



Epistemologias decoloniais e a sociopoética como possibilidade metodológica na Educação Ambiental: diálogos em problemas territoriais¹

Maria Emília Pereira Limeira Martins²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Brasil

<https://orcid.org/0009-0003-4914-1111>

Daniel Fonseca de Andrade³

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1784-8329>

Resumo: Paradigma dominante desde meados do século XVIII, a ciência ocidental determinou seus métodos de se fazer pesquisa, ditando o que seria legitimado. Nesse modelo ainda se baseiam as principais formas de produção de conhecimento. Há algum tempo, essa ciência demonstra sinais de crise. Mais recentemente, tem-se observado a emergência de epistemologias que buscam pensar modos de produzir saberes que sejam comprometidos com as necessidades dos povos colonizados. Neste trabalho, propõe-se entrelaçar as convergências entre determinadas teorias decoloniais e a metodologia sociopoética, tomando-a como exemplo de uma prática científica orientada por princípios críticos, participativos e de tensionamento às hierarquias coloniais do saber. Exemplificamos através de uma experiência sociopoética de educação ambiental realizada com crianças em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que permitiu reflexões importantes sobre seus cotidianos nos territórios onde vivem. Com ela, pudemos demonstrar o alinhamento da metodologia com as epistemologias apresentadas.

Palavras-chave: Metodologia. Sociopoética. Diálogo. Educação Ambiental. Decolonialidade.

¹ Recebido em: 01/07/2025. Aprovado em: 27/11/2025.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestra em Educação pela UNIRIO e doutoranda em Meio Ambiente pela UERJ. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: mariaemilia.martins@gmail.com

³ Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Ciência Ambiental - Universidade de South Bank - Londres (2000) e Doutorado em Ciência Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental (PROCAM) da USP/SP (2013), com período sanduíche na Faculdade de Estudos Ambientais da Universidade de York, em Toronto, Canadá. É Professor Adjunto no Departamento de Ciências do Ambiente (DCA) do Instituto de Biociências (IBIO) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, na graduação, no Mestrado Profissional em Ecoturismo e Conservação (na linha de pesquisa de Gestão de Áreas Protegidas) e no Mestrado Acadêmico em Educação (Linha de pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias). E-mail: daniel.andrade@unirio.br

Decolonial epistemologies and sociopoetics as a methodological possibility in Environmental Education: dialogues on territorial issues

Abstract: As a dominant paradigm since the mid-eighteenth century, Western science has determined methods of conducting research, dictating what would be legitimized. This model of knowledge still underpins the primary forms of knowledge. Western science has been exhibiting signs of crisis for some time now. More recently, there has been a marked emergence of epistemologies that seek to formulate modes of knowledge production committed to the needs of colonized peoples. This study aims to articulate the convergences between selected decolonial theories and the sociopoetic methodology, taking the latter as an example of a scientific practice guided by critical and participatory principles and by the tensioning of colonial knowledge hierarchies. We provide an example of a sociopoetic experience in environmental education conducted with children in a school within the municipal education network of Rio de Janeiro. This experience facilitated important reflections on their daily lives within their respective territories. Through this example, we aim to demonstrate the alignment of the methodology with the presented epistemologies.

Keywords: Methodology. Sociopoetic. Dialogue. Environmental Education. Decoloniality.

Epistemologías decoloniales y la sociopoética como posibilidad metodológica en la Educación Ambiental: diálogos sobre problemáticas territoriales

Resumen: Desde mediados del siglo XVIII, la ciencia occidental se ha consolidado como paradigma dominante, definiendo sus propios métodos de investigación y estableciendo aquello que sería legitimado. Este modelo continúa sustentando las principales formas de producción de conocimiento. Sin embargo, desde hace algún tiempo, dicha ciencia muestra signos de crisis. Más recientemente, se ha observado la emergencia de epistemologías que buscan repensar modos de producir saberes comprometidos con las necesidades de los pueblos colonizados. En este trabajo, se propone entrelazar las convergencias entre determinadas teorías decoloniales y la metodología sociopoética, tomándola como ejemplo de una práctica científica orientada por principios críticos, participativos y de cuestionamiento de las jerarquías coloniales del saber. Ejemplificamos esta articulación a partir de una experiencia sociopoética de educación ambiental realizada con niñas y niños en una escuela de la red municipal de educación de Río de Janeiro, la cual permitió reflexiones importantes sobre sus cotidianos en los territorios donde viven. Con esta experiencia, pudimos demostrar la consonancia de la metodología con las epistemologías presentadas.

Keywords: Metodología. Sociopoética. Diálogo. Educación Ambiental. Decolonialidad.

INTRODUÇÃO

O surgimento da ciência como concepção teórica e prática sistemática de investigação ocorreu na Europa a partir de meados do século XVI, no período conhecido como Renascimento, com o resgate do antropocentrismo, da razão, da cultura e da estética greco-romanas, que fizeram emergir novas práticas epistemológicas (Damião, 2018). A partir do século XVIII, pautado no movimento iluminista, seu pressuposto fundamental passou a ser a produção de conhecimento que desse conta das necessidades do capitalismo, com a imposição de sua racionalidade como a única válida, tornando-se símbolo da modernidade (Quijano; Santos; Meneses, 2009).

Essa soberania europeia é profundamente relacionada com a conquista das Américas e as distinções entre o que/quem seria considerado humano ou não, a partir de

critérios de dominação, baseados principalmente nos ideais de raça, gênero e classe, gerando um colapso das estruturas de alteridade subjetivas (Maldonado-Torres; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023).

No século XIX, este modelo de racionalidade (até então aplicado primordialmente às ciências naturais) se estendeu às ciências sociais que então emergiam, tornando-se um padrão global absoluto para a produção de conhecimento, negando outras formas que não se pautassem por seus princípios e rigores metodológicos. Atendendo aos interesses da burguesia ascendente ao prever a ordem e a estabilidade como determinantes para o exercício do domínio sobre a sociedade, tal forma de se produzir o saber veio a se constituir um dos pilares da ideia positivista de progresso, tornando-se um paradigma dominante (Santos, 2000).

O modo ocidental de se fazer ciência atravessa uma crise epistemológica causada, entre outros fatores, pelo aprofundamento do conhecimento, que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda a modernidade (Santos, 2000). Para além disso, as opressões operadas ao longo da história pelo capitalismo colonial fizeram emergir, a partir das práticas sociais, a necessidade de avaliar as formas de produção do conhecimento que afetam vidas pelas consequências que produzem, e não pelas causas em si (Santos, 2018).

O modelo cartesiano de estudo das ciências naturais aplicado às ciências sociais seguiu, segundo Santos (2000), um *continuum* ocidental em suas duas vertentes: tanto na primeira, que consistia na aplicação tanto quanto possível, dos princípios que regiam o estudo na natureza desde o século XVI, para o estudo das sociedades; como na segunda, mais seguida na atualidade, que reivindica um estatuto metodológico próprio para si em contraposição à primeira, baseando-se na especificidade do ser humano, sob o argumento de que a ação humana é radicalmente subjetiva. Assim, ela acaba por partilhar com o modelo positivista a distinção essencial entre natureza e ser humano, trazendo traços de dualismos ontológicos típicos da cultura científica hegemônica. Esta tendência representa um sinal de crise e contém alguns componentes de transição para um outro paradigma científico (Santos, 2000).

O saber do modelo científico, ao presumir um tipo de objetividade e rigor metodológico como únicos, rompeu com o conhecimento do senso comum, considerando-o superficial e ilusório. No entanto, as duas formas de conhecimento

implicam-se reciprocamente, pois um cientista não é isento de suas visões de mundo, formuladas em parte pela acumulação de conhecimentos cotidianos; assim como o senso comum se funda, também, a partir da formulação de teorias por meio da redução de saberes especializados pela ciência (Santos, 2000). Diante da diversidade de experiências no mundo, não faz sentido considerarmos apenas uma objetividade como válida. Essas formas de saber podem ser relativizadas, pois dizem respeito somente às experiências colonialistas de se fazer ciência (Santos, 2018).

Na atualidade, em que a lógica neoliberal penetra inúmeras instâncias sociais, as instituições científicas não escapam a essa ordem. A chamada “economia do conhecimento” mobiliza a pesquisa a partir da “destruição das dinâmicas coletivas e cooperativas relacionadas ao progresso científico” (Stengers, 2023, p. 103). Diante disso, a ciência comum, por vezes encerrada em si mesma, que não questiona seus paradigmas e se restringe a questões de interesses acadêmicos que não se fazem entender aos grupos sociais, corre o risco de extinguir-se ao não fazer sentido para as pessoas. Há uma necessidade de que grupos científicos se preocupem em perceber como os fatos gerados por eles ecoam e se fazem importantes para a sociedade (Stengers, 2023).

É primordial que consideremos os avanços que a ciência tradicional proporcionou e proporciona à humanidade, como o desenvolvimento tecnológico e os avanços na medicina. No entanto, não se pode deixar de ter em vista os interesses da ontologia dualista aos quais ela serve, sejam por interesses do Estado nacional ou supranacional, sejam empresariais (Stengers, 2023). É fundamental também que reconheçamos a emergência da necessidade de valorização de outras epistemologias. Para os países colonizados, principalmente, a emergência de saberes mais alinhados a seus modos de viver e de aprender é essencial para que suas sociedades se conheçam e reconheçam enquanto produtores e detentores de saberes; saberes estes que a ordem colonial investe em apagar há séculos, em processos epistemicidas (Santos, 2018).

Na verdade, a produção eurocêntrica não procurou dar conta do conhecimento de si, mas do outro como objeto. Nesse caso, nós, enquanto povos colonizados, configuramo-nos nesse objeto, tendo sido negados enquanto sujeitos (Santos, 2018).

Considerando visões não eurocênicas, como as dos povos nativos da América Latina, para quem corpo, mente e espírito são conectados não apenas entre si, mas

também com a terra e demais seres, como a montanha e o rio, seus ancestrais; tal modo de se fazer ciência não atende às nossas necessidades de entendimento próprias. Assim, pautemo-nos por métodos outros, que levem em conta que pensamos e conhecemos também com o corpo, que é experiência e memória. As lutas sociais desencadeadas do lado de cá não são operadas apenas por meios racionais, mas por mistos de emoções, entre amores e ódio, alegrias, tristezas, nascimentos e lutos (Santos, 2018). As opressões operadas nos corpos veem suas resistências emergirem também a partir deles. Aqui, consideramos não apenas os corpos humanos enquanto espécie, mas todas as formas produtoras de conhecimento, de caráter ontológico e cosmogônico (Rufino, 2021).

A diversidade brasileira exige outro modo de se conceber o mundo, como forma de lidarmos com os efeitos da colonialidade (Battestin; Dariva; Lima, 2023). Para Santos (2000), a situação intelectual do presente propicia essa reflexão, que é rica, diversificada e de vocação transdisciplinar, na qual temos o desejo de complementar o conhecimento das coisas com o conhecimento de nós mesmos.

O modo ocidental de concepção de mundo forjou, ao mesmo tempo das colonizações sobre populações humanas, vistas como não humanas segundo ideais de raça; a colonização de outras espécies, vivas e não vivas, fazendo da natureza em qualquer forma que não representasse um espelho eurocêntrico um meio para alcançar seus objetivos de dominação e apropriação. Segundo Ferdinand (2022), as crises social e ambiental estão intrinsecamente conectadas, pois fazem parte de um mesmo projeto colonial de expansão do mundo moderno.

A inação governamental diante das mudanças climáticas, apesar dos anúncios da comunidade científica, é um problema complexo enraizado na estrutura do poder capitalista global, que prioriza o crescimento econômico imediato em detrimento da sustentabilidade da vida a longo prazo. Hoje, diante de catástrofes ambientais que impactam todos os ecossistemas, as reivindicações por outras formas de se fazer ciência são um imperativo para ontem, como uma das formas de se “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2020).

Nesse sentido, o campo da Educação Ambiental (EA) representa uma base importante para pensarmos as relações que estabelecemos entre nossa própria espécie e com as demais, assim como com os territórios, que são os espaços onde a vida acontece. Ao perceber as dinâmicas espaciais, envolvendo natureza, incluindo a

humanidade, a cultura, a economia, a política, questões de classe, raça e gênero, entre outras, a sociedade estará mais preparada para enfrentar os desafios que a crise ambiental atual demanda. Assim, a complexidade do tema exige abordagens que sejam, também, cada vez mais abrangentes e envolvam múltiplos fatores.

Desde sua origem e consolidação como campo de conhecimento, por volta das décadas de 1960 - 1970, a EA incorporou identidades diversas, tendo sido classificada em distintas tipologias por diferentes autores (Andrade, 2024). Como um campo derivado do ambientalismo e da educação, possui atores que, apesar de partilharem um núcleo de valores comuns, diferenciam-se em concepções teóricas e práticas de abordagem. Assim, a EA configura um campo em disputa por hegemonia, oscilando entre tendências à conservação e à transformação das realidades socioambientais (Layrargues; Lima, 2014).

Layrargues e Lima (2014) classificaram a EA em três macrotendências político-pedagógicas, sendo elas: *conservacionista*, que busca a conscientização ecológica através da sensibilização pelo conhecimento; *pragmática*, de viés voltado na educação para o consumo sustentável, tratando as questões ambientais como se suas soluções fossem individuais, sem aprofundamento das reflexões ou questionamento do sistema vigente; e *crítica*, que faz o questionamento das injustiças sociais junto aos problemas ambientais, no âmbito da ecologia política, costurando as complexidades inerentes ao campo, e desafiando a ordem capitalista.

Duas outras vertentes vêm sendo propostas mais recentemente, apesar de não legitimadas como categorias no campo. São elas: EA *pós-crítica*, que considera a formação das objetividades e subjetividades dos sujeitos como processos históricos, questionando os ideais da modernidade; e a EA *decolonial*, que denuncia as injustiças socioambientais como produtos de um poder colonial eurocêntrico sobre os países do Sul global, que tem suas ressonâncias até a atualidade (Andrade, 2024).

Considerando as múltiplas abordagens em EA, buscamos propostas que contrariam a ordem produtivista de uma ciência que se dobra à ordem do capital. Para Stengers (2023), elas podem consistir essencialmente na construção de uma ciência lenta, que considera as relações coletivas, os diálogos, a valorização do protagonismo do outro, o que importa para cada grupo, definido por suas próprias agendas, tornando

os conhecimentos ativos politicamente, de modo que eles interfiram na maneira de se elaborar problemas e prever soluções através de relações tecidas comunitariamente.

Tais propostas se alinham às tendências da EA decolonial, que vem contribuindo para pensarmos a América Latina desde a América Latina, buscando romper com lógicas coloniais e suas derivações (diga-se: colonialidade do poder, do saber e do ser) através de bases epistêmicas outras, assim como da elaboração de metodologias próprias de pesquisa (Dulci; Malheiros, 2021) que se esquivem da ordem cartesiana, servindo primeiro aos grupos protagonistas do que à ciência e seus interesses subservientes à lógica capitalista de pretensões universalizantes.

Faz-se importante destacar que, embora necessitemos de outras epistemes, não se rompe de imediato com o estabelecido, nem se tem a intenção de impor metodologias superiores ou únicas, ou usaríamos da mesma lógica monocultora da modernidade. Mesmo porque nossa formação se dá a partir do olhar colonizador. Assim, propomos o diálogo metodológico entre a ciência instituída e outros saberes possíveis como um caminho pelo qual se possa imaginar a transcendência ao eurocentrismo por meio da alteridade.

DESENVOLVIMENTO

A emergência de epistemologias nossas em ciências humanas: aportes solidários a partir do Outro

O povo brasileiro é formado, majoritariamente, da miscigenação entre populações indígenas, imigrantes europeus e povos africanos trazidos em diáspora (Ribeiro, 1995). Se a ciência de base ocidental, monocultora de saberes e forjada na modernidade, não atende completamente nossas necessidades de produção de conhecimento sobre nós mesmos, como mencionado, busquemos esses caminhos por outras vias. Se ela produz e reproduz dicotomias, totalidades homogeneizantes e fragmentações, numa suposta neutralidade; optemos por produzir integrações na produção de conhecimentos, na previsão da complexidade inerente ao ser, e o entendimento do humano e da sociedade a partir das subjetividades, que não são fixas, pois nos transformamos o tempo todo a partir de vivências com o meio e com os outros, incluindo aqui o pesquisador.

A complexidade é um fenômeno quantitativo, que prevê interações e interferências entre as coisas, assim como incertezas (Morin, 2005). Essa teoria nos respalda a, a contrapelo da fragmentação de saberes imposta pela ciência ocidental, primar por uma formação de conhecimentos que nos reintegre as partes quebradas pela cultura hegemônica, considerando a necessidade de nos conhecermos com toda a inteireza de que nos constituímos, nas dimensões biológica, psíquica e social. E ainda que, gerados em um planeta que habita um cosmos de proporções imensas, somos parte dele (Sagan, 2017) e, portanto, nossa ontologia não se funda da separação ser humano/natureza.

A subjetividade é uma síntese psíquica de cada um de nós que se forma e se transforma em nosso desenvolvimento, envolvendo ideias, significados e emoções. Ela se constrói a partir de relações sociais, históricas e culturais específicas, e se define não pelos acontecimentos que caracterizam essas condições, mas pelos sentidos subjetivos gerados a partir delas. Os processos simbólicos são inseparáveis e emergem como produções subjetivas (González Rey; Mitjans Martínez; Bezerra, 2016). Ao estudar o campo subjetivo, percebemos o humano por inteiro, pois mente, corpo e espírito são diretamente interligados. Assim, objetivamos a compreensão da produção de modos de ser nas subjetividades emergentes produzidas nos cotidianos, onde as pessoas produzem novos significados, moldando-se nas relações culturais, políticas, econômicas e históricas que estabelecem.

Entre teorias contra-hegemônicas, as filosofias feministas podem nos ajudar a pensar em políticas de subjetividades de reinvenção sob o olhar das mulheres e suas lutas, ao questionarem a identidade que a modernidade as relegou a partir de dispositivos de saber-poder classistas e sexistas (Rago, 2019). Em “Os sentidos do sujeito” (Butler, 2021), percebemos ainda a operação de outras dimensões, quando Butler relata:

Sou afetada não apenas por esse outro ou por um conjunto de outros, mas também por um mundo no qual humanos, instituições e processos orgânicos e inorgânicos imprimem-se sobre esse mim que, no princípio, é suscetível de maneiras que são radicalmente involuntárias [...] não apenas já estou nas mãos de alguém antes de começar a trabalhar com minhas próprias mãos, como também estou nas mãos de instituições, discursos, ambientes, incluindo tecnologias e processos vitais, manipulados por um campo orgânico e inorgânico de objetos que excede o humano. Nesse sentido, “eu” não estou em lugar nenhum e não sou nada sem o não humano (Butler, 2021, p 280).

Posto isto, com tantas instâncias atuando na formação dos sujeitos e até manipulando suas constituições, podemos inferir que o campo de relações que nos formam se configura num campo em disputa (Butler, 2021) e que, ao ampliarmos as visões que nos compõem, podemos romper com algumas dessas relações e estabelecer outras, assim como simplesmente convivermos na compreensão das diversidades.

O feminismo se ocupa também das questões do corpo, tão controlado pela lógica eurocêntrica; e contribui ao colocar em questão as dicotomias, que tendem a separar o que é chamado de pensar do que é chamado de sentir. Butler (2021) questiona se, ao sentir, o pensar já está em operação, se quando agimos somos atuados e se, quando falamos de nós mesmos, estamos nos formando e fazendo com que algo surja em nós simultaneamente.

Assim sendo, reiteramos a importância da pesquisa comprometida com interesses sociais das classes minoritárias, de maneira a que possamos, no pensar e sentir juntos, ressignificar nossas existências, numa relação de interculturalidade.

A interculturalidade, originada da filosofia do Bem-Viver⁴, se aponta como uma possibilidade integradora no pensamento decolonial. Ela busca caminhos de superação da colonialidade do saber na heterogeneidade cultural, social e econômica dos povos (Dulci; Malheiros, 2021). Os grupos-alvo das pesquisas não são considerados objetos dela, mas sujeitos atuantes nos processos da investigação com vias de intervenção. O pesquisador acadêmico se coloca num papel de mediador de diálogos, promovendo espaços de encontros e construções coletivas (Dulci; Malheiros, 2021). “Como conceito e prática, processo e projeto, a interculturalidade significa – em termos gerais – o contato e intercâmbio entre culturas em termos equitativos, em condições de igualdade” (Walsh, 2009, p. 41, tradução nossa). Tal exercício se faz nas relações e trocas entre lógicas e saberes distintos nos grupos, orientados a se re-conhecerem e se re-fazerem nos processos dialógicos com culturas sociais distintas (Walsh, 2009).

Para Arias (2010), existem caminhos no ato de “corazonar”, termo em espanhol que significa “pensar com o coração”. Inspirado na sabedoria dos povos andinos e de outras culturas indígenas, busca valorizar uma forma de conhecimento que integra o

⁴ O Bem-Viver é uma proposta de vida em “harmonia com a natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades”. Opõe-se ao conceito de acumulação perpétua, regressando aos valores de uso. É um resgate do conceito *sumak kawsay* de origem kichwa que “abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida” (Acosta, 2016, p. 33).

saber racional, a sensibilidade, a intuição e a afetividade. A lógica racionalista imposta pela modernidade negou os afetos ao determinar as formas de vida e a natureza como objetos de domínio. A dimensão do sensível negaria o predomínio do racional e pertenceria à esfera da animalidade, do instintivo e primitivo e, portanto, devia ser reprimida, posta às margens ou praticada no privado, não tendo espaço como fonte de conhecimento. Seria, ainda, uma forma de negar o caráter patriarcal, masculino e dominador da razão hegemônica. Assim, “corazonar” seria pensar meios de transcender as fragmentações operadas pela colonialidade (Arias, 2010), abrindo espaço para as emoções.

Mignolo (2010) aponta a necessidade de pensarmos nossos fazeres a partir de uma “desobediência epistêmica”: se a colonialidade é atravessada por processos de controle do saber, do ser, do fazer, do pensar, do ouvir, do sentir, dos sentidos, da estética; sendo marcado geopoliticamente o lugar de onde vem tudo o que é considerado legítimo cientificamente, a proposta é descolonizar o conhecimento. Isso se daria a partir de um desprendimento,

aportando os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecer e de entender e, portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas. [...] Ademais, desprender-se pressupõe mover-se para uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento (Mignolo, 2010, p. 17, tradução nossa).

Outra prática proposta por teorias decoloniais é a “antropologia por demanda”, definida por Segato (2013) como uma aspiração à elaboração de um projeto alternativo e disfuncional ao capital a partir de uma disposição do pesquisador às demandas sociais, permitindo que sua ciência seja comprometida com as realidades atuais. Esta orientação se faz a partir de uma transcendência da antropologia que estuda as populações como objetos, promovendo narrativas sobre eles, para uma mudança de paradigma, que reconhece e politiza as identidades. Além disso, parte do princípio da elaboração de problemas pelas comunidades, de maneira que o pesquisador acadêmico aja em consonância com os interesses de resolução deles, contribuindo com seu conhecimento.

Fals Borda (2015) defende que, como cientistas, devemos confrontar diretamente os processos de transformação social, assumindo responsabilidades, alinhando teoria e práxis. Acredita que um paradigma emergente para nós, do sul global, se inspirará no conceito de alteridade, reconhecendo e valorizando o saber do outro, numa articulação entre coração e razão (Fals Borda, 2015). Desta forma, trazemos seu

conceito de “sentipensar”, que seria um meio de construção de conhecimentos a romper com as ordens dualistas eurocêntricas razão/emoção, corpo/mente, propondo também uma compreensão dialética da relação sujeito-objeto que parte de uma descentralização epistemológica (Dulci; Malheiros, 2021).

Assim, a partir das contribuições da teoria da complexidade, das filosofias feministas, da interculturalidade, da emergência das subjetividades como campo de estudo, dos conceitos de “corazonar” (Arias, 2010), da desobediência epistêmica (Mignolo, 2010), da antropologia por demanda (Segato, 2013) e do “sentipensar” (Fals Borda, 2015), este trabalho apresenta a experiência de uma pesquisa utilizando a metodologia sociopoética, que dialoga em diversos sentidos com tais propostas epistêmicas. Percebemos entrelaçamentos entre todas elas, principalmente na significação antropológica de olhada do Outro. A alteridade cumpre um papel humanizador quando, em relações, nos questionamos e nos esvaziamos de nós mesmos, descobrindo coisas novas. Nessa mesma relação, a dimensão de um eu/outro numa completude considera o ser em sua complexidade a partir de totalidades imanentes que se expressam a partir da cultura, através do corpo, da linguagem e da arte (Lévinas, 1993).

A sociopoética propõe a oportunidade da investigação das relações entre os sujeitos da pesquisa, das interferências constitutivas da intenção de se dar um mundo comum e de criar, por metáforas, um mundo poético por certo heterogêneo, mas compartilhado, no próprio processo de pesquisa. Proposta por Gauthier (2012), ela tem por valores a não-violência, a dignidade e a integralidade do ser humano. Considerando que os dados de pesquisa de base qualitativa não são objetivos, brutos, positivos; mas produções de sentido, a proposta do autor é que a produção e interpretação deles facilite um caminho que revele o não dito a partir de linguagem não verbal, expressões artísticas ou metáforas (Gauthier, 2012).

Gauthier assume a criação da sociopoética como uma intenção de se descolonizar os saberes, em especial os acadêmicos. Ela surge numa confluência entre três correntes principais, a saber: “os Círculos de Cultura de Paulo Freire, os grupos operativos de Enrique Pichon-Rivière e a prática da Análise Institucional” (Gauthier, 2012, p. 11).

Salientamos aqui, ainda, a transitoriedade nas pesquisas: ainda que exista um roteiro, uma metodologia que oriente, os processos não se fazem engessados, pois cada grupo é diferente entre si, convivendo em ambientes e culturas diversas e produzindo uma gama de visões de mundo. Assim, não há predeterminação metodológica quando se trata de abordagens decoloniais. O processo se desenha no percurso, planejando e replanejando as práticas, e assumindo que os resultados serão variáveis, não havendo verdades absolutas (Battestin; Dariva; Lima, 2023).

Uma experiência sociopoética em educação ambiental na escola: contribuições para práticas em educação ambiental contextualizadas

Nesta seção, apresentaremos os desdobramentos de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro na qual utilizamos abordagens da metodologia sociopoética, procurando evidenciar as contribuições destas práticas para o desenvolvimento da dialogicidade entre pares, no intento de ampliarem suas perspectivas sobre as realidades vivenciadas. Gauthier (2012) propõe a sociopoética como método, onde não existe um procedimento único, o caminhar se faz caminhando, mas também diz se conformar com seu uso acadêmico, tomando-a como uma metodologia.

Na intenção de propor metodologias de saber que levem ao conhecimento-emancipação, que envolve uma trajetória entre um estado de ignorância designado por colonialismo a um estado designado por solidariedade (Santos, 2018), chegamos à sociopoética como metodologia. A proposta da pesquisa teve o emparedamento infantil⁵ (Tiriba, 2005) como tema-gerador, e a pergunta se um jardim presente na escola poderia representar um espaço de potência à transcendência desse fenômeno.

Chegamos à sociopoética numa inquietação, na busca por uma forma de investigação que desse conta de captar o que se pretendia. Questionando de que maneira seria possível perceber se um jardim, dentro de uma instituição que empareda e controla, poderia vir a ser algo mais que uma ferramenta didática para educação em

⁵ O conceito de emparedamento infantil é trazido à tona por Tiriba (2005) ao longo de sua tese de doutorado, que analisa como o convívio com o meio natural vai sendo usurpado das crianças desde a primeira infância, e como o controle dos corpos e dos desejos tem por objetivo a alienação, que salvaguarda a reprodução da lógica capitalista.

ciências, e se somente estar fora das paredes poderia fazer os alunos se sentirem desemparedados, já que inseridos nessa realidade institucional que vigia seus corpos e movimentos. Assim, os desdobramentos nos caminhos da pesquisa nos levaram a que esses espaços e os momentos vivenciados em grupo neles pudessem representar um lugar dialógico de encontro consigo, com o outro e com as realidades que as crianças vivem tanto na escola como em seus locais de moradia.

A escola na qual se realizou a pesquisa se localiza na região central da cidade do Rio de Janeiro e atende a alunos do bairro e das comunidades do entorno que, de maneira geral, configuram locais que sofrem com a escassez de ofertas culturais, de lazer e de espaços naturais que pudessem favorecer uma vida mais sadia às crianças, assim como com a questão da violência armada. Os encontros aconteceram de março a novembro de 2022, com um grupo de 20 alunos de uma turma de 6º ano, na faixa etária entre 11 e 12 anos. Foram realizados uma vez por semana, com uma média de duração de uma hora cada.

O tema-gerador da pesquisa foi levado pela facilitadora (no caso, a pesquisadora acadêmica) para discussão com o grupo, na intenção de verificar se, de fato, ele consistia num problema de pesquisa para as crianças, nesse caso, instituídas como um grupo-pesquisador – como um dos princípios da sociopoética, que prevê as construções da pesquisa a partir de seus participantes, que podem inclusive intervir nos processos (Gauthier, 2012). Nesse termo, o objetivo foi que, através dos diálogos tecidos ao longo do processo, as crianças produzissem sentidos sobre suas vidas nos territórios em que vivem a partir das interações suscitadas nas dinâmicas propostas. Não se pretende, aqui, expor minuciosamente os resultados do estudo desenvolvido, mas evidenciar o quanto a sociopoética representou um meio de se dialogar, gerando complexidade ao pensamento e levando as crianças a refletirem suas realidades nos territórios.

Para a geração de dados iniciais, com o objetivo de entender o quanto as crianças sentiam-se emparedadas e os reflexos dessa condição em suas vidas não só no espaço escolar, como também em casa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas a partir de um roteiro pré-elaborado. A princípio, a intenção foi perceber sob que condições se dá o emparedamento infantil na realidade das crianças do grupo-pesquisador. O roteiro foi elaborado com base nesse objetivo, com perguntas principais que foram sendo complementadas por outras, de acordo com questões

momentâneas da entrevista. Posteriormente, os dados foram levados às crianças num processo chamado de contra-análise, a fim de se conversar coletivamente sobre os dados produzidos individualmente, com vistas a se produzir complexidade na troca, onde cada um pudesse visualizar o que os demais disseram sobre uma mesma pergunta, e dialogassem conjuntamente.

Paralelamente às entrevistas, ao longo dos encontros realizaram-se algumas atividades nos espaços de jardim, e a prática de quatro técnicas sociopoéticas: do desenho; dos sentidos; do teatro-imagem; e dos lugares geomíticos. Não esmiuçaremos o desenvolvimento delas aqui, mas somente a dimensão dialógica de suas influências no desenvolvimento dos processos críticos às realidades dos estudantes envolvidos a partir de produções não-verbais, já que consistem em criações artísticas, corporais, sensíveis e metafóricas; chegando assim onde as palavras por si só não alcançariam.

Partindo daí, iniciamos a criação de produções intelectuais previstas pela pesquisa sociopoética: os problemas⁶ e os confetos⁷ foram elaborados pela facilitadora a partir das falas presentes nas entrevistas, na contra-análise e nas técnicas sociopoéticas. Posteriormente, estes dados foram levados ao grupo a fim de verificar se, de fato, foram interpretados pela facilitadora de modo a atender as realidades explicitadas por eles nos processos; o que foi positivado em comum acordo. A partir das relações estabelecidas entre o grupo, foi possível perceber que os alunos do grupo-pesquisador se apropriaram das práticas nos ambientes externos da escola e, durante os encontros, refletiram as realidades do território em que vivem, identificando algumas delas como problemas (Martins, 2023).

Dentre algumas dessas produções, pudemos evidenciar os problemas que favorecem o fenômeno do emparedamento infantil nos locais de vivência, como a falta de espaço aliada à perda gradativa da rua como lugar de brincar; falta de amigos; medo da violência e do tráfico de drogas; alto fluxo de veículos nas ruas; falta de áreas de

⁶ Os problemas são “resultados do processo de problematização, a partir de uma dificuldade no pensamento oriunda do absurdo, de uma contradição, de um paradoxo ou da heterogeneidade das fontes de pensamento” (Gauthier, 2012, p. 77), e aqui foram consideradas questões vivenciadas pelas crianças em suas comunidades e na escola que embasem a existência do fenômeno do emparedamento infantil.

⁷ Os confetos são “misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando” (Gauthier, 2012, p.77). A ideia é mexer com o racional e o afeto a partir da mobilização do corpo como fonte de conhecimento.

lazer e de acesso à natureza. Os problemas elencados para que a escola se configure uma instituição que empareda foram: aplicação de métodos tradicionais de ensino, com excessivo exercício de controle sob os alunos, onde não se valorizam as áreas externas da escola, assim como a falta de estrutura física e organizacional da instituição (Martins, 2023).

Os confetos para o território-bairro foram: amigos – rua como território – medo da violência – brincar; e os confetos elaborados para o jardim na escola foram: terra – alívio – flores – liberdade – ar – sol – fuga da sala – sentidos (Martins, 2023).

A partir dos caminhos metodológicos percorridos, a pesquisa evidenciou que: a área de jardim na escola se configurou como um espaço-território que, dentro da escola e a partir de seus usos, foi repolitizado no âmbito cotidiano pelo grupo; o que prevaleceu não só como vontade, mas como necessidade dos corpos infantis, foi o ato de brincar. Tal comportamento foi expressado nos gestos e movimentos, e nos discursos do grupo (Martins, 2023).

CONCLUSÃO

Tendo exposto algumas teorias de pensadores em decolonialidade, percebemos o quanto a sociopoética se relaciona com elas em muitos sentidos. Assim, a efeito de conclusão, tomaremos aqui o caminho de traçar as convergências observadas na prática da pesquisa realizada, no intuito de ampliar a conceituação da metodologia como um caminho de pesquisa que contribua na constituição de um paradigma emergente nas ciências humanas e sociais.

Apresentamos entre as características da filosofia feminista o questionamento das dicotomias operadas pela modernidade, a valorização da corporeidade e do estudo das subjetividades. A sociopoética tem como um de seus princípios o privilégio de formas artísticas de produção de dados, que coloca em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento. Assim, buscando o entendimento do ser a partir de análises sobre o não dito, considera-se chegar em fontes inconscientes de produção de dados, operando assim uma junção corpo/mente, razão/emoção, desviando-se da lógica racional-objetiva da ciência moderna.

A partir das práticas realizadas na escola, a área do jardim estabeleceu-se como um território, não só com propostas ligadas ao currículo, mas transcendendo os rigores institucionais como um espaço dialógico. Nele, os alunos se sentiam mais livres não só com relação aos movimentos corporais, mas também a partir de práticas que instigaram a manifestação de suas opiniões de maneiras subjetivas e a troca entre pares que se estabeleceu de forma mais livre, onde emitiam suas opiniões sem receios. O jardim configurou-se num espaço ressignificado, um lugar de enunciação. A sociopoética demonstrou-se uma metodologia eficaz, pois os objetivos não só foram alcançados (entender como o fenômeno do emparedamento se manifesta na escola e no território), como nos levaram além.

Ao instigar que as crianças demonstrassem suas visões sobre os espaços de vida a partir de técnicas distintas, e, em outro momento, levar as opiniões individuais para serem dialogadas com o grupo, contribuímos para o questionamento do padrão vigente, em que as áreas periféricas são mais degradadas e com menos acesso a serviços básicos. O espaço escolar também foi questionado pois, apesar de o reconhecerem como um local de aprendizado e a importância do estudo para a vida, a indagação sobre os métodos foi latente. Por que não se pode aprender com alegria?

Os percursos da pesquisa demonstraram que as crianças não se sentem emparedadas em seus locais de vivência comunitária. Embora reconheçam os riscos e desafios do território, as crianças constroem laços afetivos, amizades, trajetórias lúdicas e sentidos de pertencimento que produzem vida e semeiam esperanças. Já no espaço escolar, o emparedamento ficou evidente, pois nele os alunos sentem-se presos a horários rígidos, controle de seus corpos e ações durante todo o tempo, sem oportunidades institucionais para o brincar.

A convergência entre o espaço do jardim e a sociopoética permitiu pensar formas de produzir conhecimento que passam pelo corpo, pelas metáforas, as brincadeiras e a imaginação. As crianças demonstraram que precisam brincar, e que aprendem melhor quando o fazem. Revelaram também que aproveitam qualquer brecha para criar momentos lúdicos, mesmo em ambientes hostis, como demonstrou ser a escola.

Essa potência lúdica, que insiste em resistir apesar do emparedamento, aproxima a experiência da pesquisa ao “corazonar” proposto por Arias (2010). Corazonar implica

pensar com o coração, e o reconhecimento de que saberes emergem da corporeidade, da memória, da ancestralidade e da convivência compõem essa ideia. As expressões das crianças através de seus afetos, sensações e imagens desafiam a ordem adultocêntrica da modernidade nos espaços escolares e nos territórios. A sociopoética demonstrou que, ao “aprender com o corpo inteiro”, equilibrando razão e emoção e valorizando as sensações, os gestos e a imaginação (Gauthier, 2012), a aprendizagem se faz mais significativa e contextualizada.

Essa mesma junção entre razão e sentimento se faz presente no “sentipensar” de Fals Borda (2015), que afirma a inseparabilidade entre conhecer e sentir. A pesquisa evidenciou que, mesmo ao nomear riscos, incômodos e injustiças espaciais, as crianças mantêm sua alegria, o desejo de brincar e o sentido de pertencimento ao lugar onde vivem. Ao legitimar esses saberes, a sociopoética opera como um dispositivo alinhado às epistemologias decoloniais, pois valoriza as narrativas infantis, deslocando a centralidade da voz adulta que, muitas vezes, fala pelas crianças e toma até decisões sobre suas vidas sem consultá-las.

Esse deslocamento constitui um gesto de desobediência epistêmica (Mignolo, 2010). Valorizar as falas das crianças na produção de seus próprios diagnósticos e metáforas é desobedecer às hierarquias coloniais do saber. Na medida em que os caminhos para elaboração dos problemas e conjecturas coletivas sobre eles foram percorridos com os alunos, e levados à coletividade para discussão, desviando da ordem hegemônica onde o pesquisador analisa e interpreta os dados colhidos sob sua própria ótica, os reconhecemos como sujeitos produtores de conhecimento e não como objetos de investigação. A pesquisa “com”, ao invés da pesquisa “para”, reconfigura o olhar sobre quem detém o direito de narrar sua própria experiência.

A interculturalidade e a sociopoética conversam ao preverem as pessoas a serem estudadas como sujeitos da pesquisa, já que atuantes nos processos. A disposição do pesquisador acadêmico como um mediador dos processos dialógicos também é comum nas duas propostas. A valorização das culturas dominadas e de resistência, outro valor da sociopoética, dialoga com a premissa dos contatos entre culturas em termos equitativos da interculturalidade. A sociopoética prevê uma interação dialógica entre as culturas subalternizadas e as culturas acadêmicas. Não se trata, para nenhuma das duas

vertentes, de valorizar uma em detrimento da outra, mas reconhecer e validar todas as culturas como produtoras de saberes legítimos.

Essa orientação dialoga com a perspectiva da antropologia por demanda (Segato, 2013). Os incômodos, desejos e insistências das crianças orientaram as análises realizadas pelo grupo tanto individual como coletivamente, num movimento de dentro para fora. A pesquisa cumpriu um duplo movimento de produzir conhecimento que responda às necessidades do grupo, ao levá-los a refletir sobre seus problemas; e, posteriormente, produzir resultados advindos dessas produções, que podem representar fontes de autoconhecimento e fortalecimento coletivo, gerando meios de reivindicação. É responsabilidade do pesquisador que seu comprometimento não seja somente voltado à academia, mas às demandas dos grupos que abrigam as investigações.

Feitas essas costuras entre teorias decoloniais e a metodologia sociopoética aplicada à pesquisa, inferimos que ela se demonstra, de maneira prática, um meio de produzirmos saberes mais alinhados às necessidades de entendimento das nossas realidades. Destacamos que ela não se faz por vias predeterminadas, mas por caminhos que vão se abrindo ao longo do processo. Existem inspirações, que podem ser seguidas ou repensadas de acordo com o que se pretende produzir junto ao grupo-pesquisador. Ademais, cabe aqui o reconhecimento de que toda pesquisa é colonizante. Há um esforço em aperfeiçoar nossas práticas de investigação, no entanto, não podemos negar que são respostas procuradas por pesquisadores acadêmicos, e respondidas à universidade, contribuindo para a produção científica. Esperamos, ao valorizar a produção de conhecimento realizada coletivamente por formas outras de se conceber aprendizados, ampliar nossas formas de ver o mundo, na tentativa de sermos menos colonizadores.

A sociopoética representou um importante dispositivo indutor de diálogos na pesquisa realizada na escola, e ampliou as capacidades do grupo de pensar suas infâncias nos territórios onde vivem. Através das técnicas do desenho, dos sentidos, do teatro-imagem e dos lugares geomíticos, em conjunto com as entrevistas realizadas, foram suscitadas questões sobre as concepções das crianças do que é natureza e se elas têm acesso a ela onde vivem, e sobre a vida na escola. As técnicas utilizadas nos permitiram adentrar os pensares de forma diferente da exposta via linguagem verbal, e entender como as crianças perceberam um aprisionamento na instituição escolar, sob

paredes e olhares vigilantes. Ainda, ao permitir pensar com o corpo, percebemos a necessidade que as crianças do grupo possuíam de se manter em movimento, através do brincar, o que definiu o roteiro final da pesquisa.

A colonização operada por tanto tempo nos lega hoje seus efeitos, na forma das colonialidades. Se faz urgente que, reconhecendo esses efeitos em nossas subjetividades, atuemos enquanto ciência comprometida desde a academia e com os saberes populares, para a descolonização dos imaginários. Reconhecer os saberes das crianças como válidos pode ser uma condição para imaginarmos escolas menos emparedadas e mais comprometidas com a vida, com a alegria e os mundos imaginados pelas crianças. Pensarmos territórios mais saudáveis e seguros para a infância nas cidades também é uma urgência, pois a vida acontece, mesmo diante de um sistema que insiste em operar pela invisibilização das periferias. Somente conhecendo-nos por formas próprias, poderemos agir pela emancipação de nosso ser.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto A. **O Bem-Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016.

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial : itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento. **Ciência educ.**, Bauru , v. 30, e24047, 2024 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132024000100245&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 25 de novembro de 25.

ARIAS, Patricio G. **Corazonar: Uma antropologia comprometida com la vida – Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser.** Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador, 2010. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23558>. Acesso em 01 de julho de 25.

BATTESTIN, Cláudia; DARIVA, Bernard G.; LIMA, Bruno H. de. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais. In: Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. **Interritórios | Revista de Educação.** Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. v.9, n.18: e258959. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/download/258959/44442/232105>. Acesso em 01 de julho de 25.

BUTLER, Judith. **Os sentidos do sujeito.** Coordenação de tradução Carla Rodrigues. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DAMIÃO, Abraão. P. O Renascimento e as origens da ciência moderna: Interfaces históricas e epistemológicas. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**. Vol. 17, pp. 22 – 49. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/34411>. Acesso em 01 de julho de 25.

DULCI, Tereza M. S.; MALHEIROS, Mariana R. Um Giro Decolonial à Metodologia Científica: Apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. VII Encuentro de Estudios Sociales desde America Latina y el Caribe. **Espirales, Edição Especial**. Janeiro, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em 01 de julho de 25.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**. Siglo del Hombre Editores. CLACSO, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>. Acesso em 01 de julho de 25.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução Letícia Mei. Ubu. 2022.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Ed. CRV. 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; BEZERRA, Marília. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. **Revista Puertorriqueña de Psicología**. Vol. 27, n.2, pp. 260 – 274. Julio – diciembre. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620005.pdf>. Acesso em 01 de julho de 25.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**. 17 (1). Mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=html&lang=pt>. Acesso em 25 de novembro de 25.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo del otro hombre**. México: Siglo XXI Editores. 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Autêntica: 2023.

MARTINS, Maria Emília P. L. **Jardim na escola e suas contribuições para o desemparedamento infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2023. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13956/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20de%20Mestrado%20vers%20c3%a3o%20final%20revisada%20pd>

[f%20-%20Maria%20Emilia%20Martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). Acesso em 01 de julho de 25.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Colección Razón Política. Ediciones del Signo. 2010. Disponível em:
https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf. Acesso em 01 de julho de 25.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. CES. 2009.

RAGO, Margareth. Estar na Hora do Mundo: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface** (Botucatu). 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/Interface.180515>. Acesso em 21 de maio de 24.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAGAN, Carl. **Cosmos**. Tradução Paulo Geiger. Reimpressão Companhia das Letras, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Ed. Cortez. 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Edições Almedina, 2018.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros, 2013. Disponível em:
<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/la-critica-de-la-colonialidad.pdf>. Acesso em 01 de julho de 25.

STENGERS, Isabelle. **Uma Outra Ciência é Possível**: Manifesto por uma desaceleração das ciências. Tradução Fernando Silva e Silva. Bazar do tempo. 2023.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. / Léa Tiriba; orientador: Leandro Konder. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (De)coloniales de Nuestra Época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.