

# **“Direito de ser” e “direito de saber” na Educação em Ciências: diálogos onto-epistêmicos em Butler e Quijano**

## **“Right to be” and “right to know” in Science Education: onto-epistemic dialogues in Butler and Quijano**

**Hiata Anderson Silva do Nascimento**

Instituto Nutes/Universidade Federal do Rio de Janeiro  
hiata@terra.com.br

**Bruno Andrade Pinto Monteiro**

Instituto Nutes/Universidade Federal do Rio de Janeiro  
bpmonteiro@gmail.com

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é discutir os direitos de ser e de saber como pressupostos para uma Educação em Ciências comprometida com a “justiça cognitiva” e as reparações históricas necessárias à construção de formas de conhecimento horizontais e que primam pelo diálogo entre os saberes. A análise estrutura-se a partir da proposta de conversação entre dois pensadores procedentes de distintas perspectivas de conhecimento: a filósofa Judith Butler e o sociólogo Aníbal Quijano. O campo de análise foi delimitado nos seguintes conceitos: “precariedade” e “marcos de inteligibilidade” (Butler) e “colonialidade do poder” (Quijano). Espera-se contribuir para o aprimoramento das reflexões alavancadas na Educação em Ciências e que têm como objetivo abrir espaço para que novos fazeres e pensares tenham acesso e visibilidade nesse campo herdeiro da epistemologia ocidental num duplo aspecto, já que se encontra posicionado no ponto de intersecção entre as ciências naturais e as ciências sociais e humanas.

**Palavras chave:** Judith Butler, Aníbal Quijano. Educação em Ciências, direito de ser, direito de saber, epistemologia.

### **Abstract**

The objective of this paper is to discuss the rights to be and to know as presuppositions for an Education in Sciences committed to “cognitive justice” and the historical reparations necessary to the construction of horizontal forms of knowledge and that excel by the dialogue between knowledge. The analysis is structured based on the proposal of conversation between two thinkers from different perspectives of knowledge: the philosopher Judith Butler and the sociologist Aníbal Quijano. The field of analysis was delimited on the following concepts: “precariousness” and “schemas of intelligibility” (Butler) and “coloniality” (Quijano). It is hoped to contribute to the improvement of the reflections carried out in Science Education and which aim to open space so that new actions and thinking have access and visibility in this heir field from Western epistemology in a double aspect, since it is positioned at the point of intersection between the natural sciences and the social and human sciences.

**Key words:** Judith Butler, Aníbal Quijano, Science Education, right to be, right to know, epistemology.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir os direitos de ser e de saber como pressupostos para se pensar uma Educação em Ciências comprometida com a “justiça cognitiva” e as reparações históricas necessárias para a construção de formas de conhecimento horizontais e que primam pelo diálogo entre os saberes. A análise estrutura-se a partir da proposta de conversação entre dois pensadores procedentes de distintas perspectivas de conhecimento: a filósofa estadunidense Judith Butler e o sociólogo peruano Aníbal Quijano. Para o desenvolvimento desta reflexão, o campo de análise foi delimitado nos seguintes conceitos: “precariedade” e “marcos de inteligibilidade”, elaborados por Butler, e “colonialidade do poder” cunhado por Quijano – aqui considerados centrais para a proposição de novos fazeres e pensares na Educação em Ciências. Trata-se de conceitos que fundamentam as perspectivas epistemológicas em questão e que servem para articularmos uma reflexão que tenha como objetivo pensar os processos de desqualificação de epistemes outras, aquelas não estruturadas a partir da epistemologia ocidental, bem como a produção de corpos e subjetividades considerados inferiores e menos humanos, o que, por conseguinte, justificaria práticas de extermínio de seres e saberes. As questões que pautam a análise são: Em que consistem os direitos de ser e de saber no campo da Educação em Ciências? De que modo os conceitos elaborados por Butler e Quijano se relacionam e nos ajudam a pensar os direitos de ser e de saber? Ambos podem ser incorporados como chaves para pensarmos os desafios ontológicos e epistemológicos colocados ao campo da Educação em Ciências?

Espera-se contribuir para o aprimoramento das reflexões que têm sido alavancadas na Educação em Ciências e que têm como objetivo abrir espaço para que novos fazeres e pensares tenham acesso e visibilidade nesse campo herdeiro da epistemologia ocidental num duplo aspecto, já que se encontra posicionado no ponto de intersecção entre as ciências naturais e as ciências sociais e humanas.

### **O direito de ser e de saber como ponto de partida.**

O direito de ser e de saber que organiza o trabalho encontra-se estruturado a partir do que nos propõe Arroyo (2013) ao tratar do currículo como “território em disputa”. Nesse sentido, a abordagem oferecida por esse autor incorpora dois importantes elementos: um de ordem ontológica (o ser) e outro de ordem epistemológica (o saber). Do nosso ponto de vista, trata-se de duas alças de interpretação histórica e social, vinculadas uma a outra. A dissociação dessas categorias revela-se danosa para efeitos de análise e intervenção na realidade social. Por isso tomamos como premissa a ideia de que ser e saber só podem ser compreendidos e problematizados à luz de suas conexões e alianças éticas, políticas e epistemológicas.

O direito de ser e de saber pressupõe a prerrogativa que os grupos, historicamente subalternizados, reivindicam de serem reconhecidos em suas existências, modos de vida e produções epistemológicas, ou seja, de “revelarem seus rostos” e suas produções de conhecimento. Implica o direito ao aparecimento e à visibilidade pública em condições de igualdade com os demais grupos sociais e suas elaborações epistêmicas. Implica, portanto, no direito de problematizarem os modos como foram, historicamente, representados no imaginário social, em desnaturalizarem os processos de estigmatização que produziram imagens deterioradas sobre quem são (GOFFMAN, 2013). Enfim, o direito de ser e de saber

nos remete à possibilidade dos segmentos subalternos de explicitarem suas vozes, as formas como se pensam e como produzem suas identidades individuais e coletivas.

### **Quijano e a colonialidade do poder**

O sociólogo peruano Aníbal Quijano é uma das figuras mais destacadas na abordagem ética, política e epistemológica conhecida como decolonialidade. Trata-se de uma perspectiva de análise e de intervenção política que nos desafia a pensarmos sobre os processos de constituição da modernidade, colocando em xeque grande parte daquilo que vem sendo apresentado pela historiografia hegemônica. Nos termos propostos pela decolonialidade, a América Latina seria a condição sem a qual não teríamos a modernidade e, tampouco, a Europa tal qual a conhecemos, tendo oferecido as condições necessárias iniciais para a formação do modo de produção capitalista. A condição colonial, segundo Quijano, perpetua-se, mesmo após o fim do colonialismo – entendido como dominação política direta de um território por uma nação invasora – por meio daquilo que convencionou chamar de colonialidade do poder, uma estrutura de dominação assentada sobre a superioridade étnica e epistêmica dos colonizadores do continente americano.

Com a colonialidade, o escopo da análise do poder se amplia, ao destacar, para além dos elementos de dominação econômica do colonialismo, os fatores de ordem subjetiva e cognitiva implicados e atuantes nos processos de subalternização e domínio sobre o outro (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Sua ação transcende as concepções de colonialismo clássico ao postular a formação de um imaginário que perpetua as formas de dominação sobre os povos colonizados, que, nesse sentido, passam a ver-se a si mesmos a partir da lente colonial. Por meio da colonialidade do poder, toda população mundial é categorizada em diferentes raças, dispostas numa escala hierárquica que vai dos povos considerados mais avançados e, portanto, superiores, até àqueles considerados habitantes das fronteiras da subumanidade. A classificação de seres e corpos caminha *pari passu* com a classificação de saberes e conheceres, na qual as formas de conhecimento passam a ser vistas como viáveis ou inviáveis, relevantes ou insignificantes – procedimento levado adiante por meio de um processo violento de genocídio e epistemicídio que fundamentou a epistemologia ocidental moderna (MIGNOLO, 2020; GROSGOUEL, 2016).

A colonialidade em seu tríplice aspecto – do poder, do ser e do saber (BALLESTRIN, 2013) cria as condições de possibilidade para a consolidação da situação colonial que se prolonga ao longo do tempo e que se articula a partir da disputa dos meios básicos da existência – o trabalho, o sexo, a subjetividade, a autoridade coletiva e a natureza –, alvos das relações de conflito/dominação/exploração/controle levadas a cabo nas sociedades. Segundo Quijano (2017), a colonialidade operou no sentido de destruir as bases de sustentação simbólica das sociedades colonizadas, substituindo-as pelas instituições e pelo imaginário das sociedades brancas e europeias. Tal processo de destruição deve ser entendido à luz dos mecanismos de intervenção intersubjetivas acionados pelos colonizadores, por meio da fragmentação da subjetividade em três elementos fundamentais: o imaginário social, a memória histórica e as perspectivas de conhecimento.

Enquanto construções históricas e sociais, a memória e o imaginário passaram a fazer referência às personagens, aos valores e sistemas de crenças ocidentais, nas quais os europeus ocupam lugar de destaque. Tudo isso em aliança com os processos de apagamento das epistemes e dos sistemas de explicação do mundo das sociedades subalternizadas. Os procedimentos de desmonte simbólico adquirem materialidade por meio da construção de monumentos públicos, intervenções sobre os modelos arquitetônicos e urbanos, imposição da religiosidade cristã, criação de sistemas de ensino e diretrizes curriculares padronizadas,

adoção – por parte dos colonizados - das formas de conduta e comportamento sintonizados com os valores ocidentais etc. Estamos diante de processos de materialização da cultura e das formas de subjetividade hegemônicas, construídas e naturalizadas ao longo do tempo, perpetuando os supostos lugares de inferioridade e superioridade que presidem a vida social (PALERMO, 2014; GERMANA, 2010).

Nesses termos, Quijano tem nos desafiado a pensar os processos históricos de produção de corpos e saberes considerados inferiores, ao mesmo tempo em que nos convida a imaginarmos, a partir dos focos de resistência e de recriação da vida em espaços subalternos, a criação de mundos outros, pautados pela hegemonia do humano e pelo diálogo horizontal entre os diversos modos de conhecer a realidade.

### **Butler, marcos de inteligibilidade e precariedade**

Se a leitura de Quijano nos permite refletir sobre a produção de corpos racializados e saberes inferiores engendrada pela colonialidade do poder, a filósofa estadunidense Judith Butler, conhecida por seus trabalhos sobre a temática do Gênero, amplia o escopo de análise ao trazer para o debate novos aportes teóricos e epistemológicos. A partir de um trânsito entre a ética, a epistemologia e a política, Butler tem nos desafiado a pensar sobre o estatuto do humano, a precariedade acirrada pelo avanço do neoliberalismo e o conseqüente esfacelamento dos sistemas de proteção social, bem como sobre a ação dos chamados “marcos de inteligibilidade”, uma categoria epistemológica e moral que nos permite pensar por quais mecanismos determinadas formas de vida ascendem ou não à condição de sujeitos.

Ao recolocar a ideia do humano sobre novas bases, Butler apreende essa categoria não a partir dos postulados da modernidade, que pressupõem a existência de um sujeito autônomo, universal, autossuficiente e abstrato, mas como uma categoria aberta, não essencial e em constantes mutações, o que nos permite falar não num humano, mas em “figuras do humano”. Esse humano ressurge em seu pensamento acoplado a uma série de ideias que o colocam para além dos essencialismos e dos construtivismos: relacionalidade, reconhecimento, despossessão, dependência, vulnerabilidade e precariedade - categorias que, ao serem incorporadas ao pensamento de Butler, sinalizam para alguns avanços em relação ao tema das relações do poder apresentado por Foucault (2000). No lugar de um humano fixo e natural temos uma pluralidade de corpos e de subjetividades atravessadas pela condição precária e pela impossibilidade de escapar da vulnerabilidade e da precariedade, cuja distribuição pelo tecido social se dá de forma desigual – o que se expressa pela proteção dispensada a alguns e a desproteção aos quais outros seriam relegados. (GÓMEZ, 2018; INGALA, 2016).

Nesses termos, a apreensão de uma vida como vivível ou não, ou ainda, como um “corpo que importa” ou não, resultaria da ação de mecanismos do poder aos quais todos estaríamos submetidos. Em grande medida, tal apreensão se dá mediante a ação dos marcos de inteligibilidade ou quadros morais, que, tal como a moldura numa tela, delimitam as fronteiras do que deve ser olhado, visto, percebido, captado. Assim, os marcos de inteligibilidade atuam modulando nossas percepções e afetos acerca do que seria uma vida humana, do que seria uma vida digna de ser enlutada, quais perdas são de fato consideradas perdas, por quem se chora e a quem o lamento é negado. Com isso, não pensamos ou sentimos de forma espontânea, mas a partir de determinados enquadramentos morais que estabelecem as fronteiras do cognoscível. Trata-se, portanto, de uma categoria epistemológica na medida em que traz à luz as categorias que nos precedem e formatam as nossas sensibilidades e as nossas percepções acerca do que seria um sujeito. Ao assim proceder, os marcos – enquanto instâncias morais e de normatização da vida – impõem a produção “[...] simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que

formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito” (BUTLER, 2019, p. 18). Ou seja, a produção da “normalidade”, dos corpos que importam ou que contam, implica, simultaneamente, na produção de um terreno de inumanidade, de zonas inabitáveis que, contraditoriamente, são densamente povoadas por vidas espectrais, vidas que não são consideradas humanas no sentido mais pleno deste termo – os corpos abjetos.

Contrapondo-se ao sujeito autossuficiente da modernidade, Butler propõe que pensemos o corpo humano em suas dimensões mais vulneráveis como espaço de resistência ética e política, um corpo que, para existir, demanda uma rede de relações e de apoios sociais. “O ‘ser’ do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros”. (BUTLER, 2015, p. 15). Assim, a autora salienta a necessidade de empreendermos uma batalha ética, política e epistêmica, voltada para a abertura das normas e o tensionamento dos quadros de inteligibilidade, ampliando as possibilidades do humano e criando condições para que todas as vidas sejam possíveis e vivíveis.

### **O “direito de ser e de saber” no ensino de ciências: colonialidade, marcos de inteligibilidade e precariedade.**

A história do ensino de ciências carrega as marcas da colonialidade e dos enquadramentos epistemológicos por ela engendrados. Localizado no cruzamento entre as ciências naturais e as ciências sociais, o ensino de ciências integra o aparato que sustenta a epistemologia ocidental, trazendo em seu bojo não apenas uma história de conquistas e inventos, mas também uma história permeada pela violência contra povos e saberes colonizados. Ademais, o ensino de ciências encontra-se conectado com a escola – uma instituição moderna central para a reprodução da vida social e para a perpetuação dos valores ocidentais e sua episteme.

Ao longo do tempo, o ensino de ciências assumiu diferentes objetivos e configurações, e esteve submetido aos processos de gestão da vida social organizados pelo Estado, uma instituição estruturada a partir da lógica colonial. Dutra, Castro e Monteiro (2019) apresentam alguns elementos da história do ensino de ciências destacando as diferentes intervenções que o campo sofreu ao longo da história do Brasil. De formação recente, o campo não tem ficado à margem das mudanças de governo e das investidas do mercado sobre a educação, fato que configura novos e permanentes desafios, sobretudo para se pensar e fazer um ensino de ciências comprometido com formas menos violentas de relações entre corpos e saberes.

Uma das possibilidades colocadas para esse campo tem sido a incorporação de novas abordagens teóricas, políticas, éticas e epistemológicas que têm dinamizado a reflexão e o fazer de pesquisadores/as, ativistas e educadores/as em ciências. Dentre essas perspectivas destaca-se a decolonialidade, da qual Quijano é, certamente, um dos mais importantes expoentes. No entanto, em que pese a importância e os potentes instrumentos teóricos e epistêmicos ofertados pela decolonialidade, os desafios do tempo têm demandado novas ferramentas de intervenção e a construção de alianças com outras abordagens teóricas, com movimentos sociais e com comunidades consideradas subalternas, num esforço conjunto de se construir saídas de um contexto marcado pelo acirramento dos autoritarismos políticos e morais que se propõem a inviabilizar a construção de alternativas populares de saberes e viveres.

A ideia de colonialidade em seu tríplice aspecto – do poder, do ser e do saber tem fundamentado a crítica que pensadores/as e educadores/as do ensino de ciências fazem ao legado colonial no campo. Ao lado disso, a hegemonia ocidental no ensino de ciências tem

implicado no silenciamento sobre o passado racista da ciência ocidental, de modo especial, da biologia, mas não apenas. Nesses termos, a colonialidade tem se constituído numa categoria de análise que respalda as críticas construídas em torno das práticas de ensino e pesquisa herméticas do campo, que por muito tempo apreenderam os saberes outros, aqueles estruturados fora das categorias ocidentais, como folclóricos ou como meras curiosidades exóticas.

A educação em ciências possui na sua raiz a reprodução das formas de colonialidade do saber, ser e poder dentro de uma sociedade em constantes tensões, onde o ensino de ciências possui várias finalidades, como por exemplo, ser um instrumento de legitimação de relações de inferiorização de determinados grupos sociais ou étnicos. (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p. 11).

O confronto com o tema do racismo é, certamente, uma das questões mais presentes em diversas análises do campo, mas não somente. Ao lado desse, muitos outros assuntos têm ocupado as reflexões desses/as pesquisadores/as, tais como a educação intercultural indígena, as questões de gênero no ensino de ciências, a educação especial, a educação do campo etc (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2020). Boa parte dessas discussões tem como *background* o reconhecimento de que há produção de conhecimento entre os grupos sociais marginalizados, bem como a construção de um ensino de ciências outro que, mesmo sem abdicar dos ganhos e avanços proporcionados pela ciência ocidental, lança sobre esta um olhar crítico com o objetivo de ampliar o debate em torno do campo do humano e dos saberes que dão sentido à vida.

A defesa do “direito de ser e de saber” no ensino de ciências passa pela construção de diálogos interculturais críticos, pela busca por “justiça cognitiva”, por reparações históricas e de memória, sem os quais não será possível a montagem de uma comunidade mais humana. Passa pelo reconhecimento das múltiplas vozes que participam do processo de produção do conhecimento e da defesa do direito à visibilidade pública daqueles/as alocados/as nos espaços intersticiais do viver e do conhecer. Se a colonialidade atuou e atua fragmentando as subjetividades e promovendo intervenções na memória histórica, no imaginário social e nas perspectivas de conhecimento, cremos que é a partir desses espaços que se deve atuar, formulando táticas e estratégias contra-hegemônicas calcadas em novos imaginários, alimentados por outros modos de apreensão da realidade para além dos modelos ocidentais, racializados e binários. Ampliar o “direito de ser e de saber” requer que se desafie a colonialidade e os marcos de inteligibilidade que circunscrevem a uma quantidade muito pequena as possibilidades do viver humano.

Trata-se de um legado colonial estruturado com o fim de impedir que formas outras de viver possam ascender ao estatuto de humanos plenos. Nesse sentido, o embate com as questões históricas coloniais no campo do ensino de ciências passa pelo questionamento da colonialidade, como também dos esquemas de inteligibilidade que produzem vidas atravessadas pela precariedade, vidas de menos valor, cuja perda ou desaparecimento não são contados como perdas. Nesses termos e nas trilhas abertas por Butler e Quijano, para além de um compromisso pedagógico, o compromisso assumido passa a ser epistemológico, ético e político (BUTLER, 2019; QUIJANO, 2017).

Os processos de escolarização convencionais, ancorados na colonialidade, produziram o apagamento de rostos e saberes. Produziram inexistências ou existências depreciadas, inferiorizadas, às quais não é dado o direito de acessar a “dignidade dos conteúdos curriculares”. Os movimentos sociais de vários matizes populares têm assumido o protagonismo ao questionar o silenciamento gerado pelas formas coloniais de pensar o

conhecimento, a formação docente, a escola e a sala de aula. E nesse sentido, a tensão provocada pela ação coletiva tem impulsionado o aparecimento de novas identidades docentes e discentes, novos desafios que demandam um novo jeito de conceber as diretrizes curriculares e as relações entre as variadas formas de saberes e conheceres (ARROYO, 2013). Implica no tensionamento dos esquemas de inteligibilidade. Enfrentar a lógica de tais esquemas constitui-se, para Butler, num trabalho de “subversão epistêmica” por meio da criação de novas linguagens, de novas lógicas que presidem os termos dos discursos que circulam pela sociedade e que precedem ao nosso aparecimento no mundo.

Podemos apontar duas importantes confluências entre Butler e Quijano: de um lado, a formulação de projetos de pensamento crítico assentados sobre as perspectivas de conhecimento e de transformação social; de outro, o compromisso com a radical democratização da vida social. Se Quijano tem como preocupação central a descolonização do poder em todos os âmbitos da vida social; Butler formula a necessidade de afrouxarmos as regras que nos definem e de concebermos outras linguagens, de forma que sejam criadas condições nas quais a vida possa ter maiores condições de florescer e prosperar (BUTLER, 2014, 2015; GERMANA, 2010).

Num ensino de ciências de viés mais crítico muito tem se discutido acerca da descolonização de saberes e currículos de ciências, por meio das seguintes estratégias: pela abertura de fronteiras disciplinares e de diálogos com os segmentos subalternizados e tidos como não produtores de conhecimentos, pela via da incorporação de outros olhares e narrativas ao campo e pela “provincialização” da epistemologia ocidental etc (PINHEIRO; ROSA, 2018; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017). Nesse ponto, a reflexão proporcionada por Butler ao conectar vulnerabilidade e resistência pode se revelar proveitosa ao campo ao fornecer novos instrumentais teóricos, epistemológicos e éticos que nos ajudem no processo de descolonização do humano, cujo enfrentamento anda de mãos dadas com a descolonização dos processos de produção do conhecimento.

Mignolo (2020, p. 102), ao analisar a formação do imaginário colonial e a subalternização dos saberes não ocidentais ao longo da constituição do sistema mundial colonial moderno, discute as possibilidades e condições para o aparecimento de novos espaços de enunciação dos conhecimentos, pontuando que nesse processo “O potencial de ‘um outro pensamento’ é epistemológico e também ético”. Epistemológico, por apresentar uma crítica às limitações das tradições metafísicas e, ético, por se colocar como uma forma de pensar marginal, fragmentária, não dominadora e aberta e, conseqüentemente, não etnocida. Nesses termos, a empreitada voltada para a consolidação de um pensamento liminar alcança o campo da educação e do ensino de ciências, trazendo em seu bojo aspectos éticos e epistemológicos calcados na busca de novos imaginários sintonizados com a cumplicidade com seres e saberes apagados pela lógica colonial e cujas existências permanecem no limbo graças à ação dos marcos de inteligibilidade, mas cuja visibilidade torna-se uma questão premente não apenas para o campo, mas também para a própria democracia.

## **Agradecimentos e apoios**

Ao Doutorado Interinstitucional Ifes/Nutes-UFRJ.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

## **Referências**

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

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

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. 1. ed. São Paulo: n-1 Edições: Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. **XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas**, organizado por el Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá/Instituto Franklin – UAH/Asociación Internacional de Filósofas (IAPh), 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayan/Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

DUTRA, Débora S. A; CASTRO, Dominique J. F; MONTEIRO, Bruno A. P. Educação em Ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno A. P; DUTRA, Débora, S. A; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L (orgs). **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 2000.

GERMANA, César. Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. **Nómadas**, Universidad Central de Colombia, abril de 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GÓMEZ, Emma Ingala. Figuras de lo humano em Judith Butler. **Ideas y Valores**, Bogotá/Colômbia, vol. LXVIII, n.168, p. 151-176, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016.

INGALA, Emma. Cuerpos vulnerables y vidas precarias: ¿Un retorno de lo humano en la filosofía política de Judith Butler? **Daimon. Revista Internacional de Filosofía**. Suplemento 5, p. 879-887, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1 ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NASCIMENTO, Hiata Anderson; GOUVÊA, Guaracira. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: Olhares a partir do Enpec. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. u, p. 469-496, 3 jul. 2020.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varalho L de; QUEIROZ, Glória Regina P. C (orgs). **Conteúdos cordiais: Química humanizada para uma escola sem mordação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

PALERMO, Zulma (comp). **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (orgs). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Paula (orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2017.