



Decolonialidade e Educação Ambiental no Enpec: Análise de uma Década (2011–2021)¹

Daniela Carolina Ernst²

Universidade do Estado de São Paulo (USP) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6462-2867>

Diego dos Santos Reis³

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2624-7793>

Maria Cristina de Caminha Castilho França⁴

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9400-2825>

Resumo: Partimos da urgência por deslocar os paradigmas hegemônicos da Educação Ambiental, reconhecendo que a colonialidade não é um passado, mas uma estrutura viva que ordena saberes, corpos e territórios. Assumimos a decolonialidade como sul político e epistêmico, modo de caminhar em diálogo com saberes tecidos na oralidade, ancestralidade e experiência comunitária. Inspiradas/os por Antonio Bispo dos Santos, Malcom Ferdinand e Catherine Walsh, entendemos que a Educação Ambiental precisa se enraizar em cosmologias que resistem ao projeto colonial. Não se trata de incluir saberes tradicionais na ciência, mas de desestabilizar a pretensão de universalidade da ciência ocidental. Cartografamos, assim, as presenças e ausências de produções decoloniais nos anais do ENPEC (2011–2021), na área “Educação Ambiental e Ensino de Ciências”. O mapeamento revelou apenas oito trabalhos, evidenciando a escassez teórico-política e o silenciamento das vozes insurgentes. Urge ampliar os debates e reconhecer epistemologias que educam, narram e resistem gesto de justiça cognitiva e de reencantamento do mundo.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Decolonialidade. Interseccionalidade. Justiça ambiental. Comunidades/conhecimentos tradicionais. Gênero.

¹ Recebido em: 20/05/2025. Aprovado em: 19/11/2025.

² Doutoranda em Ciências, Universidade de São Paulo (USP). Doutora a partir de [dezembro/2025]. daniela.ernst@usp.br

³ Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, e do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL/FFLCH) da USP. diegoreis.br@gmail.com

⁴ Professora Titular no Instituto Federal do Rio Grande do Sul IFRS. Pesquisadora e líder de grupo de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Antropologia Social (UFRGS). Editora-chefe da Revista ScientiaTec do IFRS. mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

Decolonialidad y Educación Ambiental en el Enpec: Análisis de una Década (2011–2021)

Resumen: Partimos de la urgencia de desplazar los paradigmas hegemónicos en la Educación Ambiental, reconociendo que la colonialidad no es un pasado superado, sino una estructura viva que organiza saberes, cuerpos y territorios. Asumimos la decolonialidad como sur político y epistémico, modo de caminar en diálogo con saberes tejidos en la oralidad, la ancestralidad y la experiencia comunitaria. Con los aportes de Antonio Bispo dos Santos, Malcom Ferdinand y Catherine Walsh, comprendemos que la Educación Ambiental debe enraizarse en cosmologías que resisten al proyecto colonial del mundo. No se trata de incluir saberes tradicionales en la ciencia, sino de desestabilizar su pretensión de universalidad. Cartografiamos las presencias y ausencias de estas perspectivas en el ENPEC (2011–2021), en el área “Educación Ambiental y Enseñanza de las Ciencias”. Encontramos solo ocho trabajos, revelando una preocupante escasez teórico-política. Estas ausencias denuncian el silenciamiento de voces insurgentes y afirman la urgencia de ampliar los debates como gesto de justicia cognitiva y compromiso con los territorios que resisten.

Palabras-clave: Educación ambiental. Decolonialidad. Interseccionalidad. Justicia ambiental. Comunidades/saberes tradicionales. Género.

Decoloniality and Environmental Education in ENPEC: A Critical Cartography of a Decade (2011–2021)

Abstract: This study arises from the urgency to challenge hegemonic paradigms in Environmental Education, recognizing coloniality as a persistent structure shaping knowledge, bodies, and territories. Decoloniality is assumed not only as a framework but as a political and epistemic stance that calls for dialogue with orally transmitted, ancestral, and communal knowledges. Inspired by Antonio Bispo dos Santos, Malcom Ferdinand, and Catherine Walsh, we argue that Environmental Education must be grounded in cosmologies resisting the modern/colonial world project. The goal is not to integrate traditional knowledge into Western science, but to unsettle its claim to epistemic universality. Through a cartographic analysis of the National Meeting on Research in Science Education (ENPEC, 2011–2021), we examined the area “Environmental Education and Science Teaching.” Only eight works engaged decolonial perspectives, revealing a striking theoretical and political scarcity. These absences expose the silencing of insurgent epistemologies and affirm the urgent need to expand decolonial dialogues as acts of cognitive justice and territorial commitment.

Keywords: Environmental Education. Decoloniality. Intersectionality. Environmental Justice. Traditional Knowledge. Gender.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, assistimos, de modo acelerado, aos efeitos das transformações climáticas e ambientais. Contudo, a crise climática tem origens mais distantes do que se costuma admitir. Como aponta Leff (2006, p. 77), o início do colapso coincide com a passagem do agir coletivo ao acúmulo individual, instaurando uma lógica de posse em detrimento do comum. Essa ruptura reflete a fragmentação moderna: a separação entre natureza e cultura, corpo e razão, sustentada pelas matrizes judaico-cristãs que conceberam a natureza como dádiva entregue aos seres humanos para exploração.

A racionalidade científica europeia aprofundou essa cisão, convertendo os processos vitais em mecanismos e esvaziando o mundo de sentido pela supremacia da razão (Grosfoguel, 2013). A crise climática, assim, expressa uma forma particular de habitar o planeta, marcada pela apropriação e pela desigualdade (Porto-Gonçalves, 1998).

Malcom Ferdinand, em *Une écologie décoloniale*, localiza sua gênese no Caribe do século XV, quando a invasão das Américas inaugurou o mundo colonial. Embora outros autores também relacionem colonialismo, racismo, capital e ecologia, Ferdinand evidencia como essas conexões ainda permanecem marginais no debate acadêmico.

É fato estabelecido que as destruições ambientais estão intrinsecamente ligadas às opressões sociais. O desmatamento em Sumatra para o plantio de palma, a invasão das unidades de conservação⁵ no Brasil e os crimes de lesa-humanidade cometidos por mineradoras e garimpos clandestinos são expressões de um mesmo sistema de exploração. No entanto, quando somos convocados a criar discursos e ações diante das emergências climáticas, ainda prevalecem slogans e políticas desprovidas de reflexão social.

⁵ De acordo com o estudo investigativo promovido pelo Projeto de Monitoramento da Amazônia Andina (MAAP), ao longo de 2019, 125.000 hectares (o equivalente a 172.000 campos de futebol) foram desmatados e depois queimados em agosto do mesmo ano. A maioria das ocorrências foi observada no Amazonas, onde 39.100 hectares foram desmatados e depois queimados, ou cerca de 30% do total. Com a perda da cobertura florística das grandes florestas tropicais na América latina e Ásia, vivenciamos o aumento do nível de Dióxido de Carbono na atmosfera, e com isso, intensifica-se o processo de acidificação dos mares e no aumento da temperatura das águas, o que acelera o processo de degelo. Com o aumento da temperatura e da acidez dos mares, espécies inteiras vão se extinguir.

Essa superficialidade permite que grandes corporações e o capital financeiro cooptem o imperativo ambiental, promovendo respostas tecnocráticas e apolíticas como a geoengenharia ou os mercados de carbono que ignoram as raízes históricas da desigualdade, da pobreza e do racismo. É nesse contexto que Ferdinand (2019) nos convida a retornar ao Caribe, território estratégico da modernidade, onde os encontros violentos entre colonizadores e colonizados europeus e ameríndios coincidem com o cercamento da terra e o nascimento do mundo globalizado. Para ele, e para autores como Dussel (1993) e Mignolo (2010, 2017), a “conquista” não é apenas um evento histórico, mas o alicerce da própria estrutura de funcionamento do sistema moderno-colonial, que segue produzindo formas de dominação sobre a alteridade.

Exemplos disso são a persistência do franco na economia de países africanos e a ocupação contínua do território palestino. Essas evidências revelam que os povos explorados pela colonização não foram “quaisquer pessoas”. Ainda que camponeses europeus também tenham sofrido violência social, mantiveram-se identificados com a hierarquia racial e epistêmica que os colocava acima dos povos negros, indígenas e não europeus. Aqui se inscreve o racismo ambiental e epistemológico: a exclusão das dimensões raciais e coloniais das teorias ecológicas e ambientalistas.

A partir de Marx (2008), entende-se que o capitalismo explicaria as contradições sociais em sua totalidade, como se as desigualdades e o racismo estrutural derivassem de uma mesma matriz. No entanto, essa leitura é limitada. Marx não aborda o papel do gênero e da sexualidade no sistema acumulativo, tampouco as especificidades engendradas pela colonização e pela escravatura. Ainda que ambos os processos tenham se sustentado por motivações capitalistas, suas bases são, antes de tudo, coloniais: construídas sobre uma hierarquia global de raças, saberes e territórios (Rubin,⁶ 2012; Federici, 2004).

Reconhecemos, contudo, que não é objetivo deste artigo realizar uma crítica sistemática às teorias da desigualdade sexual, mas situá-las como parte indissociável das discussões sobre poder e colonialidade. Para Quijano (2005, p. 126), como para outros autores do pensamento crítico decolonial, a constituição de um “padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno e eurocentrado” estrutura as relações de dominação, marginalizando os conhecimentos e sujeitos que escapam à lógica hegemônica

Aqueles e aquelas que estão fora dos parâmetros de “homem, heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 113) são frequentemente privados até mesmo do status de humanidade. Como observa Mignolo (2005, p. 34), o capitalismo e a modernidade se apresentam como fenômenos europeus não planetários dos quais todos participam, mas em posições desiguais de poder.

⁶ A falha deriva do fato de que o marxismo, enquanto teoria da vida social, de certa forma não se ocupa da questão do sexo. No mapa de Marx do mundo social, os seres humanos são trabalhadores, camponeses ou capitalistas; o fato de que são também homens e mulheres parece não ter muita importância. Em contrapartida, no mapa da realidade social traçado por Freud e Lévi-Strauss há uma profunda consciência do lugar ocupado pela sexualidade na sociedade, e das profundas diferenças entre a experiência social de homens e mulheres. Não existe nenhuma teoria que explique a opressão das mulheres – com suas infinitas variações e monótona similaridade, tanto nas diversas culturas como ao longo do tempo – que tenha a força explanatória da teoria marxista da opressão de classe. Assim sendo, não é de surpreender que tenha havido inúmeras tentativas de aplicar a análise marxista à questão das mulheres. Há muitas maneiras de fazer isso. Já se disse que as mulheres são uma força de trabalho de reserva para o capitalismo, que os baixos salários, que em geral recebem. Propiciam uma mais-valia extra para o empregador capitalista, que serve ao consumismo da sociedade capitalista em seu papel de administradoras do consumo familiar, e assim por diante. (O tráfico de mulheres: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo* Gayle Rubin*) https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8159632/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin-trafico_texto%20traduzido.pdf

Seguindo o raciocínio de Ferdinand (2019), é preciso compreender que, durante o período colonial, as terras das Américas foram submetidas às potências europeias França, Inglaterra, Portugal, Espanha e, em certos momentos, Holanda. Esses territórios recém-conquistados eram vistos como reservas de manutenção dos colonizadores, o que legitimava práticas desumanas em nome da expansão imperial. Mesmo as supostas medidas de proteção tinham como finalidade garantir a continuidade da exploração, e não integrar as colônias ao território europeu.

Nesse sentido, a colonialidade atualiza o colonialismo na contemporaneidade, mantendo suas estruturas de poder e hierarquia. María Lugones (2014) amplia a leitura de Quijano ao afirmar que a colonialidade é um fenômeno abrangente um dos eixos do sistema de poder — que permeia o controle da sexualidade, da autoridade coletiva, do trabalho, da subjetividade e da produção de conhecimento, operando dentro das mesmas relações intersubjetivas que sustentam a dominação.

Entendemos que a ideia de colonialidade está profundamente ligada ao projeto de colonialismo, numa dimensão muito mais ampla do que a simples ocupação ou exploração dos territórios. Ela se articula ao processo de dominação de grupos sociais e populações inteiras, estabelecendo relações de superioridade entre quem domina e quem é dominado. Trata-se de uma relação de saber-poder (Foucault, 1997) que busca silenciar os conhecimentos ancestrais dos povos invadidos, apagando suas identidades, culturas e modos de existir e, em última instância, negando-lhes o próprio status de humanidade. A colonialidade do poder e do ser produz, assim, um conjunto de sujeitos humilhados, esquecidos e marginalizados (Mignolo, 2007).

Dussel (1993) afirma que a Europa se apresenta como o único centro da história universal, uma história que ela mesma inaugura. A periferia, portanto, passa a existir apenas como extensão dessa centralidade. A perspectiva eurocêntrica, erigida como padrão de poder e conhecimento, materializa-se na educação e nas instituições científicas, que classificam e hierarquizam os povos em uma lógica dicotômica, a ponto de os colonizados não se reconhecerem como dominados.

Ballestrin (2010) observa que a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, do sexismo e do racismo. A política de conhecimento eurocêntrica delimitou as fronteiras da ciência moderna, restringindo o que poderia ser reconhecido como saber legítimo (Reis, 2022). Um exemplo disso é o silenciamento em torno do racismo científico, especialmente entre os séculos XVIII e XIX, quando teorias como a

evolução darwiniana e a hereditariedade mendeliana foram interpretadas de forma a sustentar ideias sobre raça, miscigenação, gênero, sexualidade, normalidade e eugenia (Nascimento, 2017, p. 7).

Desse contexto, marcado pelas determinações do colonialismo, emergem as desobediências epistêmicas de grupos e populações historicamente subalternizados, que ressignificam seus desejos e subjetividades a partir de suas próprias potências de vida e resistência. Essas ressignificações abrem caminhos para novas inter-relações entre cultura e natureza, configurando um terreno fértil para a Educação Ambiental, campo em disputa, atravessado por múltiplas narrativas e perspectivas.

Embora a Educação Ambiental esteja circunscrita a uma concepção ambiental específica, nela podem emergir discursos outros, que restabelecem o diálogo com a natureza e com o cosmos, em diferentes formas de pertencimento (Salgado; Menezes; Sánchez, 2019). Para fundamentar essas discussões, é necessário, ainda que de forma breve, revisitar o surgimento da Educação Ambiental no contexto brasileiro, reconhecendo que ela se constitui por diversas correntes teóricas, políticas e filosóficas, que refletem modos distintos de compreender as relações entre sociedade e natureza e orientam práticas e políticas próprias (Menezes et al., 2019).

De acordo com Isabel Carvalho e Taís Frizzo (2018), a Educação Ambiental, em contexto brasileiro, consolida-se a partir da chamada *virada ecológica*, que se manifesta nas sociedades ocidentais sob a liderança dos movimentos ecológicos surgidos em meados do século XX. As autoras afirmam que a Educação Ambiental deve ser compreendida para além do âmbito das políticas públicas, como um espaço comum que inclui também as agências de outros organismos não humanos, o planeta, as relações interespecies, a biodiversidade, as florestas, a água e o clima.

Podemos situar o início do campo na década de 1970, impulsionado pelos levantes juvenis e pelos ciclos de transformação social que marcaram o surgimento dos primeiros movimentos ambientalistas, organizados em torno da preservação e conservação da natureza (Carvalho e Frizzo, 2018). O governo brasileiro, mesmo sob a ditadura empresarial-militar, foi pressionado por organizações e acordos internacionais dos quais era signatário a criar, em 1972, a Secretaria Nacional do Meio Ambiente (SEMA). Ainda conforme Carvalho e Frizzo, apenas na década seguinte os educadores brasileiros passaram a ser reconhecidos e nomeados como *educadores ambientais*.

A partir daí, encontros nacionais e regionais consolidaram uma identidade social vinculada às práticas educativas relacionadas ao meio ambiente (Carvalho e Frizzo, 2018). Na década de 1980, dois marcos foram decisivos: a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (1981), que determinou a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, formais e não formais; e a Constituição Federal de 1988, que a instituiu como direito de todos e dever do Estado.

Nos anos 1990, o Brasil vivenciou um período de redemocratização, impulsionado pelo movimento das Diretas Já, ocorrido na década anterior. Em escala global, o cenário foi atravessado pela Primeira Guerra do Golfo, pela Intifada Palestina e pelas políticas neoliberais de Margaret Thatcher na Inglaterra — fatores que também reconfiguraram os debates sobre sustentabilidade, desenvolvimento e justiça ambiental.

Marcado pelos princípios da competição agressiva e do mercado livre, o mundo dos anos 1990 fervilhava. Nesse contexto, consolidaram-se parcerias entre a sociedade civil, composta por movimentos sociais e intelectuais engajados/as, e o Estado, dando origem às Organizações Não Governamentais (ONGs). Em 1992, o Rio de Janeiro sediou a ECO-92, conferência que resultou na redação da Carta da Terra, concluída em 2000. Este documento propôs princípios éticos fundamentais para a construção de sociedades globais mais justas, sustentáveis e pacíficas. Durante a ECO-92 foi também criada, por iniciativa da sociedade civil, a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), com representantes de todas as unidades da federação. A REBEA organizou a primeira Jornada de Educação Ambiental e articulou a elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, marcos de uma pedagogia política comprometida com a justiça ambiental.

Alguns anos depois, em 1999, foi promulgada a Lei nº 9.795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, reconhecendo-a como componente essencial e permanente da educação nacional. A lei determinou que a Educação Ambiental estivesse presente, de forma articulada, em contextos formais e não formais, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, compreendida como um conjunto de processos voltados à construção de competências, conhecimentos, valores e atitudes direcionados à conservação ambiental (Brasil, 1999).

Nos anos 2000, o campo avançou em institucionalização e abrangência. Em 2001, o Programa Parâmetros em Ação incluiu a Educação Ambiental como tema obrigatório em todos os níveis de ensino, e, no ano seguinte, foi lançada a Agenda 21

Brasileira, coordenada pelo Comitê de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Conforme observam Carvalho e Frizzo (2024), a partir de 2010 consolidou-se uma rede de dispositivos legais voltados a regular e aprimorar as políticas públicas de Educação Ambiental.

Entre esses marcos destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); a inclusão de uma seção específica para Escolas Sustentáveis no Programa Dinheiro Direto na Escola (2013); e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que reafirmou o compromisso com a sustentabilidade e a formação cidadã. Desde então, diversas pesquisas vêm reforçando o papel crítico da Educação Ambiental.

Costa e Loureiro (2016) destacam a relevância do pensamento de Paulo Freire para o campo, evidenciando práticas voltadas à emancipação dos sujeitos. No entanto, os dados do mesmo estudo revelam um afastamento de perspectivas capazes de problematizar os marcadores estruturais do sistema-mundo moderno-colonial e as dívidas históricas com o que Frantz Fanon (1968) denominou de “*os condenados da terra*”, aqueles/as que ainda vivem em condições de sub-emancipação (Costa; Loureiro, 2013, p. 183).

(DES)METODOLOGIA

Pesquisar sob a perspectiva decolonial está longe de ser uma tarefa neutra ou linear. Exige da pessoa pesquisadora intelectual, somática e afetivamente um processo de desprogramação das lógicas hegemônicas inscritas na matriz colonial de poder que ainda estrutura a racionalidade científica e a normatividade acadêmica. Assumir a descolonização do pensamento é propor metodologias outras: percursos que se constroem no diálogo entre saberes instituídos e conhecimentos ancestrais, tradicionais e cosmológicos. Reconhecemos o papel histórico das metodologias clássicas na consolidação da ciência moderna, mas, como lembram Groff, Maheirie e Zanella (2010), toda pesquisa é política. Escolher um tema, formular perguntas e traçar caminhos é sempre um ato de posicionamento no mundo.

A pesquisa afeta o corpo, a linguagem e a própria forma de existir. Não é uma abstração externa, mas um território vivo de afetos, deslocamentos e traduções compreendidas, como propõe Leda Maria Martins (1995), não como mera conversão

entre linguagens, mas como operações plurais, intuitivas e restauradoras de sentido. Foi desse engajamento ético e epistêmico com a Decolonialidade e a Educação Ambiental que surgiu o desejo de mapear as produções apresentadas no *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (ENPEC), principal evento da área de Ensino de Ciências no Brasil. Buscamos localizar trabalhos que, de forma explícita, articulassem perspectivas decoloniais no campo da Educação Ambiental, publicados entre 2011 e 2021.

Realizamos buscas sistemáticas nos anais do evento, priorizando a linha “Educação Ambiental”. O recorte temporal abrangeu o período de 2011 a 2024, embora as primeiras aproximações decoloniais só tenham emergido a partir de 2013. Para orientar a busca, definimos um conjunto de palavras/descriptores que funcionam como constelações de sentido — Educação Ambiental, decolonialidade, saberes tradicionais, povos da floresta, injustiça ambiental, feminismo decolonial ambiental, racismo ambiental, gênero e mulheres, operando como guias cartográficas e não como filtros rígidos.

Os critérios de inclusão contemplavam trabalhos que apresentassem referência direta à decolonialidade ou ao pensamento crítico decolonial; que estabelecessem articulação explícita com a Educação Ambiental; ou que mobilizassem saberes tradicionais, justiça ambiental e epistemologias negras, indígenas ou feministas. Foram excluídos textos que utilizavam “decolonial” de modo periférico ou descontextualizado; que adotavam abordagens tecnicistas, conservacionistas ou despolitizadas; ou que reproduzissem discursos de sustentabilidade empresarial sem crítica às relações coloniais e capitalistas.

Para dar transparência ao percurso, o Quadro 1 – Procedimentos de Busca, Critérios de Seleção e Corpus Final (ENPEC 2011–2024) sintetiza as etapas realizadas, o conjunto de palavras-guia, o recorte temporal, as fontes consultadas e os critérios aplicados durante a seleção do material analisado.

Quadro 1 – Procedimentos de Busca, Critérios de Seleção e Corpus Final (ENPEC 2011–2024)

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
-----------	-----------

Período analisado	2011–2024. As primeiras aproximações decoloniais surgem a partir de 2013.
Fonte da busca	Anais do ENPEC, priorizando a linha temática “Educação Ambiental”.
Palavras-guia (constelações de sentido)	Educação Ambiental; decolonialidade; saberes tradicionais; povos da floresta; injustiça ambiental; feminismo decolonial ambiental; racismo ambiental; gênero; mulheres. Guias cartográficas, não molduras fixas.
Procedimentos de busca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definição das palavras-guia. 2. Busca manual e leitura dos anais. 3. Filtragem por títulos. 4. Leitura dos resumos. 5. Seleção preliminar. 6. Leitura integral dos textos. 7. Aplicação final dos critérios.
CrITÉRIOS de inclusão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referência direta à decolonialidade ou pensamento crítico decolonial. 2. Articulação explícita com Educação Ambiental. 3. Mobilização de saberes tradicionais, justiça ambiental ou epistemologias negras, indígenas ou feministas.
CrITÉRIOS de exclusão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso periférico ou raso do termo ‘decolonial’. 2. Abordagens tecnicistas, conservacionistas ou despolitizadas. 3. Sustentabilidade empresarial sem crítica às relações coloniais e capitalistas.
Corpus final selecionado	8 trabalhos (2011–2024) aderentes aos critérios metodológicos.
Nota metodológica	O número reduzido (8) indica a incipiência — ainda que crescente — das aproximações decoloniais na Educação Ambiental dentro do ENPEC.

Fonte: Autores, 2025

A análise revelou um cenário de sub-representação: em mais de uma década de produção, apenas oito trabalhos tangenciavam nossas questões de pesquisa, e apenas um deles se alinhava de forma direta às inquietações centrais deste estudo.

Para organizar esse mapeamento e evidenciar a distribuição temporal e institucional das produções encontradas, estruturamos o Quadro II contendo: ano do

ENPEC, categoria temática, descrição da abordagem, autorias, instituições de ensino superior de vínculo, palavras-chave mobilizadas e o título (acompanhado do link de acesso ao trabalho). Esse arranjo permite visualizar, de forma condensada, como a presença ainda tímida das perspectivas decoloniais e críticas se distribui ao longo dos eventos analisados.

Quadro II - Trabalhos Encontrados no ENPEC (2011-2021)

Enpec	Categoria Temática	Descrição	Autores	Instituição De Ensino Superior	Palavras-Chave	Título E Link Do Trabalho
IX 2013	Territorialidades e povos da floresta	Saberes locais, cosmologias, modos de vida, relações ecológicas não-ocidentais.	Luiza Araujo Jorge de Aguiar Alexandre Maia do Bomfim	Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Nilópolis - PROPEC	Chico Mendes, educação ambiental, Amazônia, escola, sustentabilidade	25 anos sem Chico Mendes: qual o seu legado para Educação Ambiental
XI 2017	Feminismos decoloniais e ecofeminismos	Corpo-território, mulheres da floresta, cuidado, luta ambiental, epistemologias feministas.	Ariel Pereira Fernandes do Nascimento	FFP UERJ	gênero, reconstrução, meio ambiente e educação ambiental.	A questão do gênero e sua influência na educação ambiental
XI 2017	Práticas escolares e experiências situadas	Projetos de Educação Ambiental crítica, escolas rurais, quilombolas, indígenas ou periféricas.	Julianny Evelyn Pantoja da Silva André de Lima Barros Maria Clara Silva-Forsberg	Laboratório de Ecologia Aplicada Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, AM – Brasil	conhecimento tradicional, alunos, educação básica, anfíbios anuros, conservação.	Concepções de estudantes de escolas no entorno do Parque Estadual Sumaúma sobre sapos, rãs e pererecas

XI 2017	Territorialidade s e povos da floresta Epistemologias negras e indígenas Práticas escolares e experiências situadas	Saberes locais e tradicionais; cosmologias e modos de vida não-ocidentais; relações ecológicas outras; oralidades, memórias e pedagogias ancestrais; críticas ao modelo eurocêntrico	Lucas P. Silva; Sandra Regina Gonçalves Trindade; Carlos Henrique Saito	Universidade do Estado do Pará, 6 SEMEC - Secretaria Municipal de Educação, 7 UNB - Universidade de Brasília	Ribeirinhos, pesca artesanal, saneamento ambiental, impactos ambientais.	Dinâmica socioambiental dos alunos da Casa Escola da Pesca e a ocorrência de impactos ambientais sobre a pesca artesanal
XI 2017	Críticas à Educação Ambiental hegemônica	Conservacionism o, neutralidade, ausência de análise histórica e política.	Michele Alice da Silva; Jaqueline Cerqueira Araújo; Angélica Cosenza Rodrigues	FACED/UFJF	discurso, educação ambiental, injustiça ambiental	Discursos Sobre Justiça Ambiental no Ensino de Ciências a partir de Questões Controversas Locais
XII 2019	Críticas à Educação Ambiental hegemônica Práticas escolares e experiências situadas	Conservacionism o, neutralidade, ausência de análise histórica e política. Projetos de EA crítica, escolas rurais, quilombolas, indígenas ou periféricas.	Katherine Guerrero Tamayo; Luciano Iribarren; Ana Dumrauf; Silvana Ollier, Adriana Mengascini	Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)	educación ambiental, pensamiento ambiental latinoamericano, formación docente, descolonización, feminismos latinoamericanos	Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales
XIII 2021	Justiça e injustiça ambiental	Racismo ambiental, desigualdade territorial, conflitos socioambientais, mulheres e água.	Marcus Vinicius Borges Silva Fabiana de Freitas Poso Bruno Andrade Pinto Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	(in)justiça ambiental, mudanças climáticas, revisão de literatura	A Perspectiva da (In)Justiça Ambiental: Uma Análise dos Trabalhos Apresentados no Enpec

XIII 2021	Feminismos decoloniais e ecofeminismos	Corpo-território, mulheres da floresta, cuidado, luta ambiental, epistemologias feministas.	Dhiulia Gony Nury Soares Marilisa Bialvo Hoffmann Saul Benhur Schirmer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ciências da natureza, educação do campo, estágio de docência, material didático, mulher camponesa, pandemia.	O Trabalho da Mulher Camponesa na Pandemia e a Vida: Construção e Avaliação de Uma Proposta Didática para a Educação do Campo
--------------	--	--	--	---	--	---

Fonte: Autores, 2025

Ao lançarmos o olhar para o IX ENPEC, realizado em 2013, encontramos uma única produção que aproxima os conhecimentos das populações tradicionais à temática da colonialidade. O trabalho intitulado “*25 anos sem Chico Mendes: qual o seu legado para a Educação Ambiental?*”, desenvolvido no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), discutia a importância da luta de Chico Mendes como ambientalista na preservação da floresta e na defesa dos povos da floresta e das comunidades tradicionais. O texto observava que os conflitos de interesse em torno das questões ambientais persistem, com novas roupagens, mas uma mesma estrutura: a manutenção do poder e a valorização do capital (Mészáros, 2002).

Ainda que não fizesse referência direta à decolonialidade ou a autoras e autores desse campo, o trabalho já expressava um olhar crítico voltado às cosmologias e aos modos de vida dos povos tradicionais, podendo ser considerado um marco inicial para a abertura do campo.

Em 2017, quatro trabalhos apresentaram-se com aproximações mais diretas entre crítica social, ambiente e educação. São eles: *A questão do gênero e sua influência na Educação Ambiental da UERJ*; *Concepções de estudantes de escolas no entorno do Parque Estadual Sumaúma sobre sapos, rãs e pererecas: desconstruindo mitos e ajudando na conservação* (Universidade Federal do Amazonas); *Dinâmica socioambiental dos alunos da Casa Escola da Pesca e a ocorrência de impactos ambientais sobre a pesca artesanal* (Universidade do Estado do Pará); e *Discursos sobre Justiça Ambiental no Ensino de Ciências a partir de Questões Controversas Locais* (Universidade Federal de Juiz de Fora).

O primeiro trabalho, em formato de ensaio crítico, já se constitui como gesto insurgente e exercício de pesquisa decolonial: escreve-se com o corpo que investiga, assumindo o risco da experimentação e a abertura à presença de outros modos de saber. O ensaio discute a relação entre feminino e natureza no interior do paradigma desenvolvimentista, propondo reconstruções de gênero sob uma perspectiva ambiental e emancipatória. Ainda que não cite diretamente a decolonialidade, apresenta discussões que se entrelaçam a ela sobretudo na articulação entre consciência, corpo e território.

O trabalho sobre o Parque Estadual Sumaúma aborda as concepções de jovens estudantes sobre sapos, rãs e pererecas, destacando suas cosmologias e sabedorias ancestrais. Defende o diálogo entre conhecimento científico e saberes tradicionais, sugerindo alternativas à noção de um conhecimento universal.

Já o texto sobre a Casa Escola da Pesca, realizado com ribeirinhos das ilhas de Belém e Barcarena (PA), analisa as condições socioambientais e os impactos sobre a pesca artesanal. O quarto trabalho, de Juiz de Fora (MG), investiga os sentidos de justiça ambiental na formação discursiva de estudantes envolvidos em conflitos locais, como a construção de uma rodovia em seu entorno urbano. As escritas de 2017 alinham-se à perspectiva crítica e ao materialismo histórico-dialético, revelando que descolonizar é um processo lento, árduo e necessário e que pode começar por esses gestos iniciais de deslocamento.

Em 2019, surge o primeiro trabalho que se conecta diretamente aos objetivos desta pesquisa: *“Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales”*, filiado à Universidad Nacional de Luján e à Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). O estudo propõe um dispositivo didático para discutir os fundamentos da Educação Ambiental sob o pensamento latino-americano, articulando pedagogias do conflito ambiental com os feminismos do Sul e perspectivas descolonizadoras. Trata-se de um movimento ousado, que evidencia como as discussões sobre decolonialidade e Educação Ambiental emergem primeiro em outros contextos latino-americanos, chegando tardiamente ao Brasil.

A análise do referencial teórico demonstra que tais debates vinham se consolidando desde 2010. Não afirmamos, portanto, que a decolonialidade na Educação Ambiental brasileira tenha início em 2019, mas que, no maior encontro de Educação em

Ciências do país e um dos mais relevantes da América Latina, essas discussões ganham corpo e fôlego apenas a partir desse momento.

Em 2021, foram identificados apenas dois trabalhos. O primeiro, intitulado “*A Perspectiva da (In)Justiça Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados no ENPEC*” (Universidade Federal do Rio de Janeiro), investiga as injustiças ambientais no ensino de ciências, relacionando-as às desigualdades econômicas e sociais que afetam, sobretudo, as populações marginalizadas pela expansão capitalista.

O segundo, “*O trabalho da mulher camponesa na pandemia e a vida: construção e avaliação de uma proposta didática para a Educação do Campo*” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), analisa a produção de material didático digital para o ensino de ciências no Ensino Médio, elaborado por professoras e professores da Educação Básica. O texto destaca o lugar da mulher do campo e seus conhecimentos no cuidado ambiental, reconhecendo práticas de resistência e produção de vida em comunidades culturalmente diferenciadas.

A maioria dos trabalhos localiza-se em programas de pós-graduação fora do eixo Sul-Sudeste, e o único que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa foi produzido em parceria entre universidades latino-americanas. Essa escassez é significativa: revela o quanto ainda precisamos pensar a Educação Ambiental a partir de outras matrizes teóricas, políticas e filosóficas, o que aqui chamamos de emergências de diálogo.

Fanon (2008) problematiza as teorias coloniais produzidas nos grandes centros da chamada *zona do ser*, lembrando que mesmo sujeitos conscientes de suas posições continuam atravessados por privilégios em relação àqueles/as que habitam as zonas periféricas. Nessa *zona do não ser*, acumulam-se as múltiplas formas de exclusão, vilipêndio e silenciamento: são corpos, práticas e saberes constantemente estudados, mas raramente ouvidos e considerados plenamente humanos.

Ainda que os trabalhos analisados não se refiram diretamente à decolonialidade, revelam diálogos possíveis gestos de valorização cultural que ampliam subjetividades e imaginários simbólicos, para além de uma postura meramente reprodutora do cânone. Expandem e fortalecem as identidades dos povos tradicionais, das florestas, da população negra, das mulheres, das territorialidades e das memórias extra-ocidentais.

Nessa direção, Ortiz Ocaña (2017, p. 94) propõe o *giro decolonial* nas pesquisas como possibilidade de novas formas de pensar e intervir. Alguns desses trabalhos

abordam o multiculturalismo crítico, mas, como observa bell hooks (2013), ainda faltam práticas concretas que transformem a sala de aula e a pesquisa em uma experiência real de inclusão e liberdade.

Em *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade*, hooks (2013, p. 66) relembra o impacto de Paulo Freire em sua formação e reflete sobre a necessidade de uma pedagogia da resistência, crítica, capaz de construir identidades em luta. Segundo a autora, há um momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossas condições políticas, um processo de conscientização que, muitas vezes, é reduzido a mera mudança individual de atitude. Essa simplificação, adverte hooks (2013, p. 68), esvazia o potencial transformador da educação libertadora, pois ignora que a descolonização é um processo coletivo, histórico e contínuo.

As produções relacionadas à Educação Ambiental evidenciam, ainda que de modo fragmentado, a persistência do projeto colonial inacabado, um sistema que segue em curso e que demanda rupturas paradigmáticas e deslocamentos radicais. Cada texto analisado, à sua maneira, tensiona os nós da colonialidade e anuncia brechas de reexistência, em fissuras que, desde dentro, rompem os paradigmas monoculturais do ocidente.

SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

Ao pensar trabalhos e perspectivas teóricas para além das historicamente estabelecidas e realizar uma investigação sobre Educação Ambiental no interior do ENPEC, sabíamos dos riscos inerentes a esse movimento: o de não encontrar trabalhos suficientes para compor o escopo desta pesquisa. Ainda assim, decidimos assumir o risco. Optar por investigar sob a lente da resistência significa tensionar o próprio campo do Ensino de Ciências e, por consequência, da Educação Ambiental.

Os silenciamentos e as ausências que encontramos dizem muito, pois revelam o quanto ainda precisamos pensar e sentir o mundo a partir de outras perspectivas, de outras lentes. Persistir nas mesmas formas históricas de produzir conhecimento seria repetir a marginalização dos saberes locais e subalternizados. Resistir, ao contrário, implica desafiar o próprio modo de fazer ciência, enfrentando a rigidez acadêmica e os

dispositivos de autoridade que delimitam o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento válido, legítimo e verdadeiro.

Pesquisar sob uma perspectiva decolonial é, portanto, romper com metodologias e referenciais herdados; deslocar-se do olhar distante e tornar-se parte do que se observa. Deixar de ser o sujeito que enuncia sobre o outro e compreender-se como corpo implicado, corpo que também é olhado, atravessado, transformado.

Como nos lembra Clifford Geertz (1978), ao narrar as brigas de galos balinesas, o pesquisador deixa de ser mero espectador no instante em que corre junto, em fuga, ao lado daqueles que investiga. É nesse gesto, quando o campo o reconhece, que ele finalmente passa a *estar lá*. O “estar lá”, porém, não é só presença física: é o momento em que o território penetra a pessoa pesquisadora, e ela se deixa penetrar pelo território. Assim também nos reconhecemos: as pessoas pesquisadoras que iniciaram esta travessia, mergulhadas nos anais do ENPEC, já não são a mesma que escreveram estas linhas.

Fomos atravessadas pelas ausências, pelos vestígios e pelos ecos. Nos permitimos ser afetadas e, sobretudo, transformadas por aquilo que o campo ofereceu: o silêncio, as lacunas, os hiatos, as presenças sutis. Escolhemos, portanto, aceitar e produzir a partir da decolonialidade: não como conceito distante, mas como prática viva, ética e *encarnada*. Porque a pesquisa, quando verdadeiramente situada, não se limita a observar o mundo — ela o habita.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiza Araujo Jorge de; BOMFIM, Alexandre Maia do. 25 anos sem Chico Mendes: qual o seu legado para Educação Ambiental? In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX Enpec.** . Águas de Lindóia, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0897-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.

BRASIL. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 18, n. 1–2, p. 17–40, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2024.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FRIZZO, Taís Cristine Ernst. Environmental Education in Brazil. In: **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Cingapura: Springer, 2016. p. 1–6.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79–91.

CAVALCANTE, Lúcia. A Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, n. 3, p. 45–62, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14550>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. **Revista Georaguaia**, Mato Grosso, v. 2, p. 1–17, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 – o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

FERDINAND, Malcom. **Decolonial Ecology: Thinking from the Caribbean World**. Cambridge: Polity Press, 2022.

FERDINAND, Malcom. **Une écologie décoloniale: penser l'écologie depuis le monde caribéen**. Paris: Seuil, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst. **Educação e natureza: os desafios da ambientalização em escolas próximas a unidades de conservação**. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8085>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 97–103, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Tabula Rasa**, n. 19, p. 31–58, 2013. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1287>.

GUERRERO TAMAYO, Katherine; IRIBARREN, Luciano; DUMRAUF, Ana; OLLIER, Silvana; MENGASCINI, Adriana. Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales. In: **Atas do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII Enpec**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1057-1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

HOOKS, bell. Paulo Freire. In: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 65–82.

LEFF, Enrique. La ecología política en América Latina: un campo en construcción. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1–2, p. 17–40, dez. 2003.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter *et al.* **Género y descolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 13–42.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127–168.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 [1890].

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1–18, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombolismo: uma alternativa política afro-brasileira. **Journal of Black Studies**, v. 11, n. 2, p. 178–200, 2017 [1980].

NASCIMENTO, Ariel Pereira Fernandes do. A questão do gênero e sua influência na educação ambiental. In: **Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI Enpec**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander Luis. Decolonizar la investigación en educación. **Revista Praxis**, v. 13, n. 1, p. 93–104, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **GEOgraphia**, v. 8, n. 16, 4 fev. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc., Campinas**, v. 43, e240967, 2022.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “Economia Política” do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8159632/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin-trafico_texto%20traduzido.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Marcius Vinicius Borges; POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. A perspectiva da (in)justiça ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados no ENPEC. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII Enpec**. Caldas Novas: ABRAPEC, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76564>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SILVA, Julianny Evelyn Pantoja da; BARROS, Andre de Lima; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. Concepções de estudantes de escolas no entorno do Parque Estadual Sumaúma sobre sapos, rãs e pererecas: desconstruindo mitos e ajudando na conservação. In: **Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI Enpec**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/Rxxxx-1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SILVA, Lucas P.; TRINDADE, Sandra Regina Gonçalves; SAITO, Carlos Henrique. Dinâmica socioambiental dos alunos da Casa Escola da Pesca e a ocorrência de impactos ambientais sobre a pesca artesanal. In: **Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI Enpec**. Florianópolis: Universidade Federal do Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2503-1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.