas futuras, a oportunidade de desenvolver estudos empíricos que acompanhem a aplicação dos princípios do DUA em propostas de educação climática no cotidiano escolar, bem como o planejamento colaborativo de ações educativas com a participação das comunidades. Conclui-se que o diálogo entre educação inclusiva, educação climática e interculturalidade promove uma formação docente mais acessível, plural e comprometida com as transformações socioambientais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Educação climática; Educação inclusiva; Desenho universal para a aprendizagem; Saberes indígenas; Interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2026.

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, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=634068. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012a. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1270/resolucao-cne-ceb-n-5. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: CNE, 2012b. Disponível em: https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Res-CP-002-2012-06-15.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. **Educação em clima de riscos de desastres**: Cemaden Educação. São José dos Campos: Cemaden, 2024a. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/midiateca/educacao-em-clima-de-riscos-de-desastres-2/. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14926.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

CAST. **Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem**, versão 3.0. [S. l.]: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org.

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA (IPCC). **Mudança do Clima 2023:** Relatório Síntese. Contribuição dos Grupos de Trabalho I, II e III ao Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. Genebra: IPCC, 2023. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport_PO.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

KAMBEBA, M. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MATSUO, P. M.; SILVA, R. L. F. Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78161, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.78161. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78161. Acesso em: 28 out. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

ROCCHEGIANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. A Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar. *In*: ROCCHEGIANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Orgs.). **DUA na sala de aula:** práticas de ensino e o Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: CRV, 2025. p. 11-23.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Padrões de qualidade das escolas verdes:** tornar verdes os ambientes de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2024. 81 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393270. Acesso em: 29 out. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, P.12-43, 2009.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos.** v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207. Acesso em: 28 out. 2026.