ISSN: 2358-8829

EPISTEMOLOGIAS INTERCULTURAIS E A PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA[1]

Alice Watson Queiroz [2]
Pedro Demo [3]

INTRODUÇÃO

Mackinnon afirmou (1982, p.801) que "a sexualidade é para o feminismo o que o trabalho é para o marxismo: aquilo que é mais próprio de alguém, porém, aquilo que mais lhe é retirado [alienado]". Nessa linha e para iniciar a argumentação aqui proposta, proponho uma nova versão para esta afirmação: "A aprendizagem é para os estudantes o que a sexualidade é para o feminismo e o trabalho é para o marxismo: aquilo que é mais próprio de alguém, porém, aquilo que mais lhe é retirado [alienado]". Irei abordar neste ensaio os aprendizados dentro das componentes "Métodos e Técnicas de Pesquisa"e "Epistemologias Interculturais", na perspectiva da Educação em e para Direitos Humanos e na garantia do direito à aprendizagem.

Embora tenhamos aprendido que a visão positivista, objetiva e neutra da construção do conhecimento não cabe mais na contemporaneidade, e que a ciência deve ser aberta, movida pela ignorância (Firestein, 2019), pela negação (Bachelard, 1960) e pela capacidade de fazer perguntas, na prática ela ainda se impõe como universal, objetiva, elitizada, branca e ocidental (europeia e americana). A inferiorização de outros saberes (indígenas, africanos, orientais), a fragmentação do conhecimento e a visão colonialista de que o que se estuda é um objeto e não um sujeito, tem como resultado, principalmente nas escolas públicas, uma educação bancária (Freire, 1974) e que atua como ferramenta de opressão.

Segundo o educador, este modelo de educação convencional onde o professor deposita o conteúdo e os alunos, passivos, recebem o saber como recipientes vazios, não produz uma formação emancipadora, capaz de transformar a realidade. A escola convencional então aliena os estudantes retirando deles aquilo que lhes é mais próprio: a capacidade de criar sentido. Dessa forma, faremos aqui uma discussão teórica de

[1] Trabalho resultado do projeto de Extensão e de pesquisa "Viagem Ancestral" realizado e financiado no âmbito do Instituto Federal de Brasília. Utilizamos Chatgpt para a revisão textual e redução do texto original.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), Universidade de Brasília (UnB). licewatson@gmail.com
[3] Professor Emérito da Universidade de Brasília, Phd em Sociologia, pedrodemo@gmail.com

ISSN: 2358-8829

conceitos trabalhados nas componentes, para finalizar com um relato da práxis de uma educação emancipadora, construída a partir das epistemologias interculturais e que resgata o sentido da escola como campo fértil para mentes questionadoras e livres.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho tem caráter ensaístico, teórico-reflexivo, e articula a discussão de literatura sobre educação, epistemologia, interculturalidade e práxis com a reflexão sobre uma experiência educativa desenvolvida no Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB). A discussão mobiliza os autores referenciados ao longo do texto e toma o projeto Viagem Ancestral, realizado entre 2023 e 2025, como experiência concreta para refletir sobre possibilidades de uma educação emancipadora. Não se trata de apresentar uma pesquisa empírica sistemática, mas de analisar criticamente a relação entre os conceitos discutidos e uma prática educativa situada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo, defendia, há 51 anos, que para se cumprir o objetivo do direito à educação previsto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que visa o "pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos homem e pelas liberdades fundamentais" (1948, p.14), nenhum dos métodos em vigor serviria. É impossível pensar em pleno desenvolvimento sem autonomia e respeito às liberdades em um contexto autoritário e de opressão intelectual e moral, onde não há mecanismos para a formação pela liberdade de pesquisa e o valor humano é apenas uma ilusão (PIAGET, 1974).

Há 26 anos, Perrenoud (1999) já nos alertava sobre a solidez e o conservadorismo da nossa instituição "escola", comparada à igreja e, os docentes, aos padres. Pessimista sobre a possibilidade de transformá-la, ressaltou que sua teoria visava "somente a demonstrar que a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou melhor, democratizar o acesso ao saber, não é bem partilhado e que essa vontade freqüentemente é frágil e se limita a discursos que não passam à ação", (PERRENOUD, 1999, p.3). Não interessa às forças sociais exigir uma educação voltada para a aprendizagem, porque, para elas, as escolas cumprem o

seu papel imbecilizador (DEMO, 2018) de treinar os alunos a memorizar conteúdos dissociados da realidade e passar em provas que nada provam.

No Brasil, Darcy Ribeiro denunciava que a crise educacional era um projeto. Dados de 2024 confirmam essa visão, especialmente no Ensino Médio, que apresenta altos índices de evasão (5,9%) e reprovação (13,4%). O PISA 2022 revela que 73% dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível básico em matemática. Essa deficiência é resultado de uma escola que mantém a padronização da Revolução Industrial, com formação docente deficiente, manutenção de estruturas de poder e, sobretudo, com a alienação do direito à aprendizagem.

Segundo o neurocientista Stanislas Dehaene (2022), o aprendizado é guiado por quatro pilares: atenção, engajamento ativo, feedback e consolidação. Esses princípios mostram que o cérebro aprende por meio da participação ativa, do questionamento e da experimentação — não apenas pela exposição passiva. Dehaene sugere que os métodos de ensino devem mobilizar esses pilares, promovendo práticas que fortaleçam a atenção, o envolvimento, o retorno contínuo e a consolidação do conhecimento. Neste sentido, o conhecimento nasce do diálogo e da leitura crítica de mundo (FREIRE, 1974), e é construído coletivamente, de forma intersubjetiva e sempre na cocriação (VARELA, MATURANA, 1987). O oprimido deixa de ser objeto da classe dominante e a relação passa a ser sujeito-sujeito. Demo (2018) afirma que, para superar o ensino convencional, é necessário investir em atividades de aprendizagem, que estimulem a autoria e o protagonismo discente. Elas partem do interior do sujeito, mediadas pelo educador e não introjetadas por ele.

A aprendizagem ocorre então na relação: exige vínculo com o mediador e com o que está sendo aprendido. Afinal, aprender é multiplicar potências, é ampliar o olhar e o horizonte do indivíduo para que ele possa adquirir um novo conhecimento que encontre ressonância com sua história, interesses e desenvolvimento pessoal. E, através dessa descoberta, desenvolver potencial crítico para questionar e transformar sua realidade. A educação convencional, por sua vez, baseada na “ensinagem", onde a docência ocupa um lugar central, é castradora, inibe o pensamento crítico e promove uma ação antidialógica (FREIRE, 1974), opressora e manipuladora.

Em seu livro, “A Miséria do Mundo” (1993), Bourdieu afirma que a escola, apesar de seu caráter universal e “democrático”, na prática oferta um acesso desigual ao ensino de qualidade e se consolida como um sistema que legitima privilégios históricos.

ISSN: 2358-8829

Os grupos que passam a ter acesso à educação superior após a sua expansão são incluídos formalmente, mas simbolicamente seguem excluídos por receberem um diploma, mas não capital social. Baniwa (2025), observa essa exclusão nas universidades brasileiras, onde indígenas cotistas não têm liberdade para aplicar seus modos próprios de produzir conhecimento, sufocados pelas "regras burocráticas da academia eurocêntrica, antropocêntrica, produtivista, individualista, meritocrático, capitalista, racionalista e colonialista", (Baniwa, 2025, p. 15). O fracasso escolar, portanto, é do sistema, não do indivíduo.

Vimos que a aprendizagem, quando reduzida à recepção passiva, torna-se algo retirado do estudante, configurando um processo de expropriação epistêmica. Defendemos aqui uma ciência complexa e intercultural como condição da libertação ao romper a totalidade hegemônica e a superioridade epistêmica europeia. Afinal, somos tão iguais quanto diversos, e a ciência só permanece viva porque é capaz de se autocriticar e acolher a divergência e a diversidade — pois, como lembra Bachelard (1960), o conhecimento começa pelo não. Em termos práticos, isso significa privilegiar a autoridade do argumento, e não o argumento de autoridade: o valor epistemológico não está em quem fala, mas na capacidade de fundamentar com coerência e consistência o que se escreve. O cuidado metodológico protege a pesquisa das falsas certezas, das dicotomias simplistas, das evidências empíricas mal analisadas (DEMO, 2011). Bachelard (1960) fala da necessidade de romper com o senso comum, enquanto Firestein (2019) valoriza a ignorância como motor da ciência.

Russel (1977) denuncia o pensamento eurocêntrico como aquele que inferioriza epistemologias dos povos originários, orientais e africanos. Baniwa (2025), por sua vez, defende a relevância dos saberes indígenas e protagonismo dos povos originários na construção de epistemologias plurais. Para o autor, a natureza é a única fonte de conhecimento e os métodos mais notórios da ciência acadêmica como a observação e a experimentação são seguidos com mais profundidade pelos indígenas cujo saberes são resultados de milhares de anos de produção.

As epistemologias indígenas possuem dimensões ontológicas e epistêmicas características como a relação de interdependência com a natureza, sem separação homem-natureza; a visão de incompletude do mundo onde não há um Deus superior a quem "podem creditar ou terceirizar soluções de problemas de vida" (BANIWA, 2025, p.9) e a confluência ontológica (Dos Santos, 2023), ou seja, a possibilidade de

ISSN: 2358-8829

convivência plural, diversa e dialogada. Para Nego Bispo, a confluência é uma ação por outra ação, um afeto por outro afeto, é transformar as divergências em diversidade, a energia que nos move para o compartilhamento, respeito, reconhecimento, juntar com o outro. Latour reconhece que a natureza e a ciência estão profundamente entrelaçadas e que a ciência não é neutra ou desvinculada de interesses, ela é política das coisas.

Harding (2003) questiona essa neutralidade ao afirmar que o conhecimento é socialmente situado e que a suposta objetividade científica, fundada na neutralidade de valores está a serviço de interesses, via de regra, da classe dominadora: da indústria farmacêutica, não do paciente e do Banco Mundial e não das populações que dependem de seus recursos, por exemplo. No âmbito da teoria do ponto de vista feminista (TPVF), a autora sustenta que a pesquisa mais rigorosa é aquela que reconhece suas localizações sociais e históricas.

Nesta perspectiva, grupos submetidos à opressão detêm um privilégio epistêmico, isto é, a capacidade de produzir formas de conhecimento distintas das posições hegemônicas. Contudo, esse ponto de vista não é dado; ele precisa ser conquistado, resultado de luta política e de análise crítica, já que as ideologias dominantes operam justamente para obscurecer, distorcer ou silenciar essas compreensões. Em consonância com o que afirma Baniwa, Harding defende o pluriculturalismo que incorpora, no próprio processo científico, diferentes modos de ver, investigar, explicar e validar o mundo, reconhece as diferenças e as integra de maneira transformadora. A epistemologia que Harding apresenta e é desenvolvida há mais de 40 anos, continua a desafiar os limites da ciência hegemônica, questionando quem produz conhecimento, a partir de quais posições e com quais consequências sociais.

No entanto, o que vemos nas escolas? Um multiculturalismo que reconhece as diferenças, mas nem sempre transforma as formas de produzir conhecimento. Uma educação emancipadora exige uma ciência intercultural, aberta à pluralidade epistemológica e aos saberes de grupos historicamente silenciados, como mulheres, povos tradicionais e populações africanas. Essa perspectiva reconhece o outro como sujeito, e não como objeto de pesquisa, assumindo o caráter ético e político da produção científica (MATURANA; VARELA, 1987). A pluralidade epistemológica não implica relativismo, mas o enfrentamento da hegemonia colonial. Por isso, este ensaio aproxima-se da perspectiva contracolonial de Nego Bispo (2023), que propõe não

ISSN: 2358-8829

apenas combater o colonialismo, mas praticar modos de vida que valorizem os saberes ancestrais e a interdependência com a natureza.

Sabemos que nas revoluções científicas relatadas por Kuhn (KUHN, o paradigma anterior não desaparece de imediato; ele persiste e disputa espaço com novas formas de compreender o mundo e de formular direitos. O paradigma do instrucionismo persiste e domina, coexiste com projetos de paradigma da aprendizagem, centrados no aluno e que, pela pressão contínua de fatores sociais, éticos e políticos (KUHN, 2013, Nota 4, p. 55), retornam ao paradigma dominante. Afinal, conhecimento é estrutura de poder. Apenas uma ciência aberta às múltiplas racionalidades pode responder às crises epistemológicas atuais (Kuhn, 2013; Latour, 1994). Kuhn reconhece que áreas como educação e direitos humanos operam em disputas constantes e talvez nunca formem um paradigma estável. A escola positivista aliena a aprendizagem; a escola intercultural abre espaço para consciência e práxis.

A práxis educativa é ética e política: não basta formular teorias emancipadoras, é preciso traduzi-las em experiências que articulem reflexão, ação e transformação coletiva (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, a educação deve superar a transmissão passiva de conhecimentos e favorecer o envolvimento dos sujeitos com o mundo e com os outros. A prática, como dimensão constitutiva da produção do conhecimento, exige participação e abertura à transformação (LATOUR, 1994). Em diálogo com a perspectiva contracolonial de Nego Bispo (2023), isso implica romper com a separação entre humanidade e natureza, valorizando a circularidade, a interdependência e os vínculos com o território. A escola pode, assim, tornar-se espaço de aprendizagem vivida, no qual conhecer também significa conviver, criar vínculos e assumir responsabilidade pelo mundo.

Uma escola que reaproxima os seres humanos da natureza, que promove essa integração com a natureza em seu espaço, território, em visitas e viagens. Toda escola deveria ser construída com árvores e espaços verdes, mas o que vemos são prédios que parecem presídios. Como frear a destruição do meio ambiente e a velocidade das mudanças climáticas se estamos cada vez mais apartados da natureza? A única forma é você conviver, criar relação e, da convivência, criar afeto. Só quem conhece cuida e é essa uma das funções sociais da escola, refletir sobre as estruturas colonialistas que reforçam a ideia de que os humanos são criadores e não criaturas da natureza, buscam o tempo todo superá-la.

ISSN: 2358-8829

É nesse horizonte que ganham força as epistemologias interculturais, discutidas ao longo da disciplina. As epistemologias indígenas — como as apresentadas por Kopenawa em A Queda do Céu (KOPENAWA & ALBERT, 2015) — rompem com o pensamento ocidental ao compreender a natureza como sujeito e não como objeto. Nessa cosmologia, não há separação entre espírito e matéria, entre humano e não-humano. A vida se organiza em termos de reciprocidade e interdependência, e o conhecimento se dá como relação, não como extração. As ontologias ameríndias operam por interconexão, movimento e coexistência — fundamentos que desafiam as fronteiras rígidas da epistemologia moderna.

As epistemologias da natureza (STEIL, 2014) aprofundam esse deslocamento ao reconhecer a coevolução entre humanos e outras formas de vida e a inseparabilidade entre cultura e ambiente. Essa perspectiva rompe com o paradigma cartesiano da objetificação e convida a uma ciência onde a relação com a natureza não é de domínio, mas de coexistência. Da mesma forma, o pensamento oriental, amplamente discutido na Escola de Kyoto, demonstra que é possível se modernizar, preservar a cultura e resistir ao colonizador. A proposta de uma epistemologia intercultural, que coloca em diálogo saberes indígenas, orientais, africanos e ocidentais rompe com a ideia de que a modernidade exige a morte das tradições. Nesse sentido, a epistemologia aqui proposta não é retorno ao passado, mas abertura para novas formas de modernidade, não colonizadas. A concretização desta ideia pôde ser vista recentemente no lançamento da Universidade Indígena (Unind), no dia 27 de novembro de 2025, com um projeto pedagógico inovador que busca integrar os saberes ancestrais dos povos originários com o conhecimento científico ocidental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É na práxis que a ciência intercultural se realiza. E é nesse sentido que o projeto Viagem Ancestral, realizado no Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) , se apresenta como referência de um fazer educativo transformador, capaz de encarnar a teoria discutida ao longo do curso. O Viagem Ancestral é um projeto que já foi de pesquisa, ensino e extensão, mas começou como a componente “ Projeto Integrador” dentro do curso. Ele articula educação intercultural, protagonismo estudantil e vivências territoriais como método de aprendizagem. Realizado entre 2023 e 2025, o projeto levou estudantes do Ensino

Médio Integrado a Eventos para experiências imersivas em comunidades indígenas e tradicionais do sul da Bahia, Chapada dos Veadeiros (GO) e Aquidauana (MS). Nessas vivências, os estudantes participaram de rodas de conversa, rituais, oficinas de arte e atividades cotidianas com anciãos, jovens e lideranças comunitárias, aprendendo diretamente com saberes ancestrais sobre território, espiritualidade, natureza, resistência e modos de vida.

A metodologia do projeto desloca a aprendizagem da sala de aula para o território, colocando a oralidade, o corpo, o afeto e a convivência como dimensões legítimas da produção de conhecimento. O "Viagem Ancestral" constitui uma prática educativa que rompe com o modelo escolar centrado na transmissão de conteúdos e se alinha às epistemologias interculturais ao valorizar saberes e experiências que formam sujeitos críticos e sensíveis à diversidade sociocultural e ambiental. Não há reprodução mecânica; há autoria. A viagem torna-se, assim, um campo de pesquisa vivo, onde aprender é investigar, imaginar, comparar, escutar e transformar-se. Por fim, o projeto evidencia que outra educação é possível. Uma educação que devolve aos estudantes aquilo que lhes foi alienado: o direito de aprender com significado, autoria e pertencimento. Se a aprendizagem, quando capturada pelo instrucionismo, torna-se um mecanismo de alienação, a práxis intercultural devolve aos estudantes o mundo tecido por múltiplos saberes. Ao reconectar jovens à ancestralidade, à terra, à oralidade e à diversidade epistemológica, o Viagem Ancestral reinscreve-os como sujeitos históricos. E é na formação desses sujeitos, capazes de imaginar e criar realidades mais justas e conscientes, que reside a potência transformadora de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A trajetória do Viagem Ancestral permite observar, de maneira concreta, o deslocamento da aprendizagem como recepção de conteúdos para a aprendizagem como produção de conhecimento. O projeto não nasceu de uma pauta definida exclusivamente pela docente: partiu de uma inquietação das próprias estudantes, que manifestaram o desejo de realizar uma viagem formativa e de aproximar a escola dos saberes ancestrais. Essa origem é pedagogicamente significativa porque transforma a curiosidade discente em problema de investigação e em ação coletiva. Em vez de receberem um roteiro

pronto, as estudantes[4] participaram da concepção, do planejamento, da mobilização de recursos e da realização da experiência.

A experiência também evidencia que o protagonismo não se resume à escolha de atividades ou à execução de tarefas. A organização em comissões de audiovisual, finanças, cerimonial, pesquisa e comunicação exigiu negociação, divisão de responsabilidades, tomada de decisões e corresponsabilidade. A captação de recursos por meio de bazares, rifas e vendas de produtos vinculou a aprendizagem à resolução de problemas reais e tornou visível a dimensão coletiva da autonomia. Nesse processo, os conhecimentos técnicos do curso — relacionados a Eventos, Turismo e Hospitalidade — não foram ensinados de forma isolada: foram mobilizados em uma situação concreta, atravessada por questões éticas, políticas, culturais e ambientais.

O encontro com a Aldeia Tukum, do povo Tupinambá de Olivença, constitui o núcleo intercultural da experiência. As rodas de conversa, entrevistas e oficinas conduzidas por lideranças locais, entre elas o cacique Ramon e a professora Nádia, criaram condições para que as estudantes escutassem interpretações sobre território, espiritualidade, resistência e sustentabilidade produzidas a partir da experiência indígena. A aprendizagem, nesse contexto, não se limita a estudar os povos originários como objetos de um conteúdo curricular: reconhece-os como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de interpretar sua própria história e de formular saberes a partir de suas relações com o território. O deslocamento é epistemológico, pois questiona quem tem autoridade para narrar a história e quais conhecimentos são legitimados pela escola.Essa dimensão torna-se especialmente relevante diante da distância entre a existência da Lei nº 11.645/2008 e o desconhecimento relatado pelas estudantes sobre os povos originários.

A experiência não substitui o trabalho curricular contínuo, nem permite afirmar, por si só, que a desigualdade epistêmica foi superada. Contudo, oferece uma resposta pedagógica situada à insuficiência de abordagens que tratam as culturas indígenas apenas como informações a serem memorizadas. A convivência, a escuta e o diálogo com lideranças indígenas possibilitam confrontar narrativas escolares convencionais e reconhecer os limites do próprio repertório. Trata-se de uma prática intercultural que

[4] O curso EMI Eventos é formado, majoritariamente, por mulheres (discentes e docentes), então adotamos o feminino genérico como uma bandeira pela equidade de gênero..

ISSN: 2358-8829

não apenas acrescenta novos conteúdos, mas interroga as formas pelas quais o conhecimento é produzido, transmitido e validado.

A produção audiovisual e a socialização posterior ampliaram esse movimento. As entrevistas e imagens registradas durante a viagem deram origem a materiais de comunicação, ao blog e ao canal do projeto no YouTube; no retorno, as estudantes compartilharam aprendizados em oficinas e palestra durante a IFNOVA, em fevereiro de 2025, diante de mais de cem participantes. A produção e a circulação desses materiais deslocam as estudantes da posição de consumidoras de informação para a de autoras e comunicadoras de conhecimento. A autoria, nesse caso, envolve selecionar o que será narrado, organizar registros, construir uma interpretação e assumir responsabilidade pela forma como a experiência é apresentada a outras pessoas. Como se trata de uma experiência que envolve comunidades indígenas, essa produção também exige atenção ética à escuta, à contextualização e ao direito de uso de imagens e falas.

O percurso do projeto — da investigação e preparação prévia à vivência em território e à partilha dos aprendizados — permite aproximá-lo da noção de práxis como articulação entre reflexão e ação. A formação teórica sobre turismo de base comunitária, educação intercultural e legislação indigenista preparou as estudantes para a experiência; o contato com a comunidade, por sua vez, colocou em questão conhecimentos prévios e ofereceu novas perguntas; finalmente, a produção audiovisual e a socialização favoreceram a elaboração e a comunicação do que foi aprendido. Não se trata, portanto, de uma viagem como intervalo recreativo na rotina escolar, mas de um processo pedagógico intencional em que preparação, experiência e reflexão se retroalimentam.

Os relatos das participantes registrados no texto de experiência — incluindo a percepção de que uma tarde de escuta ao cacique ensinou sobre território e resistência de modo distinto de meses de aula — sugerem uma mudança na compreensão do que pode ser reconhecido como espaço legítimo de aprendizagem. Esse depoimento deve ser lido como evidência qualitativa situada, e não como medida generalizável de resultados. Ainda assim, ele ilumina uma questão central deste ensaio: quando o conhecimento emerge do encontro com sujeitos, histórias e territórios, aprender pode envolver dimensões cognitivas, afetivas e ético-políticas que dificilmente se reduzem à transmissão de informações. A empatia, a escuta ativa, a cooperação e a liderança,

ISSN: 2358-8829

apontadas no relato como aprendizagens desenvolvidas, complementam as competências técnicas e contribuem para uma formação integral.

O reconhecimento do projeto com menção honrosa no Prêmio Criativos da Escola + Natureza, promovido pelo Instituto Alana em 2025, assim como sua participação em editais de pesquisa e extensão, amplia sua visibilidade institucional. Esses reconhecimentos, entretanto, não constituem por si sós prova de transformação emancipadora. A força pedagógica do Viagem Ancestral está sobretudo na coerência entre seus meios e seus propósitos: as estudantes investigam, planejam, fazem escolhas, encontram outros modos de interpretar o mundo, produzem registros e compartilham seus aprendizados. A experiência mostra uma possibilidade concreta de integrar ensino, pesquisa e extensão sem separar a formação técnica da reflexão crítica sobre direitos humanos, diversidade cultural e sustentabilidade.

Essa análise também permite reconhecer limites e cuidados. Uma experiência pontual não garante, isoladamente, a transformação duradoura das percepções das estudantes nem substitui a presença contínua dos conhecimentos indígenas no currículo. Além disso, o encontro intercultural precisa evitar que a comunidade seja tratada como cenário ou fonte de experiências para benefício exclusivo da escola. A escuta respeitosa, a construção de relações recíprocas, o reconhecimento do protagonismo das comunidades e os cuidados com registros e imagens são condições para que a proposta não reproduza, sob uma linguagem emancipadora, as mesmas relações de extração e objetificação que pretende criticar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste ensaio permite afirmar que não basta reconhecer a crise da educação contemporânea ou denunciar a persistência da alienação que captura a aprendizagem. A transformação que desejamos — ética, política e epistêmica — exige a reconstrução radical de nossos modos de conhecer e ensinar. As epistemologias interculturais, ao revelarem a insuficiência do paradigma ocidental moderno, oferecem caminhos para uma ciência mais viva, plural, situada e consciente de seus limites. A práxis freireana, articulada à crítica marxiana e às contribuições de Bachelard, Firestein, Harding, Kopenawa, Gersem Baniwa e Nego Bispo, reafirma que a emancipação não nasce de teorias abstratas, mas da ação reflexiva que intervém no mundo e se deixa transformar por ele. Assim, conclui-se que a escola só pode tornar-se espaço de emancipação e revolução se assumir uma ciência aberta, complexa e

intercultural, e se traduzir essa ciência em práticas concretas que reencantem o aprender. A práxis educativa, quando vivida na pluralidade, insere os sujeitos no mundo e devolve-lhes a potência de transformá-lo.

Palavras-chave: Educação; epistemologias interculturais; práxis; emancipação.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem J. L. Educação escolar indígena: história, lutas e perspectivas. São Paulo: Global, 2025.

BACHELARD, Gaston. A Filosofia do Não. São Paulo: Martins Fontes, 1960.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. Pobreza política e emancipação. 2018. Disponível em: http://pedrodemo.blogspot.com/2018/11/ensaio-2019-pobreza-politica-e.html. Acesso em: 14 mar. 2019.

DEHAENE, Stanislas. Como aprendemos: a nova ciência da educação e do cérebro. São Paulo: Contexto, 2022.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

FIRESTEIN, Stuart. Ignorância: como ela impulsiona a ciência. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HARDING, Sandra Elaine. Whose Science? Whose Knowledge?. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LATOUR, Bruno. A Ciência em Ação: Como Seguem os Fatos Científicos. 1994.

MAC KINNON, Catharine A. Feminism, Marxism, method, and the state: an agenda for theory. Signs, v. 7, n. 3, p. 515-544, 1982.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. São Paulo: Palas Athena, 1987.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

RUSSELL, Bertrand. A conquista da felicidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

STEIL, Carlos Alberto. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. Mana, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.