

Ensino de Ciências e Educação Intercultural: diálogos entre o saber científico e os saberes indígenas

Deisiane De Toni Alves*, Lúcia Helena Soares de Oliveira** e Marco Antonio Batista Carvalho***

Resumo

O presente estudo propõe reflexões críticas acerca dos desafios e das possibilidades de um Ensino de Ciências pautado nos princípios da interculturalidade e que oportunize o diálogo entre o saber científico e os saberes indígenas. Nesse contexto, enfoca-se a Educação Intercultural como uma via para a concretização de tais propostas. Para tanto, adotou-se uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, abrangendo livros e artigos que subsidiaram parte da fundamentação teórica de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado. Com base na Teoria Freireana nela apresentada nessa pesquisa, discutiram-se as questões propostas. Compreende-se que são urgentes as problematizações acerca da hegemonia do saber científico, do racismo estrutural e da formação docente voltada à interculturalidade. Entende-se, ainda, que os princípios que fundamentam a Educação Intercultural oferecem perspectivas éticas, políticas e epistemológicas comprometidas com a valorização da diferença e com a superação das persistentes relações coloniais de poder, ser e saber que ainda estruturam esse campo educacional.

Palavras-chave: Paulo Freire; formação docente; povos indígenas.

Science Teaching and Intercultural Education: dialogues between scientific knowledge and indigenous knowledge

Abstract

This study offers critical reflections on the challenges and possibilities of a Science Education grounded in the principles of interculturality and aimed at fostering dialogue between scientific knowledge and indigenous knowledges. In this context, Intercultural Education is emphasized as a pathway for implementing such proposals. To this end, a qualitative literature review was conducted, encompassing books and articles that supported part of the theoretical foundation of a master's level research study. Drawing on the Freirean Theory presented in that research, the issues raised were discussed. The findings underscore the urgent need to critically examine the hegemony of scientific knowledge, structural racism, and teacher education oriented toward interculturality. Furthermore, the principles underpinning Intercultural Education offer ethical, political, and epistemological perspectives committed to valuing difference and overcoming the persistent colonial relations of power, being, and knowledge that continue to shape this educational field.

Keywords: Paulo Freire; teacher education; indigenous peoples.

* Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8113-8891>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1135921334620219>. E-mail: deisi200180@gmail.com.

** Pós-doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/UEA/REAMEC). Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus/AM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9370-1687>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6231981711186347>. E-mail: oliveiralucia63@hotmail.com.

*** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduação. Integrante do Grupo de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM - UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6811-2661>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2049372198780600>. E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

Enseñanza de las ciencias y educación intercultural: diálogos entre el conocimiento científico y el conocimiento indígena

Resumen

Este estudio propone reflexiones críticas sobre los desafíos y posibilidades de la Educación Científica desde las premisas de la interculturalidad, que brinda una oportunidad para el diálogo entre el conocimiento científico y el conocimiento indígena. Se centra en la Educación Intercultural como forma de implementar dichas propuestas. Para ello, adoptamos una revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, abarcando libros y artículos que anclaron parte de la fundamentación teórica de una investigación desarrollada a nivel de maestría y, con base en la Teoría Freireana allí presentada, discutimos las ideas. Se entiende que son urgentes las problematizaciones sobre la hegemonía del conocimiento científico, el racismo estructural y la formación docente para la interculturalidad, y que los principios que fundamentan la Educación Intercultural proponen perspectivas éticas, políticas y epistemológicas comprometidas con la valorización de la diferencia y la superación de las persistentes relaciones coloniales de poder, ser y saber que aún estructuran este campo educativo.

Palabras clave: Paulo Freire; formación docente; pueblos indígenas.

INTRODUÇÃO

Diante da inserção de conteúdos relacionados aos saberes dos povos indígenas nos currículos, o debate sobre a pluralidade epistemológica, especificamente na área das Ciências da Natureza, mostra-se mais do que urgente. As reflexões podem e devem ultrapassar a busca pelo reconhecimento histórico e cultural desses povos, contemplando o estabelecimento de verdadeiros movimentos pedagógicos que rompam com a hegemonia do saber científico ocidental e promovam um Ensino de Ciências no qual a interculturalidade seja o **sol** dos processos educativos.

Partindo do pressuposto de que o saber científico não é neutro nem universal, mas historicamente produzido em contextos socioculturais específicos e, muitas vezes, subordinados às lógicas impostas pelos processos colonizadores, torna-se imprescindível problematizar os mecanismos por meio dos quais determinados saberes foram - e continuam sendo - legitimados em detrimento de outros. Entre os saberes frequentemente silenciados, desqualificados ou marginalizados, encontram-se os saberes indígenas.

Nesse sentido, este estudo propõe reflexões críticas acerca dos desafios para a superação desse cenário, mas, sobretudo, das possibilidades de um Ensino de Ciências pautado nos princípios da interculturalidade e que oportunize o diálogo entre os diferentes saberes. Para tanto, enfoca-se a Educação Intercultural como uma via fundamental para a concretização dessas propostas, concebendo-a como uma perspectiva ética, política e epistemológica comprometida com a valorização da diferença e com a superação das

persistentes relações coloniais de poder, ser e saber que ainda estruturam esse campo educacional.

Ao valorizar as histórias e os modos de vida próprios de cada sujeito e da cultura, a Educação Intercultural defende a superação de práticas educativas excludentes e homogeneizadoras por meio de processos educativos dialógicos e críticos, nos quais a **diferença** é vista não como um obstáculo, mas como um valor constitutivo e uma riqueza fundamental para as relações educativas.

Com base nesses pressupostos, delineiam-se caminhos possíveis para a necessária ruptura com a lógica monocultural e eurocêntrica que tem permeado os currículos e, por demasiado tempo, negado diferentes formas de ser, estar e compreender o mundo, entre elas a dos povos indígenas. Essa ruptura deve contribuir para que as diferentes vozes, presentes no espaço escolar sejam contempladas e legitimadas.

Fomentar o diálogo entre o saber científico e os saberes indígenas, a partir da articulação entre diferentes epistemologias, possibilita que estudantes indígenas e não indígenas compreendam a ciência como uma entre diversas formas de produção e interpretação do conhecimento. Para além disso, contribui para a construção de um Ensino de Ciências que supere o epistemicídio e promova discussões acerca da necessária elaboração de abordagens pedagógicas pluriepistêmicas, comprometidas com o reconhecimento das diferenças culturais. Nessas abordagens, os saberes encontram-se horizontalmente, em busca de uma verdadeira decolonização dos currículos.

Para tanto, adotamos, como procedimento metodológico, uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, abrangendo livros e artigos que subsidiaram parte da fundamentação teórica de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da universidade, conforme o Parecer nº 6.340.110. Com base na Teoria Freireana que fundamentou a dissertação intitulada *Diálogo entre saberes no Ensino de Ciências: a Astronomia Indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental*, discutimos as ideias apresentadas neste estudo.

Entre a vasta produção de Paulo Freire utilizada na referida fundamentação teórica, selecionamos, para este estudo, os livros: *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência*

em processo (2011); Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980); Educação como prática da liberdade (1967); Extensão ou comunicação? (2013) e Pedagogia do Oprimido (2001). Enfocamos também obras de Pierre Bourdieu, cujas análises convergem com as críticas formuladas por Paulo Freire acerca da educação como espaço de reprodução das desigualdades sociais e culturais; produções acadêmicas de Vera Maria Candau, que abordam a Educação Intercultural; e trabalhos do indígena e professor Gersem Baniwa, que refletem sobre os povos indígenas, suas culturas e seus saberes. Além dessas referências, recorreremos a produções de diversos autores que convergem com o enfoque adotado, neste estudo.

EDUCAÇÃO E CULTURA: TENSÕES E PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÕES

A educação perpassa todas as dimensões da vida, manifestando-se não apenas em espaços formais e institucionais, mas também nas práticas cotidianas, nas interações diárias, nas manifestações culturais e nos modos de viver de cada grupo social. Longe de constituir um fenômeno neutro ou homogêneo, ela é atravessada por múltiplos contextos sociais, políticos, históricos e econômicos, que lhe conferem sentidos diversos. Por isso, pode assumir tanto um papel emancipador, ao favorecer a partilha de saberes, a valorização da diferença e o fortalecimento da autonomia, quanto um papel opressor, ao ser instrumentalizada por sistemas de poder que reproduzem desigualdades e silenciam epistemologias não hegemônicas.

Em consonância com o pensamento do educador Paulo Freire, compreende-se a educação como um espaço de disputas simbólicas e tensões, no qual se travam embates entre diferentes projetos de sociedade e formas de saber. Nesse contexto, Freire (2001) denuncia o caráter colonizador dos processos educativos, que, historicamente, serviram à imposição de uma racionalidade eurocêntrica, desqualificando culturas, saberes e práticas alheias ao modelo ocidental.

Diante disso, torna-se imprescindível reconhecer que a realidade educacional brasileira é atravessada por dimensões objetivas e subjetivas de uma estrutura opressora historicamente consolidada, cujos efeitos ainda se fazem presentes nos modos de ensinar e aprender. Trata-se de um cenário marcado pela produção de desigualdades e por processos de exclusão, o que exige a construção de outras perspectivas, nas quais educar constitua um compromisso com a transformação social. Nesse sentido, faz-se necessária uma

educação pautada em uma práxis crítica que confronte as lógicas coloniais por meio de propostas formativas orientadas pela decolonização das consciências, ou como aponta Freire (2011, p. 26), pela “descolonização das mentes”. Tais propostas devem favorecer a valorização e a legitimação de múltiplas culturas e epistemologias.

Em relação à cultura, Moreira e Candau (2007) esclarecem que seu conceito não é estático, mas se transforma em consonância com os processos sociais e históricos. Desde o seu sentido inicial, vinculado ao cultivo da terra, até sua ampliação para o cultivo da mente, associado a uma visão elitista e eurocentrada de refinamento cultural, percebe-se uma trajetória de ressignificação. No século XX, com a valorização da cultura popular e, posteriormente, com a concepção de **culturas**, no plural, como expressões dos modos de vida, valores e dos significados compartilhados por diferentes grupos sociais, consolidou-se uma perspectiva antropológica que compreende a cultura como um sistema simbólico de representações e visões de mundo (Moreira; Candau, 2007).

Originado na Antropologia Social, um entendimento mais recente tem ganhado destaque nas Ciências Sociais e nas humanidades ao deslocar o foco da definição essencialista do que a cultura **é** para uma abordagem que privilegia o que a cultura **faz**. Essa perspectiva enfatiza suas dimensões simbólica e performativa, compreendendo-a como um conjunto de práticas significativas que produzem sentidos, identidades e formas de ação social. Sob esse viés, a cultura é concebida como prática social, não como um conjunto de objetos, a exemplo das artes, ou como um estado de ser, a exemplo da civilização. Os significados, portanto, não são inerentes aos objetos ou aos eventos do mundo natural, mas construídos socialmente por meio da linguagem (Moreira; Candau, 2007). Assim, compartilhar uma cultura implica compartilhar práticas de produção e circulação de significados, aprendidas e ensinadas nas interações cotidianas.

Essa compreensão plural, dinâmica e simbólica da cultura, é fundamental para pensar a educação em contextos marcados pela diferença. Ao reconhecermos que diferentes grupos produzem sentidos próprios sobre o mundo, tornam-se evidentes as limitações de um currículo monocultural e a necessidade de abordagens pedagógicas interculturais. Sob essa perspectiva, a educação deixa de ser vista como mera transmissora de saberes hegemônicos e passa a ser compreendida como espaço de encontro entre identidades, memórias e

epistemologias, no qual a interculturalidade ocupa papel central e possibilita o reconhecimento dos diferentes saberes nos espaços educativos.

Além dessa perspectiva contemporânea de cultura, enfatizamos a concepção freireana, com o intuito de aprofundar sua dimensão crítica e emancipadora:

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (Freire, 1980, p. 38, grifos do autor).

Para Freire (1967), a cultura compreende toda expressão da atividade humana transformadora, produzida coletivamente pelos diversos grupos sociais. Essa concepção abarca tanto aqueles que ainda não aprenderam a dizer sua palavra quanto aqueles que, embora já soubessem dizê-la, foram historicamente impedidos de expressá-la. Para o educador, cultura é o “acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”, resultado do trabalho humano, do esforço criador e recriador, das relações transcendentais que estabelece e da dimensão humanista que imprime ao mundo (Freire, 1967, p. 108).

Desse modo, Freire (1967; 1980; 2011) compreende o ser humano como um sujeito relacional, capaz de intervir na realidade e transformá-la por meio da práxis - ação-reflexão-ação -, processo que, simultaneamente, constitui e expressa a cultura. Assim, a cultura não representa apenas uma resposta às necessidades materiais, mas também uma forma de tomada de consciência crítica diante das condições históricas e sociais em que se vive (Freire, 1967; 1980; 2001; 2011).

Nessa perspectiva, a cultura é inseparável da educação como prática da liberdade. Trata-se de uma visão antropológica e emancipadora da cultura, na qual a participação coletiva constitui uma condição para a humanização dos sujeitos e para o reconhecimento da cultura como patrimônio plural e dinâmico. Ao promover o desenvolvimento da consciência crítica e a consequente atuação transformadora, a educação torna-se um caminho para a democratização

cultural e o empoderamento social, desafiando a lógica que exclui os saberes populares e tradicionais.

Assim como defende Freire (1967; 1980; 1982a; 2001a; 2013), Bourdieu (1989; 2007a; 2007b; 2012) compreende que a cultura está profundamente imbricada nos aspectos sociais, econômicos e simbólicos, constituindo-se como um campo de forças e disputas entre grupos sociais. Ambos os autores rejeitam a concepção restrita da cultura como mero conjunto de práticas artísticas e enfatizam seu caráter relacional e estrutural.

Em Bourdieu (2007a), destaca-se o conceito de capital cultural, entendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e formas de educação que podem ser adquiridos e transmitidos socialmente. Esse capital é decisivo para a definição da posição do indivíduo nos diferentes campos sociais e constitui um dos principais recursos de distinção e reprodução das desigualdades. Outro conceito fundamental em sua teoria é o *habitus* (Bourdieu, 1989), compreendido como um sistema de disposições duráveis, historicamente construídas, que orientam percepções, ações e práticas. Formado por meio da experiência e da socialização, o *habitus* internaliza as estruturas sociais e culturais, funcionando como um princípio gerador das práticas cotidianas.

Bourdieu (2007a; 2007b; 2012) e Bourdieu e Passeron (1992) também apresentam o conceito de arbitrário cultural, que evidencia como as normas e os valores culturais não são naturais, mas construções históricas legitimadas pelas classes dominantes. Essa arbitrariedade está presente na definição do que se considera **de bom gosto** ou **cultura elevada**, categorias impostas por grupos detentores de maior capital simbólico, que utilizam seu poder para estabelecer critérios culturais e consolidar posições sociais privilegiadas.

A cultura, portanto, é concebida como um espaço de disputa simbólica e material, no qual diferentes formas de capital - econômico, social, cultural e simbólico - são mobilizadas nos diversos campos (Bourdieu, 1989; 2007a; 2007b; 2012; Bourdieu; Passeron, 1992). Os gostos, as preferências e as práticas culturais expressam essas hierarquias, funcionando como mecanismos de distinção e legitimação social.

Entre as instituições responsáveis por essa reprodução simbólica, a escola ocupa um papel central para Bourdieu (1989, p. 30), pois são as “instituições escolares que asseguram a reprodução do campo do poder”. Segundo Bourdieu e Passeron (1992), o sistema educacional opera como um dos principais dispositivos de perpetuação das estruturas de dominação, ao

valorizar determinados tipos de capital cultural, geralmente já apropriados pelas classes favorecidas, e desconsiderar os saberes de grupos subalternizados.

Nesse sentido, a teoria de Bourdieu converge com as críticas formuladas por Paulo Freire à suposta neutralidade da educação, compreendida por ambos como um espaço de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Os currículos, as metodologias, as avaliações e a linguagem escolar são moldados por relações de poder e refletem as expectativas das classes dominantes. Como resultado, estudantes oriundos de diferentes contextos culturais enfrentam barreiras relacionadas à adaptação e ao reconhecimento, o que compromete seu desempenho e sua participação nos processos educativos (Bourdieu; Passeron, 1992).

É nesse contexto que a Educação Intercultural se apresenta como uma abordagem teórica, metodológica, epistemológica e, sobretudo, política, fundamental para a construção de uma educação e de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças culturais e epistêmicas. Ao favorecer o diálogo entre os sujeitos e os diferentes saberes, essa abordagem contribui para a desconstrução de hierarquias e para a valorização de racionalidades, entre as quais, se encontram com os saberes indígenas.

ROMPENDO SILÊNCIOS

Com o intuito de superar a homogeneização e o tecnicismo que domina os processos educativos, a Educação Intercultural propõe o reconhecimento da escola como espaço de diálogo, encontro e convivência entre diferentes sujeitos, no qual todos possam ser, estar e atuar no mundo. Ao deslocar a lógica da uniformização para a do reconhecimento das diferenças, essa perspectiva contribui para a superação das relações de opressão, silenciamento e subordinação historicamente impostas.

Ao contextualizar o surgimento da Educação Intercultural no Brasil, Candau (2013) destaca que, mesmo após a consolidação do modelo de Estado nacional, a busca pela homogeneidade cultural persistiu mediante a imposição dos padrões normativos da sociedade dominante aos diversos grupos culturais. Segundo a autora, somente na década de 1970, começaram a emergir, ainda de forma incipiente, experiências educativas que valorizavam as diferenças linguísticas, étnicas e culturais.

Ao abordarem a década de 1980, Candau (2013) e Fleuri (2003) destacam que a Educação Intercultural recebeu um impulso significativo a partir da luta dos movimentos

indígenas e afrodescendentes, que resistiram e continuam resistindo para que a dimensão cultural seja priorizada nas propostas educativas. Do mesmo modo, Oliveira (2015) sublinha que os movimentos sociais contribuíram para a ampliação do debate sobre cultura, uma vez que colocaram em evidência os valores culturais e epistemológicos do saber popular e dos saberes tradicionais.

Complementando essa análise, Muraca (2024) sinaliza três matrizes político-teóricas fundamentais que sustentam a trajetória e delineiam a configuração contemporânea da Educação Intercultural no Brasil: as mobilizações dos movimentos sociais dos povos originários e afrodescendentes, os fundamentos da Pedagogia Freireana e as contribuições críticas do Pensamento Decolonial.

Ao abordar a primeira matriz, Muraca (2024) aponta que essas populações foram, durante mais de cinco séculos, vítimas do racismo institucional e de múltiplas formas de discriminação, enfrentando desigualdades que ainda hoje se manifestam no acesso ao território, à educação, à saúde e a outros direitos fundamentais. Reforçando essa compreensão, Baniwa (2006) destaca que a história dos povos indígenas é marcada por sucessivas tragédias impostas pelo processo colonizador, como a escravidão, as guerras, as doenças, os massacres, os genocídios e os etnocídios. Embora essas comunidades já conhecessem conflitos e adversidades, o autor ressalta que o impacto da colonização foi devastador, pois os eventos violentos passaram a integrar um projeto **político** de dominação cultural, econômica, militar e territorial, cuja dinâmica era completamente alheia à lógica que orienta esses povos.

Além do genocídio, Muraca (2024) enfatiza a ocorrência do epistemicídio e do linguicídio, uma vez que o português se tornou a língua hegemônica em detrimento das diversas línguas indígenas. A autora observa que a própria designação genérica de "indio" revela a incapacidade dos colonizadores de reconhecer e compreender a vasta diversidade cultural dos povos originários (Muraca, 2024, p. 9).

Entretanto, apesar das violências coloniais, os povos indígenas desenvolveram estratégias de resistência e reexistência. Walsh (2021) utiliza a metáfora da cobra para descrever essas práticas, caracterizadas por movimentos atentos, sinuosos e adaptativos diante dos desafios impostos. Uma dessas estratégias tem sido o incentivo das lideranças comunitárias à formação acadêmica dos jovens indígenas. Esse movimento possibilitou a

emergência de intelectuais orgânicos comprometidos com a autonomia de seus territórios, de suas línguas e de seus modos de vida (Fleuri, 2023). Nessa mesma direção, Baniwa *et al.* (2010, p. 8) destacam que o crescente interesse pelo ensino superior reflete uma aspiração coletiva de superar a marginalização histórica e fortalecer os saberes tradicionais indígenas.

Mesmo diante do peso histórico da colonização, Candau (2013) e Fleuri (2023) reiteram que os povos indígenas mantiveram vivos seus princípios culturais, suas linguagens e suas cosmologias, expressando epistemologias que se contrapõem aos modelos educacionais homogeneizantes e monoculturais. A partir de seus saberes, estabeleceram relações sustentáveis com a natureza, rejeitando a racionalidade exploratória presente tanto no período colonial quanto na contemporaneidade. Essa racionalidade promove a mercantilização da vida, a devastação ambiental e a negação dos modos de existência pautados na reciprocidade, na coletividade e no respeito aos ciclos naturais (Fleuri, 2017).

Nesse cenário, o diálogo com os saberes dos povos indígenas torna-se imprescindível, como argumenta Santos (2015), pois é por meio dessa interlocução que se abrem possibilidades para a construção de formas de ser, saber, viver e existir não subordinadas aos paradigmas hegemônicos de dominação, homogeneização e exploração.

No âmbito da Pedagogia Freireana, conforme já apresentado, Paulo Freire compreende a cultura como um espaço de disputas e contradições, marcado pela tensão entre dominação e resistência. Sua análise evidencia como os mecanismos de opressão se articulam a estruturas sociais mais amplas, reforçando a necessidade da conscientização como meio para a superação das diferentes formas de alienação, entre elas a alienação cultural produzida pelos processos colonizadores. Influenciado por pensadores como Frantz Fanon e Albert Memmi, entre outros, bem como por suas vivências no exílio e em campanhas de alfabetização realizadas em contextos africanos e latino-americanos, Freire (2011) enfatiza a importância da tolerância como princípio ético e pedagógico indispensável à convivência com a diferença.

Com base em fundamentos como a autonomia, o diálogo, a participação coletiva e a reciprocidade nas relações humanas, propõe-se uma prática educativa construída **com** o outro, entre sujeitos e entre grupos socioculturais. Essa concepção encontra ressonância em práticas já consolidadas pelos povos indígenas, cuja educação, mesmo diante de sucessivas

tentativas de colonização, manteve-se como forma de resistência aos modelos desumanizantes.

No que se refere ao Pensamento Decolonial, embora suas origens remontem à segunda metade do século XX, suas denúncias e seus anúncios têm adquirido, na contemporaneidade, nova centralidade e força política, epistêmica e pedagógica. Mais do que uma abordagem acadêmica, esse pensamento materializa-se nas lutas dos povos indígenas, cuja existência representa resistência uma forma concreta de resistência à colonização e às ideologias a ela associadas, como o colonialismo e a colonialidade, termos-chave do Pensamento Decolonial. Para além da ocupação territorial, característica da colonização, ou da dominação política e econômica, própria do colonialismo, a colonialidade constitui um padrão duradouro de poder vinculado ao capitalismo global. Esse padrão naturaliza hierarquias raciais, territoriais, culturais e epistêmicas, reproduz relações de dominação, apaga modos de vida e exclui epistemologias marginalizadas pela matriz ocidental (Poso, 2023).

Como afirmam Oliveira e Candau (2010) e Poso (2023), a colonialidade é mais profunda, estável e persistente do que a colonização e o colonialismo, pois permanece enraizada nos sistemas educacionais, nos valores sociais, nas aspirações individuais e na autoimagem coletiva. Nas palavras de Mignolo (2005, p. 75), “a colonialidade é o lado sombrio da modernidade”, alicerçada na racialização dos corpos e na lógica capitalista do trabalho”.

Ao salientar que a colonialidade atua de maneira inconsciente sobre os sujeitos colonizados, Jafelice (2023) reforça seu caráter perverso e evidencia como ela molda pensamentos, comportamentos e visões de mundo, fazendo com que esses sujeitos continuem a servir aos interesses dos antigos colonizadores ou dos novos agentes neocoloniais. Em contraposição, o autor apresenta a **decolonialidade** como um movimento de resistência, reorientação crítica e ruptura com os fundamentos da colonialidade.

A crítica à modernidade também ocupa lugar central no Pensamento Decolonial, conforme denuncia Dussel (1993). Para o autor, o processo moderno não se inicia com o descobrimento da América, mas com seu **encobrimento**, isto é, com o apagamento das culturas originárias em nome de um projeto colonizador, cristianizador e embranquecedor. Tal movimento instituiu a ideia de uma suposta superioridade dos povos europeus, utilizada para justificar o extermínio e a escravização dos povos não-europeus (Poso, 2023).

Nesse panorama, a interculturalidade emerge como eixo central do Pensamento Decolonial. Em sua vertente crítica, essa abordagem visa à transformação das desigualdades por meio da promoção da justiça social e da reconfiguração das relações de poder. A interculturalidade crítica questiona o modelo capitalista e suas normas, evidencia as assimetrias históricas e estruturais entre os grupos sociais e busca promover alternativas que valorizem epistemologias outras (Tubino, 2005).

Mais enfaticamente, em consonância com Santos (2015), destaca-se a relevância de uma proposta de interculturalidade que não se limite à crítica ou à desconstrução da colonialidade, mas que se fundamente em uma interação verdadeiramente dialógica, centrada na escuta epistêmica dos povos indígenas e de outros grupos considerados pelo autor como não-colonizados. Trata-se de uma interculturalidade não-colonial, que valoriza as cosmovisões ancestrais desses povos e grupos e tem como eixo estruturante o princípio de **aprender com eles**.

Nessa perspectiva, amplia-se o entendimento de colonização, que passa a englobar “todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (Santos, 2015, p. 47). Em contraposição, emerge o conceito de contracolônização, compreendido como o conjunto de práticas de resistência e de afirmação dos territórios, dos símbolos, dos significados e dos modos de vida que os povos indígenas vêm sustentando continuamente ao longo dos séculos (Santos, 2015).

Por meio de sua resistência e sabedoria, os povos originários nos ensinam princípios fundamentais de convivência, fundamentados na ideia de confluência, definida como a “lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza”. Essa concepção reforça que “nem tudo que se ajunta se mistura” e evidencia que o diálogo entre saberes e culturas não é apenas possível, mas essencial para a construção do bem viver coletivo (Santos, 2015, p. 89).

Movidos por essas convicções e recusando qualquer forma de colonização, dominação ou exclusão, reafirmamos nossa autonomia para fazer escolhas e transformar a realidade, conforme Freire defendeu ao longo de sua vasta obra. Para tanto, é essencial pensar o Ensino de Ciências sob a ótica intercultural, especialmente quando alicerçado em “projetos

que envolvam um processo contínuo de diálogo e colaboração entre indivíduos e/ou grupos de distintas origens sociais, étnicas e culturais” (Candau, 2012, p. 247).

Em consonância com a concepção de Educação Intercultural proposta por Candau, (2014, p. 1), compreende-se que ela:

parte da afirmação da **diferença** como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1, grifo nosso).

No que se refere ao conceito de **diferença**, enfatizado no excerto acima, Candau (2016, p. 809) analisa resultados de pesquisas realizadas com docentes, os quais apontam para a frequente associação desse termo a uma condição-problema, relacionada a deficiências, desigualdades ou identidades consideradas “anormais” ou associadas de um “baixo capital cultural”. Assim, os indivíduos enquadrados nesses perfis são, muitas vezes, percebidos pelos professores como obstáculos ao trabalho pedagógico e à dinâmica escolar. Contudo, a autora salienta que, ainda que timidamente, emergem vozes que reconhecem a diferença como um valor cultural capaz de enriquecer os processos educativos.

Para que as práticas educativas interculturais avancem, Candau (2016) considera imprescindível não apenas ressignificar a maneira como as diferenças são percebidas, compreendendo-as como potencialidades pedagógicas, mas também questionar e desestabilizar as normas escolares que inviabilizam essa valorização.

SABERES QUE DIALOGAM

Ao propor um Ensino de Ciências comprometido com a interculturalidade, algumas discussões tornam-se essenciais para que se avance nesse caminho. A primeira delas centra-se nas necessárias problematizações acerca da hegemonia do saber científico, historicamente legitimado como verdade absoluta e utilizado para silenciar outros saberes, como claro reflexo da matriz eurocêntrica do projeto colonial.

Essa hegemonia manifesta-se de maneira tão naturalizada que se infiltra até mesmo na linguagem cotidiana. Conforme destaca Cunha (2007, p. 79, grifos da autora), essa dominação epistemológica “manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência”

é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” *tout court*, está se falando de ciência ocidental”. Em contraste, quando se trata de outros sistemas de conhecimento, como a chamada **ciência tradicional**, termo empregado, por exemplo, por Baniwa (2006), torna-se necessário utilizar qualificadores, evidenciando uma hierarquização implícita entre os diferentes saberes e as diferentes ciências.

Baniwa *et al.* (2010, p. 45) criticam essa lógica excludente e apontam que ela gera preconceitos, racismos e obstáculos ao desenvolvimento de uma perspectiva solidária do conhecimento. Diante disso, os autores defendem a “desconstrução do absolutismo acadêmico, em que o saber científico é absoluto e corresponde à verdade absoluta”. Para eles, é premente reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes e práticas sociais, incluindo aqueles ancorados na experiência cotidiana e nas trocas de saberes vivenciadas. Embora válidos e socialmente relevantes, esses saberes seguem critérios distintos daqueles adotados pela ciência moderna, como é o caso dos povos indígenas.

Conforme destaca Cunha (2007), esses povos têm contribuído significativamente para o avanço do conhecimento ao longo da história. No entanto, seus saberes continuam sendo reduzidos ao folclórico, ao exótico ou ao mítico, uma vez que não se alinham, necessariamente, aos objetivos, aos métodos e aos critérios de validação estabelecidos pelos paradigmas dominantes da ciência moderna. Em vez disso, podem e devem ser compreendidos como sistemas epistemológicos complexos, profundamente enraizados nos territórios, nos ciclos da natureza e em cosmologias próprias. Longe constituírem meras expressões culturais tradicionais, esses saberes oferecem contribuições relevantes para questões contemporâneas cruciais, como a sustentabilidade, a conservação da biodiversidade, o manejo ecológico dos recursos naturais e a construção de relações equilibradas com o ambiente.

Por esse viés, considera-se necessário abordar também o emprego dos termos **conhecimento** e **saber**, cuja diferenciação se manifesta no meio acadêmico e pode, em determinados casos, perpetuar preconceitos e distorcer a compreensão das relações entre ciência e cultura. Enquanto alguns autores empregam esses termos como sinônimos, outros propõem uma distinção conceitual e problematizam suas implicações epistemológicas e culturais. Conforme Candau (2012, p. 245), os **conhecimentos** são frequentemente compreendidos como “conceitos, ideias e reflexões sistemáticas”, geralmente associados à

ciência moderna e à noção de universalidade. Por outro lado, os saberes, entendidos como “produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”, sendo comumente considerados particulares, empíricos e desprovidos de sistematização.

Em consonância com a perspectiva apresentada por Candau (2012) e com o enfoque adotado neste estudo, que propõe o diálogo e o estabelecimento de relações horizontais entre sujeitos e saberes, opta-se pelo emprego do termo **saber** tanto para o saber científico quanto para os saberes indígenas. Essa escolha coaduna-se com um Ensino de Ciências fundamentado na interculturalidade e, sobretudo, em uma perspectiva decolonial, pois evita a hierarquização das diferentes formas de observar, entender, conhecer e explicar o mundo. Ressalta-se, ainda, que a expressão **saberes indígena** deve ser empregada sempre no plural, diante das diferenças existentes em cada etnia, comunidade e povo indígena, bem como os territórios que habitam (Alves, 2025).

No entanto, para que essa abordagem intercultural e decolonial se efetive no Ensino de Ciências, também é essencial problematizar o racismo estrutural que permeia amplamente as instituições, os currículos e as práticas pedagógicas. As concepções racistas marcaram profundamente a história das relações interétnicas no Brasil e continuam a se manifestar de maneira persistente no tecido social contemporâneo. Esse cenário exige discussões aprofundadas sobre a importância da construção coletiva de uma educação antirracista em todos os níveis educacionais.

Segundo Baniwa (2006), três perspectivas principais sobre os povos indígenas têm coexistido, ao longo do tempo, na sociedade brasileira. A primeira corresponde a uma visão romântica, que os idealiza como guardiões da natureza e os representa como incapazes de compreender o mundo moderno ou de participar dele. Embora aparentemente positiva, essa imagem sustenta uma postura paternalista por parte do Estado e da sociedade. A segunda consiste em uma visão negativa, que os retrata como bárbaros, preguiçosos ou obstáculos ao progresso econômico. Essa narrativa é frequentemente mobilizada para justificar a violência, a marginalização e a expropriação de seus territórios. Por fim, tem emergido uma terceira perspectiva, mais recente, que reconhece os povos indígenas como sujeitos de direitos e portadores de uma cidadania diferenciada, capaz de valorizar suas culturas, línguas e seus

modos de vida, ao mesmo tempo que lhes garante acesso às tecnologias e aos valores globais, respeitando sua autonomia e sua autodeterminação.

Como argumenta Baniwa (2006), tais representações sustentaram práticas racistas e influenciaram, ainda, a construção da autoimagem dos próprios povos indígenas. Ao serem descritos por meio de discursos que os desumanizavam, desde a negação de sua humanidade até o estabelecimento de comparações pejorativas e estigmatizantes, muitos indígenas acabaram interiorizando essas narrativas, o que gerou processos de autonegação identitária. No entanto, nas últimas décadas, esse processo de fortalecimento identitário tem adquirido novos contornos, como demonstram os dados do Censo Demográfico de 2022. Segundo o levantamento, mais de 1,7 milhão de pessoas autodeclararam-se indígenas no Brasil, o que representou um aumento de 88,8% em relação ao Censo de 2010, que registrou aproximadamente 896 mil indígenas (Brasil, 2023). Ainda que as mudanças metodológicas nos instrumentos de coleta de dados tenham contribuído para esses resultados, compreende-se que o processo de autodeclaração também se tornou uma ferramenta política e simbólica de resistência e pertencimento. Esse processo tem sido articulado pelos movimentos indígenas e indigenistas, que lutam pela implementação de políticas públicas voltadas à educação - como as cotas étnico-raciais e a criação de vestibulares específicos para indígenas -, à saúde e aos direitos territoriais desses povos.

Por fim, perpassando as problematizações apresentadas, enfatiza-se a formação docente para a interculturalidade. A presença crescente de diferentes culturas, etnias, religiões, línguas e visões de mundo nas diversas esferas da vida social e, especialmente, no ambiente escolar, exige a reconfiguração das concepções que sustentam o fazer docente. Essa reconfiguração deve possibilitar que os profissionais compreendam a escola não como um espaço homogêneo, mas como um território de encontros interculturais, no qual se manifestam diferenças que precisam ser enfrentadas.

Diante dessa complexidade, exercer a docência torna-se desafiador, uma vez que, para lidar com as diferenças, é necessário que os profissionais estejam preparados para dialogar com os repertórios culturais que os estudantes trazem de seus contextos de origem e que fundamentam suas formas de ver e interpretar o mundo. Essa preparação exige dos docentes uma postura pedagógica crítica, sensível às dinâmicas identitárias e aberta à

construção de práticas educacionais que rompam com a lógica do silenciamento das diferenças.

Nesse sentido, a formação docente alicerçada em uma perspectiva intercultural deve ser orientada pelos princípios de equidade, da justiça social e do reconhecimento da diferença. Embora esses princípios sejam defendidos e estejam presentes em diversas legislações e políticas públicas educacionais brasileiras, que procuram institucionalizar o direito à diferença como componente estruturante da educação e contribuir para a superação do racismo e o respeito aos saberes tradicionais, é urgente promover mudanças paradigmáticas na formação inicial e continuada de professores. Além de garantir o domínio dos conteúdos disciplinares, essa formação deve levar os profissionais da educação a refletir sobre os fundamentos socioculturais, históricos e políticos das diferentes populações que constituem a sociedade brasileira.

Essa formação deve desafiar os docentes a desenvolver competências que possibilitem o trabalho pedagógico com conteúdos historicamente marginalizados e, sobretudo, com a valorização de epistemologias diversas, promovendo o diálogo entre saberes e o reconhecimento das múltiplas formas de existência. Cabe, portanto, às instituições formadoras assumir o compromisso ético e político de preparar docentes capazes de enfrentar os desafios relacionados às diferenças, para que possam transformar a escola em um espaço efetivamente democrático, inclusivo e socialmente justo (Candau, 2012).

Nesse contexto, compreende-se que o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, assim como a inserção de docentes indígenas nessa etapa educacional, tem desempenhado papel crucial na desconstrução de estereótipos e no fortalecimento das epistemologias indígenas no espaço acadêmico. Esses sujeitos constituem-se como verdadeiros agentes de transformação tanto em suas comunidades quanto nos ambientes educacionais. Sua presença provoca e exige reflexões acerca da necessidade do diálogo intercultural e da superação do racismo manifestado nas atitudes, nos discursos e nos silêncios dos envolvidos nos processos formativos desenvolvidos nessas instituições, que, muitas vezes, ainda que de maneira não intencional, reproduzem visões e práticas excludentes.

A formação docente comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diferença deve ir além da inclusão pontual ou superficial de temáticas culturais nos currículos

escolares e universitários. Trata-se de incorporar, de maneira efetiva e crítica, as vozes e os saberes dos diferentes grupos que compõem a complexa sociedade brasileira. Um exemplo emblemático dessa proposta, é o Projeto **Encontro de Saberes**, implementado na Universidade de Brasília (UNB) em 2010 e que se expandiu para dezenas de universidades brasileiras e também para instituições estrangeiras, incluindo universidades da Colômbia e da Áustria (Carvalho; Vianna, 2021). Essa iniciativa constituiu-se como um movimento de inclusão étnico-racial e de decolonização curricular, promovendo a participação ativa de mestres e mestras dos saberes tradicionais - indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, ciganos, entre outros - como docentes nos cursos universitários.

Essa atuação docente compartilhada possibilita o diálogo entre saberes e, sobretudo, o enfrentamento do que Albernaz e Carvalho (2022, p. 334) denominam “dupla face do racismo constitutivo das nossas instituições de ensino superior e pesquisa desde sua fundação: o racismo étnico e fenotípico e o racismo epistêmico”. Ao desestabilizar as bases eurocêntricas do conhecimento legitimado pela academia, o Encontro de Saberes inaugura espaços de diálogo intercultural e de valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, contribuindo para o fortalecimento de uma universidade plural e democrática.

Nessa conjuntura, a Educação Intercultural representa uma das contribuições mais significativas para a construção de uma educação crítica e libertadora, conforme defendida por Paulo Freire, comprometida com a emancipação humana e com a transformação das estruturas opressoras que têm determinado quais culturas e saberes devem ser valorizados no contexto educacional. Especificamente no Ensino de Ciências, o ideário proposto por essa perspectiva permite compreender esse campo do conhecimento como um espaço privilegiado de diálogo e de construção coletiva dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino de Ciências, a predominância do paradigma eurocêntrico tem invisibilizado outras formas de compreender a natureza e a vida, o que torna imprescindível revalorizar saberes historicamente silenciados, como os saberes indígenas. Assim, o diálogo entre o saber científico e os saberes indígenas representa uma oportunidade de ampliar os horizontes epistemológicos e promover uma compreensão mais plural do mundo e de suas múltiplas formas de existências.

Ademais, diante do avanço das crises socioambientais, resultantes de um modelo econômico predatório, torna-se urgente estabelecer diálogos interculturais e interepistêmicos que reconheçam e valorizem diferentes modos de habitar o mundo. Faz-se necessário recorrer a outras matrizes de pensamento e formas de saber que restituam o vínculo entre o ser humano, a coletividade e a natureza. Nesse sentido, a Educação Intercultural, ao propor e promover o diálogo entre diferentes sujeitos e saberes, contribui para a construção de uma educação inclusiva e de práticas pedagógicas que considerem a diversidade epistêmica.

Com base nessas premissas, pretende-se fomentar novas reflexões que mobilizem um Ensino de Ciências capaz de romper com a hegemonia epistêmica do saber ocidental e abrir possibilidades para uma ciência plural. Nessa perspectiva, os saberes indígenas devem ser reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento, contribuindo para a construção de currículos e de uma educação verdadeiramente intercultural, na qual o respeito à diferença se constitua não apenas como princípio, mas também como prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Deisiane De Toni. **Diálogo entre saberes no Ensino de Ciências: a Astronomia Indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2025. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.
- ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200012>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre os Povos Indígenas no Brasil Hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.
- BANIWA, Gersem *et al.* **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1050/1/Livro_OlharesIndigenasContemporaneos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Franscisco Alves Editora, 1992.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3103/cd_2022_indigenas.pdf. Acesso em: 08 mai. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 46, n.161, p. 802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 05 mai. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 145-161.
- CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia. O Encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, n. 9, p. 23-49. 2021.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 15 mai. 2025.
- DUSSEL, Enrique. **1492**: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FLEURI, Reinaldo. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol. 26, n. 62, p. 277-294, mai/ago. 2017.
- FLEURI, Reinaldo. Educar para viver em plenitude. **Afluente**: Revista de letras e linguística, Bacabal, n. 22, p. 7-34, jun. 2023.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, mai./jun./jul./ago. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JAFELICE, Luiz Carlos. **Educação científica decolonial**: incluindo o imensurável, inefável, improvável. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MURACA, Mariateresa. Caminhos da Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Luis Fernandes.; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

POSO, Fabiana de Freitas. **As perspectivas decoloniais no ensino de ciências a partir de um curso de extensão**: esperar é o caminho. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS. Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significação. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima: Villa Nova, 2005. p. 24-28. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen02.html>. Acesso em: 21 fev. 2025.

WALSH, Catherine. O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. **Conferência de abertura no V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação**, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

Recebido em: Junho/2025

Aprovado em: Novembro/2025