

Epistemologias contra hegemônicas: os movimentos sociais e a decolonialidade

Counter hegemonic epistemologies: social movements and decoloniality

Barbara Baccin dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina
barbara.baccin@gmail.com

Mariana Brasil Ramos

Universidade Federal de Santa Catarina
marianabrasilramos@gmail.com

Resumo

Entre aquelas e aqueles que disputam as origens, rumos e a superação da colonialidade do saber, estão os movimentos intelectuais e os movimentos sociais. Este ensaio tem o objetivo de discutir a importância das epistemologias decoloniais e dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais para a construção de epistemologias contra hegemônicas. Buscamos responder às seguintes questões: Qual o papel da colonização na produção de conhecimento? O que seriam epistemologias contra hegemônicas? Qual a importância delas para o ensino de ciências? O diálogo entre esses movimentos é potente para o Ensino de Ciências comprometido com a problematização da universalidade científica, de compreender territórios e seus aspectos biológicos, valorizar a cultura material e imaterial dos territórios, construir empatia cultural com múltiplos modos de viver do povo, dialogar saberes e desierarquizar conhecimentos.

Palavras chave: epistemologia, decolonial, movimentos sociais, ensino de ciências

Abstract

Among those who dispute the origins, paths and the overcoming of the coloniality of knowledge, are intellectual and social movements. The objective of this paper is to shed light on the importance of decolonial epistemology and the production of knowledge deriving from social movements that contribute to building counter hegemonic epistemologies. We seek to answer the following questions: what is the role of colonization in the production of knowledge? Which are the counter hegemonic epistemologies? What is their importance in teaching sciences? The dialogue between these movements is empowering to a way of teaching sciences which is committed to questioning the principle of scientific universalism, to understanding the biological aspects and to value the material and immaterial culture of

territories, to build a cultural empathy with the many ways of living of people, to dialogue among and de-hierarchize forms of knowledge.

Key words: epistemology, decolonial, social movements, teaching sciences

Introdução

Epistemologia, do grego *episteme*: Conhecimento certo. E *logos*: discurso, estudo. Essas foram informações encontradas em uma rápida busca no *Wikipedia*. Existem outras definições - de dentro do próprio campo da filosofia da ciência - no que diz respeito à palavra em outras línguas, como *epistémologie* no francês, por exemplo. Antigamente, o termo em francês era utilizado para referir-se ao campo da filosofia que estuda a ciência, mas atualmente é utilizado para definir a teoria do conhecimento, de acordo com Luís Henrique de Araújo Dutra (2010).

Foi na Europa, entre o século XVII e XVIII, que a epistemologia consolidou-se como disciplina filosófica, naquela época - e também um pouco depois - eram elaboradas principalmente teorias do conhecimento e teorias da investigação (DUTRA, 2010). No que diz respeito à filosofia da ciência e teorias da investigação, os objetos de estudo costumam ser sobre como a ciência funciona, como cientistas fazem ciência, como são produzidas as teorias, como acontecem as descobertas científicas, como são testadas as teorias, como recebem ou não suporte de evidências e o que elas podem nos dizer sobre o mundo (FRENCH, 2009).

Enquanto na Europa a epistemologia como filosofia da ciência dava os primeiros passos, o Brasil ainda era uma colônia portuguesa. Uma discussão aprofundada sobre a história da ciência e das universidades brasileiras é feita na tese de doutorado do educador e pesquisador André Luís Franco da Rocha (2018), que aponta o fato de somente a elite ter acesso ao estudo superior nos tempos de “Brasil colônia”. Essas pessoas da elite partiam para a Europa para realizar seus estudos, devido, em parte, às políticas de colonização, do controle do Estado português e pela cultura colonizadora, que não via motivos para essas instituições existirem na colônia.

E foi nesse mesmo período - entre o século XVII e XVIII - que a ciência iniciou seu processo de institucionalização nas universidades, articulado através dos interesses da burguesia. Na transição entre esses dois séculos, dentro das universidades, aconteceram “importantes descobertas nas Ciências Naturais, estabelecendo a investigação científica como uma atividade organizada e controlada por complexos mecanismos sociais e de financiamento, estabelecidas de acordo com as intencionalidades produtivas dominantes” (ROCHA, 2018,

p.82). Aníbal Quijano (2005) define a colonialidade global como uma dominação econômica e política do poder, do saber e do ser sobre o não europeu e a história das universidades e da ciência no Brasil traz reflexões sobre essas três faces da colonialidade¹.

Somente em 1808, depois da sede do governo português ser transferida para a colônia, as primeiras instituições estatais de ensino superior passaram a existir no Brasil. Nesse período, as universidades eram marcadas por uma valorização da razão, pela tolerância religiosa, espírito científico crítico e pelas descobertas científicas (ROCHA, 2018). Ainda de acordo com o autor, ao analisar cronologicamente a relação entre universidade e ciência, fica nítida a postura de tutela feita pelo Estado que torna a

produção, liberdade e autonomia condicionadas às necessidades, objetivos e intencionalidades impostas pelo poder político e econômico dominante. Ao ponto de transformar a ciência em um instrumento burguês dedicado a dar sobrevida ao capital em suas mais diversas crises estruturais, seja dando sustentáculo ideológico para a dominação tecnocrática, seja na qualificação técnica proveniente da inovação tecnológica e científica diante do mercado consumidor, dos meios de produção e/ou da superexploração do trabalho proveniente do proletariado (ROCHA, 2018, p.79).

Assim sendo, a ciência pode ser analisada como permissiva e, até mesmo, responsável por relações de dominação, tendo como o exemplo o projeto de **colonização** dos europeus sobre América. As pesquisas científicas brasileiras são realizadas, em sua maioria, no chão das Universidades públicas², que possuem, muitas vezes, dinâmicas sociais e institucionais conservadoras, a serviço do capital financeiro globalizado, podendo estar configuradas como instituições mercantis e produtivistas (ROCHA, 2018). Ou seja, os maiores espaços de construção de conhecimento científico do país estão imbricados em relações de mercado, poder e dominação. O autor também aborda que a produção simbólica feita pelo campo cultural científico é influenciada epistemologicamente, pela realidade objetiva, mas em muito também pelas

condições concretas estabelecidas pelas instâncias de produção, circulação e consumo de tais conhecimentos, submetendo os agentes dessa produção – os pesquisadores – a uma liberdade formal condizente às leis não só de seu campo de origem, mas ao valor de mercado de bens simbólicos, o que acaba por, em alguma medida, uniformizar a agenda de pesquisa, os objetivos, os pressupostos e os processos desta produção (ROCHA, 2018, p. 93).

1 O termo colonialidade e suas especificidades serão explicados mais adiante. Inicialmente, vale apontar que estão intimamente relacionados ao tipo de colonização desenvolvido na América Latina.

2 Reportagem feita por Mariluce Moura, para Ciência na rua, de abril de 2019, apontando que as Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil.

Se existem epistemologias que influenciam e são também influenciadas pela ciência moderna, colonizadora do poder, do saber e do ser, existem movimentos contra hegemônicos, que estão batendo de frente com todas essas questões: os movimentos sociais, ou os povos em movimento³, que fazem a luta pela superação dos sistemas de opressão e, através de sua atuação, produzem conhecimento, constituindo epistemologias feitas por quem transforma e para transformar a realidade. Além dos movimentos sociais, existe um movimento epistemológico constituído por intelectuais latino-americanas, que busca a “renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p.89). Portanto, temos como objetivo compreender a importância das epistemologias decoloniais e dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais para a construção de epistemologias contra hegemônicas. Buscamos neste trabalho responder às seguintes questões: qual o papel da colonização na produção de conhecimento? Quais são as epistemologias contra hegemônicas? Qual a importância dessas para o ensino de ciências?

Produção de conhecimento na modernidade e colonialidade do saber

A Modernidade é localizada temporalmente no mesmo movimento em que a colonialidade é constituída, não de forma isolada na Europa, mas sim como uma consequência da exploração da América e de outros continentes, como nos ensina o pesquisador e professor Carlos Walter Porto Gonçalves (2006). E a **colonialidade** é mais do que a implementação da estrutura colonial que tem início na colonização: é um símbolo da sua permanência, representada como uma cicatriz desse processo que “segue sangrando na América Latina” - como traz a pesquisadora, educadora e companheira de luta Ana Lara Schlindwein da Silva em sua dissertação (2021, p.40). Dessa forma, é importante entendermos que as relações de colonialidade não foram encerradas com a destruição do **colonialismo**, como traz a pesquisadora Luciana Ballestrin (2013).

³ De acordo com Raúl Zibechi (2020, p.27), na América Latina existe uma “heterogeneidade histórico-estrutural de nossas sociedades, nas quais relações sociais diferentes e diversas se põem em movimento. Portanto, é mais conveniente denominar os nossos movimentos coletivos como ‘sociedades em movimento’ ou, como eles mesmos se denominam, ‘povos’ ou ‘nações’ que lutam por sua soberania e autodeterminação. Postulo que na América Latina existem muitos movimentos sociais, mas, junto a eles, sobrepostos, entrelaçados e combinados de formas complexas, temos sociedades outras que se movem não só para reivindicar ou fazer valer seus direitos perante o Estado, mas que constroem realidades distintas das hegemônicas”.

O mundo moderno e a colonização são responsáveis pela construção do que conhecemos como “oriente”, que foi inventado pelo próprio ocidente imperialista, de acordo com o escritor e lutador palestino Edward Said (2007). Porto-Gonçalves (2006) também reforça que não podemos nos esquecer que “o racismo e a escravidão foram criações modernas que geraram riqueza para um dos polos do mundo moderno-colonial, a Europa, e miséria e sofrimento para a América, África e Ásia” (p.145). Entendendo que existem abismos - para além dos geográficos - consolidados com a colonização e que existe a “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003) entre os exploradores e os explorados, os colonizadores e os colonizados, o ocidente e o oriente, o norte e o sul, é que Santos (2004) elabora a metáfora do Sul e das epistemologias do sul - que aborda a relação entre Norte/Sul:

(...) proponho como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul. Mas advirto que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista. Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império (p.18).

Apesar de entender as diferenças dos dois pólos globais (sul e norte, ocidente e oriente), não nos cabe uma postura essencialista, predispondo o norte-mau e o sul-bom, como aborda a pesquisadora Júlia Benzaquen (2012) em sua tese:

Não é possível, nem desejável, desconsiderar tudo que venha da Europa ou do mundo ocidental. Além do mais, após quinhentos anos de imposição global da modernidade ocidental, torna difícil conceber o que lhe é exterior” (p. 31).

Além disso, pode existir um norte no sul e um sul no norte, ser e/ou estar no norte por si só não é suficiente para definir as relações de dominação a priori. Ainda com Benzaquen (2012, p.31): “As metáforas pós-coloniais não podem repetir os erros das reduções binárias conceituais da modernidade. As metáforas são necessárias e úteis, mas nunca é demais alertar que são metáforas e enquanto tais possuem limites”.

Levando em consideração que diferentes tipos de relações sociais originam diferentes epistemologias e que todo conhecimento é construído por práticas e atores sociais (SANTOS & MENEZES, 2009), é importante analisarmos os atores que, historicamente, construíram

epistemologias no nosso continente. A epistemologia dominante, de acordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes, se sustenta na

diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (2009, p.10).

As ideias e teorias hegemônicas da América Latina - durante a invasão colonial - eram trazidas pelos colonizadores, a partir das mãos da Igreja Católica; depois, passaram a ser dos “heróis” detentores dos processos das independências e, atualmente, são as epistemologias construídas na academia que repetem meios de comunicação do sistema, como traz Raúl Zibechi (2020), educador popular, jornalista e ativista social. Os últimos dois séculos foram tomados pela dominação dessa epistemologia, que não reflete epistemologicamente sobre o contexto cultural e político da própria produção e reprodução do conhecimento (SANTOS & MENEZES, 2009). E quais seriam as consequências disso?

Entre os elementos que embasam e justificam essa produção de conhecimento (e em consequência, o epistemicídio, ou o apagamento de outras formas de se construir conhecimentos) temos o universalismo europeu e o eurocentrismo (SCHLINDWEIN, 2021) e, nas palavras de Ailton Krenak, escritor, lutador e liderança indígena:

A ideia que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada pela premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (2019, p. 11).

O universalismo europeu e o eurocentrismo são pilares essenciais da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), que apresenta o conhecimento europeu como único saber válido e verdadeiro reconhecido pela Modernidade, consequentemente rejeitando as epistemologias “outras”, não brancas (PADILHA, 2017) e não validando as mesmas como conhecimentos.

O movimento decolonial e outras epistemologias possíveis

Entre aquelas e aqueles que disputam as origens, rumos do conhecimento e a superação da colonialidade do saber estão os movimentos intelectuais. O movimento pós-colonial foi um

conjunto de contribuições teóricas que ganhou espaço em algumas Universidades estadunidenses e inglesas nos anos 1980, feito a partir de estudos literários e culturais. Autores importantes por terem feito tais contribuições são Edward Said, Franz Fanon, Albert Memmi e Aimé Césaire, que pautavam críticas às concepções epistemológicas dominantes da modernidade e eram comprometidos com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade, de acordo com Ballestrin (2013).

Durante a década de 1970 - no sul asiático - foi formado o Grupo de Estudos Subalternos, que também fazia parte do movimento pós-colonial e teve contribuições epistemológicas importantes de Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. O grupo reivindicava que os sujeitos subalternos (aqueles que não têm sua voz ouvida pela sociedade) não poderiam ter ninguém falando em seu nome e também que nenhum ato de resistência poderia acontecer sem ser por eles próprios, porque isso seria um ato mergulhado no discurso hegemônico (BALLESTRIN, 2013).

Tendo como referência o grupo asiático citado, Ballestrin (2013) aponta que na década de 1990, intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos⁴ e foi a partir daí que a América Latina se inseriu no debate pós-colonial. Apesar de ser uma referência, os estudos subalternos asiáticos não devem ser adaptados para nossa história, pois tratam da exploração colonial de outro continente, nosso povo sofreu com outros tipos de relações de colonialidade. O grupo terminou em 1998 e nesse ano começaram os encontros entre futuros membros do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Partindo da realidade latino-americana, no final dos anos 1998 passa a existir o Grupo M/C, que traz como proposta a construção de um projeto político-epistêmico outro, para compreender a realidade do povo de seu continente, problematizando-a com a finalidade de descolonizar as epistemologias por aqui produzidas (PADILHA, 2017). Fazem parte do Grupo as autoras Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Zulma Palermo, entre outras. Entre os principais estudos encabeçados pelo Grupo está a publicação *La colonialidad del saber*:

⁴ O manifesto que divulga a criação do grupo foi publicado em 1993, foi traduzido para o espanhol em 1998 por Santiago Castro-Gómez e pode ser lido na íntegra no site: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/>

eurocentrismo y ciencias sociales. O Grupo faz o movimento de resistência teórica, prática, política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade: o giro decolonial (BALLESTRIN, 2013).

A decolonização não só é uma denúncia, mas um anúncio, que envolve muitos fatores relacionados à colonialidade do ser, saber e poder. O Grupo M/C recebeu influência dos movimentos pós-coloniais e de outras correntes, que contribuíram para a sua construção e desenvolvimento. Como traz Ballestrin (2013, p. 108): “aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si”. Escolhemos então, o uso do termo decolonialidade para abordar sobre um movimento de giro epistemológico, que é uma ferramenta importante para a luta anticolonial, mas compreendendo que a decolonialidade por si só, não é suficiente para a superação da colonialidade.

A colonialidade do saber (Quijano, 2005) é epistemologicamente estabelecida e está em torno de o único saber considerado e reconhecido como válido na modernidade ser o conhecimento europeu, e a ciência costuma ser responsável por produzir, reproduzir e também validá-lo. Ou seja, a ciência moderna também “assume o extraordinário privilégio epistemológico de ser a única forma de conhecimento válido” de acordo com Nilma Lino Gomes (2019, p. 56), o que ela considera como uma ortodoxia conceitual.

As epistemologias decoloniais apontam para a superação de todos os tipos de colonialidade e as pesquisas desenvolvidas nesse viés podem ser potentes para um rompimento com a colonialidade do saber. A partir de perspectivas decoloniais é possível reconhecer conhecimentos contra hegemônicos e problematizar o papel da ciência na perpetuação de opressões, assim como, reconhecer os espaços e sujeitos responsáveis por construí-los. Como exemplo desses sujeitos, temos os grupos de pesquisa decoloniais e os movimentos sociais, que realizam práticas intelectuais extra-acadêmicas (BENZAQUEN, 2012). Os movimentos sociais são incorporados na genealogia do pensamento decolonial (BALLESTRIN, 2013) e a validação dos conhecimentos nascidos na luta desses grupos é central na caracterização das epistemologias do sul (SANTOS & MENEZES, 2009).

Além do movimento epistêmico decolonial, que parte de grupos acadêmicos, temos a **contra colonização** que, de acordo com o lutador e líder quilombola Antônio Bispo: “são todos os

processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (2015, p.48). Em conclusão, como traz Catherine Walsh (2009, p.14, tradução minha) o “decolonialismo denota, então, um caminho de luta contínua no qual ‘lugares’ de exterioridade e construções alter(n)ativas podem ser identificados, visibilizados e encorajados”. As epistemologias decoloniais e as lutas anti e principalmente contra coloniais feitas pelos movimentos sociais pautam a valorização dos povos oprimidos e a destruição dos sistemas de opressão, ambos produzindo conhecimentos contra hegemônicos necessários para o giro decolonial e para a construção de um fazer científico pautado nessas questões.

Implicações para o Ensino de Ciências

A superação da colonialidade pode ser teorizada pelos estudos decoloniais, pode ser praticada a partir dos movimentos sociais que fazem a luta anticolonial, mas existe uma transformação pedagógica necessária para além desses estudos e práticas. Afinal,

o projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 26).

A educação, as epistemologias decoloniais e os movimentos sociais, quando dialógicos uns com os outros, têm um grande potencial conscientizador, reflexivo e transformador. Existem pesquisas que já tentam traçar esses caminhos através da educação em ciências e o ensino de ciências, como a pesquisa de Padilha (2017) de intitulada Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciências. Assim como os artigos: ensino de ciências, interculturalidade e decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó, de Jesus e Lopes (2021); Alternativas epistêmicas emergentes na ciência e seu ensino a partir do sul global, de Oliveira e Linsingen (2021); Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial, de Nunes, Giraldi e Cassiani (2021); Linguagem, literatura e decolonialidade: caminhos para pensar a educação em ciências, de Cassiani, Giraldi e Pereira (2021) e também o trabalho *Racismo y Diversidad*

Sexual y de Género en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental: Una Aproximación Decolonial a la Investigación, de Marin e Cassiani (2022).

A pedagogia decolonial “é parte intrínseca do discurso sobre a colonialidade e a colonialidade do ser, mas também ligada ao fazer, isto é, às práticas de desaprender e reaprender teórica, artística e politicamente” (WALSH, 2009, p.15, tradução minha). E quando nós, educadoras, radicalizamos nossa pedagogia, podemos

dar às alunas a educação que elas desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2013, p. 63).

Partindo da pedagogia e epistemologias decoloniais, assim como dos saberes contra coloniais contestados e produzidos pelos movimentos sociais, é possível construir um ensino de ciências contra hegemônico e comprometido com a transformação da realidade. Este ensinar ciências é uma possibilidade de problematizar a universalidade científica, de compreender territórios e seus aspectos biológicos, valorizar cultural material e imaterial dos territórios, construir empatia cultural com múltiplos modos de viver do povo, dialogar saberes e desierarquizar conhecimentos, “possibilitando espaços de legitimação de saberes de outras etnias e culturas, não europeias, negadas pela epistemologia hegemônica” (PADILHA, 2017, p.20). Romper com a colonialidade é criar comprometimento com a construção de um novo mundo, de uma nova ciência, de uma nova educação, de uma nova sociedade. E como dizia Buenaventura Durruti, lutador anarquista espanhol “levamos um mundo novo em nossos corações, um mundo que está crescendo neste instante”.

Referências

- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Unesp, 2010. 192 p.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: INCTI, 2015.
- FRENCH, Steven. **Ciência. Conceitos-chave em Filosofia**, Artmed, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. 1º edição. ed. São Paulo: Editora Wmfmartinsfontes, 2013. 283 p.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- MOURA, Mariluce. **Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 1 set. 2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.
- PADILHA, Raíza Scanavaca. **Pela superação da colonialidade do saber: O conceito de biomas em livros didáticos de ciências**. 78 f. Trabalho de conclusão de curso - Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182256>. Acesso em: 05 set. 2022.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geograficidade Do Social: Uma Contribuição para o debate metodológico para o estudo de conflitos e movimentos sociais na América Latina." **Revista Eletrônica Da Associação Dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, 2006.
- ROCHA, André Luís Franco. **A constituição desumanizadora da docência universitária em Ciências Biológicas**. 2018, 750 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial - E para além de um e outro**. Coimbra, 2004a. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES Maria Paula G. "Prefácio" e "Introdução", in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula G. Meneses (orgs), **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 7-19, 2009.
- SCHLINDWEIN, Ana Lara. **A perifa dando a letra: denúncias e anúncios das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora**. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227143>. Acesso em: 05 set. 2022.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala, 2009a.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009b.
- ZIBECCHI, Raúl. **Movimentos sociais na América Latina: o "mundo outro" em movimento**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020.