

Epistemologias do Sul e justiça epistêmica: desafios para a pesquisa e a formação de professores na América Latina

Eva Diana Chaparro Sanabria ^I 

Andrezza Karla Neves de Moura ^{IV}  

Matheus Nunes dos Santos ^{II}  

Eliana Aparecida da Silva ^V  

Lucilene Batista Ribeiro ^{III}  

Resumo

Este artigo analisa as Epistemologias do Sul e a justiça epistêmica como referenciais para compreender a produção, a validação e a circulação do conhecimento na educação latino-americana. Pergunta-se como essas perspectivas podem contribuir para uma investigação educacional rigorosa, plural e socialmente comprometida. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, fundamentada em obras de Boaventura de Sousa Santos e em estudos sobre colonialidade, paradigmas de pesquisa, injustiça epistêmica e pedagogias decoloniais. A análise articula pensamento abissal, sociologias das ausências e das emergências, ecologia de saberes e tradução intercultural aos paradigmas positivista, construtivista e realista crítico. Os resultados indicam que a justiça epistêmica repercute no currículo, na avaliação, na formação docente e na pesquisa, ao ampliar autoria, participação e responsabilidade pelos efeitos do conhecimento. Conclui-se que a ecologia de saberes não rejeita a ciência nem sustenta relativismo: propõe diálogo crítico entre conhecimentos, orientado por evidências, consequências, direitos e adequação aos problemas educacionais.

Palavras-chave: América Latina; epistemologia; formação de professores; justiça social; pesquisa educacional.

- I. Doutora em História pela Universidad Nacional de Asunción. Docente da Universidad del Sol atuando nas áreas de História, Educação Superior, Avaliação Institucional, Garantia da Qualidade e Metodologia da Pesquisa Científica. San Lorenzo, Central, Paraguai. E-mail: dianachaparro89@gmail.com.
- II. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano Campus Ceres, IFGOCE, Brasil. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. Professor regente da Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás. Nova Glória, Goiás, Brasil. E-mail: matheus.nunesufg@gmail.com.
- III. Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, IFES, Brasil. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. Professora efetiva da Escola Municipal Espaço do Saber, da Rede Municipal de Ipiranga de Goiás. Ipiranga de Goiás, Goiás, Brasil. E-mail: lucileneprofessora2019@gmail.com.
- IV. Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, IFPB, Brasil. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. Servidora da Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação do Campus Caruaru, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: AndrezzaMoura1@gmail.com.
- V. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e tutora presencial do curso de Pedagogia do Polo Rubiataba, da Universidade Pitágoras Unopar. Rubiataba, Goiás, Brasil. E-mail: elianaisabela210@gmail.com.

Epistemologies of the South and epistemic justice: challenges for research and teacher education in Latin America

Abstract

This article analyzes the Epistemologies of the South and epistemic justice as frameworks for understanding the production, validation, and circulation of knowledge in Latin American education. It asks how these perspectives can contribute to rigorous, plural, and socially committed educational research. The study is qualitative, bibliographic, and analytical-interpretative, drawing on Boaventura de Sousa Santos and scholarship on coloniality, research paradigms, epistemic injustice, and decolonial pedagogies. The analysis connects abyssal thinking, the sociologies of absences and emergences, the ecology of knowledges, and intercultural translation with positivist, constructivist, and critical realist paradigms. The findings indicate that epistemic justice affects curriculum, assessment, teacher education, and research by expanding authorship, participation, and responsibility for the effects of knowledge. The article concludes that an ecology of knowledges neither rejects science nor supports relativism; rather, it promotes critical dialogue among forms of knowledge, guided by evidence, consequences, rights, and relevance to educational problems.

Keywords: Educational research; epistemology; Latin America; social justice; teacher education.



Epistemologías del Sur y justicia epistémica: desafíos para la investigación y la formación docente en América Latina

Resumen

Este artículo analiza las Epistemologías del Sur y la justicia epistémica como referentes para comprender la producción, la validación y la circulación del conocimiento en la educación latinoamericana. Se pregunta cómo estas perspectivas pueden contribuir a una investigación educativa rigurosa, plural y socialmente comprometida. La investigación es cualitativa, bibliográfica y analítico-interpretativa, fundamentada en obras de Boaventura de Sousa Santos y en estudios sobre colonialidad, paradigmas de investigación, injusticia epistémica y pedagogías decoloniales. El análisis articula el pensamiento abismal, las sociologías de las ausencias y las emergencias, la ecología de saberes y la traducción intercultural con los paradigmas positivista, constructivista y realista crítico. Los resultados indican que la justicia epistémica repercute en el currículo, la evaluación, la formación docente y la investigación al ampliar la autoría, la participación y la responsabilidad por los efectos del conocimiento. Se concluye que la ecología de saberes no rechaza la ciencia ni sostiene el relativismo, sino que propone un diálogo crítico orientado por evidencias, consecuencias, derechos y pertinencia educativa.

Palabras clave: América Latina; epistemología; formación docente; investigación educativa; justicia social.



Introdução

Produzir conhecimento em educação nunca é um gesto neutro ou meramente técnico. Antes de escolher questionários, entrevistas, observações ou indicadores, o pesquisador assume uma determinada compreensão de realidade, de ser humano e de sociedade. Também decide o que será reconhecido como evidência, quem poderá falar e a serviço de quais finalidades o conhecimento será mobilizado. Como advertem Marx e Engels (2007), as ideias não se formam fora das condições materiais da vida; por isso, investigar a educação exige reconhecer as relações históricas de classe, poder e desigualdade que atravessam tanto a escola quanto a própria ciência.

Os paradigmas clássicos oferecem contribuições importantes, embora nenhum deles, isoladamente, dê conta da complexidade educacional. O positivismo favorece a mensuração de padrões; o construtivismo ilumina os processos de significação e aprendizagem; e o realismo crítico procura explicar estruturas e mecanismos que não se reduzem ao imediatamente observado (Guba; Lincoln, 1994; Bhaskar, 2008; Chafe, 2024). O problema surge quando uma abordagem se apresenta como única via legítima e converte escolhas históricas em aparentes verdades universais.

Essa preocupação se torna ainda mais urgente na América Latina, onde colonialismo, capitalismo e patriarcado organizaram não apenas a distribuição da riqueza e do poder, mas também os regimes de credibilidade. Quijano (2000) denomina colonialidade do poder a permanência dessas hierarquias para além das administrações coloniais, evidenciando que a classificação racial da população — forjada desde a colonização da América — continua estruturando as relações de trabalho, de autoridade e de produção de conhecimento no capitalismo global. Santos e Meneses (2010), por sua vez, mostram que a injustiça social se articula à injustiça cognitiva: povos e comunidades podem ser explorados materialmente e, simultaneamente, ter seus conhecimentos silenciados, apropriados ou classificados como inferiores.



As Epistemologias do Sul emergem desse campo de lutas. O Sul não designa simplesmente uma localização geográfica, mas as experiências e resistências produzidas por sujeitos submetidos a opressões sistemáticas (Santos, 2009, 2014). Ao denunciar o pensamento abissal e o epistemicídio, essa perspectiva questiona a universidade e a escola quando elas transformam saberes populares, indígenas, negros, camponeses e comunitários em ausências. A democratização do conhecimento também exige uma esfera pública capaz de acolher epistemologias historicamente excluídas (Santos, 2012). Em trabalhos posteriores, Santos (2018, 2024) reafirma que a justiça cognitiva não significa aceitar qualquer afirmação sem critérios, mas democratizar as condições de produção, confronto e validação dos conhecimentos.

Na educação, essa discussão encontra a pedagogia de Paulo Freire. Conhecer não é receber passivamente uma explicação pronta, mas ler criticamente o mundo para participar de sua transformação. A educação bancária reduz estudantes a recipientes; uma educação problematizadora reconhece docentes e educandos como sujeitos históricos, sem apagar a responsabilidade pedagógica do professor (Freire, 1987, 1996). Nessa mesma direção, Saviani (2011) recorda que democratizar a escola requer garantir às classes populares o acesso crítico ao conhecimento sistematizado. Portanto, valorizar saberes da experiência não implica negar a ciência, mas recusar que ela seja utilizada como instrumento de silenciamento.

Esse debate também alcança as instituições de ensino superior. Santos (2024) argumenta que a universidade possui potencial para enfrentar crises contemporâneas, embora continue seletiva quanto aos conhecimentos que reconhece. Estudos recentes indicam que a descolonização universitária demanda mudanças curriculares, institucionais e relacionais, e não apenas a inclusão simbólica de novos autores em programas já consolidados (Santos, 2026). Assim, o desafio consiste em construir relações mais democráticas entre conhecimentos, preservando o rigor, a argumentação e a responsabilidade pública.



Diante dessa tensão, o artigo responde à seguinte questão: como as Epistemologias do Sul e a justiça epistêmica podem contribuir para uma produção de conhecimento educacional rigorosa, plural e socialmente comprometida na América Latina? O objetivo é analisar criticamente as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e de autores decoloniais para a investigação e a formação docente, em diálogo com os paradigmas positivista, construtivista e realista crítico.

O argumento desenvolvido é que mensurar padrões, compreender significados e explicar mecanismos são operações necessárias, mas insuficientes quando não se examinam as relações de credibilidade, autoria e poder que definem quem pode participar da construção do conhecimento. O texto apresenta o caminho metodológico, discute paradigmas e colonialidade, sistematiza conceitos das Epistemologias do Sul e analisa suas implicações para pesquisa, currículo, avaliação e formação de professores.

Caminho metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-interpretativa. A pesquisa bibliográfica permite reunir e confrontar contribuições teóricas já publicadas, sem se limitar à simples reprodução de seus resultados (Gil, 2008). A perspectiva qualitativa foi escolhida porque o problema investigado envolve sentidos, disputas de legitimidade, relações históricas e projetos de sociedade; dimensões que exigem interpretação contextualizada e reflexiva (Minayo, 2014).

A constituição do corpus priorizou obras originais de autores centrais e artigos revisados por pares relacionados às Epistemologias do Sul, à colonialidade, à justiça epistêmica e aos paradigmas de investigação. Foram consultados o livro *Una epistemología del Sur*, o acervo da CLACSO, as bases SciELO e DOAJ e páginas oficiais de periódicos e editoras acadêmicas. As buscas combinaram, em português, espanhol e inglês, os descritores “Epistemologias do Sul”, “ecologia de saberes”, “justiça epistêmica”, “educação”, “paradigmas



de pesquisa”, “positivismo”, “construtivismo”, “realismo crítico”, “colonialidade” e “pedagogias decoloniais”.

A seleção considerou quatro critérios: pertinência conceitual para o problema; consistência argumentativa; contribuição para a educação latino-americana; e possibilidade de diálogo ou tensão entre perspectivas. Foram excluídos materiais duplicados, textos exclusivamente divulgativos e publicações sem relação explícita com a produção do conhecimento ou com as práticas educativas. Por se tratar de ensaio teórico sustentado em revisão bibliográfica, não se pretendeu realizar uma revisão sistemática nem produzir inferências estatísticas sobre a literatura disponível.

A interpretação ocorreu em quatro movimentos articulados: leitura integral e fichamento das obras; identificação de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos; comparação entre paradigmas e categorias; e análise das implicações para pesquisa, currículo, avaliação e formação docente. Inspirada na compreensão freiriana de que a leitura da palavra não se separa da leitura do mundo (Freire, 1987), a análise buscou relacionar conceitos às condições concretas da educação latino-americana. A reflexividade dos autores foi assumida como parte do método: suas experiências docentes orientaram perguntas e aproximações, mas as interpretações foram confrontadas com o corpus para evitar que vivências particulares fossem tomadas como evidência suficiente.

Declaração de uso de inteligência artificial: utilizou-se o ChatGPT, modelo GPT-5, como ferramenta de apoio à reorganização estrutural do manuscrito, revisão linguística, tradução preliminar dos resumos e conferência das exigências formais da revista. A ferramenta não foi considerada autora, não recebeu dados pessoais sensíveis e não realizou análise autônoma do corpus. Todas as sugestões, traduções, referências e formulações foram revistas criticamente pelos autores, que assumem integral responsabilidade pela originalidade, precisão conceitual, integridade científica e versão final



do artigo. O uso observou as finalidades permitidas pela política editorial da Revista Educação em Análise.

Paradigmas de pesquisa e suas contribuições

Um paradigma pode ser compreendido como um conjunto de crenças fundamentais sobre a realidade, as possibilidades do conhecimento e os procedimentos legítimos de investigação. Guba e Lincoln (1994) sistematizaram essa relação por meio de três perguntas: qual é a natureza da realidade? Qual é a relação entre quem conhece e aquilo que pode ser conhecido? Como o pesquisador pode produzir conhecimento? Chafe (2024) recorda que o termo paradigma possui usos diferentes, razão pela qual a investigação deve explicitar seus pressupostos em vez de apenas declarar um rótulo.

Positivismo

O positivismo assume que existe uma realidade objetiva e que o conhecimento científico avança mediante observação sistemática, operacionalização de variáveis e teste de hipóteses. Park, Konge e Artino (2020) mostram que o modelo hipotético-dedutivo parte de proposições teóricas, produz hipóteses verificáveis e utiliza evidências empíricas para sustentar, revisar ou rejeitar explicações. Na educação, essa perspectiva apoia avaliações de larga escala, estudos experimentais, monitoramento de indicadores e comparações entre grupos ou períodos.

Sua contribuição é indispensável quando se precisa dimensionar desigualdades, estimar efeitos ou acompanhar mudanças. A limitação surge quando o mensurável é tratado como sinônimo de real. Indicadores são construídos por decisões humanas: alguém escolhe o que medir, como classificar e qual resultado representa sucesso. A pretensão de neutralidade pode ocultar valores, contextos e relações de poder. O problema epistemológico não está na medida, mas na sua transformação em explicação total.



Construtivismo

O construtivismo compreende o conhecimento como atividade interpretativa e relacional. Em vez de copiar passivamente um mundo pronto, sujeitos constroem significados com base em experiências, linguagens, interações e referenciais culturais. Piaget (1970) enfatiza a reorganização dos esquemas cognitivos, enquanto Vygotsky (1978) demonstra que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por mediação social e cultural. Na pesquisa, predominam metodologias qualitativas capazes de compreender narrativas, trajetórias, interações e contextos.

Richardson (2003) adverte que a pedagogia construtivista não pode ser reduzida a atividades em grupo ou à ausência de direção docente. Ela exige conhecimento profundo do conteúdo, intencionalidade, mediação e atenção à aprendizagem efetiva. Entre suas limitações estão a dificuldade de generalização e o risco de subestimar estruturas materiais que existem independentemente das interpretações. A pluralidade de sentidos não elimina a necessidade de confrontar evidências e consequências.

Realismo crítico

O realismo crítico, associado a Roy Bhaskar, sustenta que a realidade existe independentemente das descrições produzidas sobre ela, embora o conhecimento seja histórico, falível e teoricamente mediado. A realidade é estratificada: o domínio empírico corresponde ao que é experienciado; o atual, aos eventos que ocorrem; e o real, às estruturas e poderes causais capazes de produzir acontecimentos. A pesquisa busca explicar por que certos resultados emergem em determinadas condições.

Em educação, essa perspectiva pergunta não apenas “o que funciona?”, mas “o que funciona, para quem, em quais circunstâncias e por quais mecanismos?”. Mirzaei Rafe et al. (2021) mostram sua utilidade para relacionar currículo, pedagogia, avaliação, agência e estruturas. O paradigma aceita métodos quantitativos, qualitativos e mistos. Sua principal exigência é não



transformar mecanismos invisíveis em afirmações arbitrárias: toda explicação deve comparar hipóteses alternativas, reunir evidências e permanecer revisável.

Quadro 1 – Comparação entre positivismo, construtivismo e realismo crítico

Dimensão	Positivismo	Construtivismo	Realismo crítico
Realidade	Única, objetiva e mensurável	Múltipla, interpretada e relacional	Independente do pesquisador, estratificada e contextual
Conhecimento	Observação sistemática, mensuração e teste de hipóteses	Construção de sentidos mediada por experiência, cultura e linguagem	Explicação provisória de estruturas, poderes causais e mecanismos
Relação sujeito-objeto	Busca distância e controle para reduzir interferências	É transacional, dialógica e reflexiva	Reconhece mediações sem reduzir a realidade ao discurso
Lógica	Dedução e modelo hipotético-dedutivo	Indução, abdução e interpretação hermenêutica	Retrodução: infere mecanismos a partir de eventos e contextos
Métodos predominantes	Testes, experimentos, questionários estruturados e estatística	Entrevistas, observação, narrativas, etnografia e estudo de caso	Métodos qualitativos, quantitativos e mistos, articulados à análise causal
Força	Dimensiona padrões, compara grupos e acompanha mudanças	Compreende experiências, processos e significados	Relaciona agência, estruturas e condições de produção dos resultados
Limitação	Pode reduzir a complexidade ao que é mensurável	Pode subestimar estruturas e ter generalização limitada	Exige rigor conceitual; mecanismos não observáveis podem virar especulação

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Guba e Lincoln (1994), Park, Konge e Artino (2020), Richardson (2003), Bhaskar (2008) e Chafe (2024).

O Quadro 1 evidencia que as diferenças entre os paradigmas não se restringem às técnicas empregadas. Cada perspectiva parte de uma concepção própria de realidade, de sujeito e de validade. O positivismo contribui para dimensionar fenômenos e comparar resultados; o construtivismo permite compreender os sentidos construídos pelos participantes; e o realismo crítico



procura revelar os mecanismos e as estruturas que produzem aquilo que se observa. Na investigação educacional, essa comparação recomenda evitar tanto a hegemonia dos números quanto a idealização das experiências subjetivas. Indicadores, narrativas e explicações estruturais podem dialogar, desde que o pesquisador explicita a função e os limites de cada escolha.

Colonialidade do poder e do saber

A colonialidade não se encerra com a independência política das antigas colônias. Quijano (2000) demonstra que a constituição da América e do capitalismo mundial articulou classificação racial, exploração do trabalho e eurocentrismo. A Europa foi representada como centro da racionalidade e da modernidade, enquanto outros povos foram localizados em estágios inferiores de uma história supostamente universal. Essa matriz também organizou o conhecimento: teorias produzidas em contextos específicos passaram a circular como universais, enquanto saberes locais foram tratados como tradição, crença ou atraso.

Mignolo (2000) chama atenção para a geopolítica do conhecimento e para o pensamento de fronteira. Conhecer não é um ato sem lugar: línguas, instituições, corpos, territórios e histórias influenciam quais problemas se tornam visíveis. Walsh (2013) desloca a decolonialidade para a pedagogia ao falar de práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. A pedagogia decolonial não é apenas um conjunto de métodos; é uma prática que questiona relações de poder e cria condições para outros sujeitos produzirem interpretação e ação.

Esse enfoque não autoriza a rejeição automática de tudo o que foi produzido na Europa ou no Norte global. O eurocentrismo é criticado quando uma experiência particular é apresentada como medida universal e quando outras experiências são avaliadas apenas por sua proximidade com esse modelo. Uma educação decolonial precisa conhecer criticamente o cânone, seus alcances e seus silêncios, ao mesmo tempo que amplia autoria, problemas, referências e formas de validação.



Epistemologias do Sul

O Sul como metáfora epistemológica

No livro *Una epistemología del Sur*, Santos (2009) define o Sul como a busca de conhecimentos e critérios de validade que atribuam visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas de grupos historicamente oprimidos pelo colonialismo e pelo capitalismo. O Sul é anti-imperial e não puramente geográfico. Seu ponto de partida são conhecimentos nascidos em experiências de resistência, organização coletiva e luta pela dignidade.

Essa formulação amplia a epistemologia porque desloca o foco do conhecimento abstrato para as práticas de conhecer e seus efeitos. Interessa saber quem formula o problema, quem controla os meios de validação, quais experiências são reconhecidas e quais grupos podem representar o mundo em seus próprios termos. A ciência permanece relevante, mas deixa de ser tratada como linguagem capaz de esgotar a diversidade da experiência humana.

Pensamento abissal e epistemicídio

O pensamento abissal cria linhas que separam o universo visível, regulado por distinções como verdadeiro e falso ou legal e ilegal, de um outro lado produzido como inexistente. Santos (2007) argumenta que essas linhas, formadas durante o colonialismo, permanecem em instituições contemporâneas — como a universidade e a escola —, onde determinados saberes são reconhecidos como científicos e outros são relegados ao estatuto de crença ou tradição. A exclusão não consiste apenas em afirmar que um conhecimento está errado; consiste em retirar dele a condição de conhecimento e de seu produtor a condição de sujeito legítimo.

O conceito de epistemicídio nomeia a destruição ou desqualificação sistemática de formas de conhecer. Na educação, pode ocorrer quando línguas, memórias, cosmologias, práticas ambientais ou experiências de trabalho são retiradas do currículo; quando estudantes precisam abandonar sua identidade



para serem reconhecidos como inteligentes; ou quando a pesquisa transforma comunidades em objetos silenciosos. Superar essa lógica exige mais do que adicionar conteúdos: exige alterar relações de autoria, credibilidade e decisão.

Sociologia das ausências e das emergências

A sociologia das ausências procura demonstrar que muitas realidades não são naturalmente inexistentes; foram produzidas como irrelevantes por critérios de conhecimento, tempo, classificação, escala e produtividade. Santos (2002) critica a razão indolente que contrai o presente e desperdiça experiências. Na pesquisa educacional, a ausência pode ser identificada quando apenas instituições centrais, desempenhos padronizados ou sujeitos facilmente acessíveis definem o que se conhece sobre a educação.

A sociologia das emergências amplia o presente ao investigar possibilidades ainda frágeis: práticas locais, redes de solidariedade, currículos interculturais, formas cooperativas de avaliação e experiências comunitárias. Não se trata de declarar qualquer novidade como emancipatória. A emergência precisa ser analisada em suas condições, tensões, limites e potenciais. Bastos e Baroni (2019), ao estudarem escolas-pirilampo, mostram como modos de (re) existência podem permanecer invisíveis quando a pesquisa utiliza apenas os grandes “holofotes” institucionais.

Ecologia de saberes e tradução intercultural

A ecologia de saberes parte da incompletude de todo conhecimento. Aprender um saber pode ampliar capacidades e, ao mesmo tempo, produzir esquecimentos. O diálogo deve comparar alcances, ignorâncias, riscos e consequências. Por isso, a ecologia de saberes não equivale a afirmar que todos os conhecimentos possuem a mesma validade em qualquer situação. Uma prática medicinal, uma teoria científica, uma memória comunitária e uma interpretação artística respondem a problemas diferentes e devem ser avaliadas por critérios adequados às suas finalidades, evidências e efeitos.



A tradução intercultural busca inteligibilidade recíproca sem reduzir uma experiência à linguagem de outra, preservando a diferença como condição do diálogo (Santos, 2010). Na educação, isso implica criar mediações entre linguagem acadêmica, saberes da experiência, culturas locais, tecnologias e conhecimentos científicos. Sánchez Molano e Almeida (2023) mostram que o ensino de ciências pode dialogar com ambientalismo latino-americano e interculturalidade crítica sem abandonar experimentação, argumentação e pluralismo metodológico.

Justiça epistêmica e justiça cognitiva

A justiça epistêmica refere-se às condições pelas quais pessoas e grupos podem participar da produção, interpretação e circulação do conhecimento. Fricker (2007) distingue injustiça testemunhal e injustiça hermenêutica. A primeira ocorre quando preconceitos causam déficit de credibilidade: uma pessoa é menos ouvida por causa de sua identidade. A segunda ocorre quando recursos interpretativos coletivos são insuficientes ou desigualmente distribuídos, impedindo que determinados grupos compreendam e comuniquem aspectos significativos de sua experiência.

A justiça cognitiva de Santos (2010) possui escala mais ampla. Ela relaciona desigualdade social, colonialismo e hierarquias entre sistemas de conhecimento. As duas perspectivas convergem ao demonstrar que conhecer é também uma relação de poder. Na escola, não basta conceder voz formal; é necessário examinar se essa voz influencia perguntas, critérios e decisões. Uma roda de conversa pode permanecer injusta quando os estudantes são ouvidos, mas suas interpretações não modificam o currículo ou a avaliação.

A resposta não é substituir competência por identidade. Justiça epistêmica exige ampliar as condições de participação e corrigir preconceitos sem abandonar a avaliação crítica. Argumentos, evidências e consequências continuam necessários. O que muda é a consciência de que credibilidade,



linguagem e acesso aos espaços de validação nunca foram distribuídos de forma neutra.

Quadro 2 – Injustiças epistêmicas e respostas educacionais.

Problema	Manifestação na educação	Resposta possível
Injustiça testemunhal	A palavra de certos estudantes, famílias ou comunidades recebe menor credibilidade por preconceitos identitários	Escuta qualificada, registro transparente, participação e revisão dos critérios de credibilidade
Injustiça hermenêutica	Grupos não dispõem de conceitos legitimados para tornar inteligíveis experiências de discriminação, exclusão ou violência	Ampliar repertórios interpretativos e permitir que os sujeitos nomeiem suas experiências
Epistemicídio	Saberes indígenas, afrodescendentes, camponeses, populares ou territoriais são apagados do currículo e da pesquisa	Reconstrução histórica, autoria plural, interculturalidade crítica e proteção dos conhecimentos coletivos
Pensamento abissal	A ciência aparece como único saber válido; outras experiências são tratadas como ignorância ou superstição	Ecologia de saberes com critérios explícitos, diálogo crítico e análise das consequências práticas
Extração epistêmica	A comunidade fornece dados, mas não participa das perguntas, interpretações, benefícios ou decisões	Coprodução, devolutiva, consentimento contínuo e negociação ética dos usos do conhecimento

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Fricker (2007), Santos (2007, 2009, 2014) e Walsh (2013).

O Quadro 2 mostra que a injustiça epistêmica não é abstrata: ela se materializa quando a palavra de determinados sujeitos recebe menos credibilidade, quando faltam conceitos para nomear experiências de opressão ou quando conhecimentos são apagados dos currículos e das pesquisas. As respostas educacionais apresentadas deslocam estudantes e comunidades da condição de objetos para a de sujeitos do conhecimento. Em perspectiva freiriana, reconhecer sua palavra não significa abandonar a mediação docente, mas criar condições para que a experiência seja problematizada, confrontada



com o conhecimento sistematizado e transformada em compreensão crítica da realidade.

Resultados e discussão

Construção do conhecimento nos diferentes referenciais

Os paradigmas clássicos e as Epistemologias do Sul não ocupam exatamente o mesmo nível analítico. Positivismo, construtivismo e realismo crítico oferecem respostas ontológicas, epistemológicas e metodológicas relativamente sistemáticas. As Epistemologias do Sul constituem um programa plural de crítica e reconstrução que pergunta como a modernidade colonial determinou quem podia produzir conhecimento válido. Trata-las como um quarto paradigma fechado reduziria seu caráter aberto, político e artesanal.

Há aproximações importantes. O construtivismo e as Epistemologias do Sul reconhecem a mediação da linguagem, da cultura e da experiência; entretanto, Santos (2014) enfatiza que nem todas as construções possuem o mesmo poder institucional. O realismo crítico e as Epistemologias do Sul recusam o empirismo superficial e investigam estruturas que geram ausências; porém, divergem quanto ao lugar da ontologia e ao papel das lutas sociais como fonte de conhecimento. O positivismo oferece instrumentos para dimensionar desigualdades, mas entra em tensão com a crítica à neutralidade e ao monopólio da ciência.

Uma articulação rigorosa é possível quando cada evidência possui função declarada. Indicadores podem mostrar quem está sendo excluído; narrativas podem explicar como a exclusão é vivida; o realismo crítico pode inferir mecanismos institucionais; e as Epistemologias do Sul podem questionar a autoria das categorias e incluir saberes nascidos da resistência. O pluralismo não autoriza mistura indiscriminada. Exige coerência entre pergunta, paradigma, método, interpretação e compromisso ético.



Quadro 3 – Epistemologias do Sul em diálogo com os paradigmas clássicos.

Eixo	Paradigmas clássicos	Deslocamento das Epistemologias do Sul
Pergunta central	Como conhecer a realidade com validade e rigor?	Quem define o conhecimento válido e quais saberes foram produzidos como inexistentes?
Sujeito do conhecimento	Pesquisador, comunidade científica ou sujeitos em interação	Sujeitos coletivos, movimentos, comunidades e grupos que produzem saberes nas lutas sociais
Critério de validade	Objetividade, credibilidade interpretativa ou poder explicativo	Inclui consequências, participação, contexto, utilidade para enfrentar opressões e abertura ao diálogo
Metodologia	Mensuração, interpretação ou explicação causal	Sociologia das ausências e emergências, ecologia de saberes, tradução intercultural e coprodução
Relação ciência-outros saberes	A ciência tende a ocupar posição privilegiada, ainda que reconheça mediações e falibilidade	A ciência participa de uma ecologia: conserva capacidades próprias, mas não possui monopólio sobre toda experiência válida
Finalidade	Explicar, compreender, prever ou transformar fenômenos	Produzir justiça cognitiva e ampliar a capacidade de grupos historicamente oprimidos representarem e transformarem o mundo

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 3 permite compreender que as Epistemologias do Sul não constituem um quarto paradigma fechado, colocado ao lado dos demais. Elas operam como crítica às hierarquias que atravessam todos os processos de conhecimento e perguntam quem produz a evidência, quem interpreta os resultados e quem se beneficia de suas consequências. Assim, podem dialogar com a mensuração positivista, com a interpretação construtivista e com a explicação estrutural do realismo crítico, mas exigem que essas operações sejam submetidas a critérios de justiça cognitiva, participação e responsabilidade



social. A pluralidade metodológica, portanto, não é simples soma de técnicas, mas escolha ética e política diante das desigualdades.

Contribuições das Epistemologias do Sul

A primeira contribuição é tornar visível a dimensão política dos critérios de validade. Santos não afirma que todo conhecimento científico seja colonial, mas demonstra que a ciência moderna foi frequentemente utilizada para hierarquizar povos e justificar intervenções. Perguntar pelas consequências de um saber permite avaliar se ele amplia capacidades, produz dependência, protege a vida ou legitima desigualdades.

A segunda contribuição é metodológica. Sociologia das ausências, sociologia das emergências, ecologia de saberes e tradução intercultural formam movimentos de investigação: localizar silêncios; reconhecer possibilidades; colocar conhecimentos em relação; e construir inteligibilidade entre linguagens. Esses movimentos favorecem pesquisas menos extrativistas e mais reflexivas, especialmente quando participantes contribuem para formular problemas e interpretar resultados.

A terceira contribuição é pedagógica. Paulo Freire já havia mostrado que ensinar não é depositar conteúdos, mas criar condições para leitura crítica do mundo. O diálogo entre Freire, Santos, Quijano e Walsh fortalece uma educação que parte da experiência sem permanecer nela, amplia o acesso ao conhecimento sistematizado e reconhece os estudantes como sujeitos históricos. A autoridade docente não desaparece: transforma-se em responsabilidade de mediar, problematizar, ensinar e aprender com rigor.

Limitações e tensões

Uma leitura crítica precisa reconhecer dificuldades. A primeira é o risco de romantizar conhecimentos subalternizados. Um saber produzido por um grupo oprimido pode conter preconceitos, erros ou práticas danosas. Nenhuma origem social torna uma afirmação imune à crítica. A ecologia de saberes



precisa combinar reconhecimento, confronto de consequências, proteção de direitos e revisão pública.

A segunda tensão envolve a categoria Sul. Rosa (2014) demonstra que “teorias do Sul” reúnem projetos diferentes em disputa por legitimidade. Se a categoria for usada de modo binário, poderá homogeneizar sociedades complexas e apagar colonialismos internos. O Sul deve funcionar como orientação histórica e política, não como identidade geográfica fixa nem como selo automático de autenticidade.

A terceira dificuldade é operacional. Conceitos como tradução intercultural e artesanato das práticas exigem tempo, confiança, recursos e instituições dispostas a compartilhar decisões. Sem procedimentos claros, a participação pode tornar-se simbólica. Pesquisadores precisam registrar como as vozes foram incorporadas, quem decidiu, quais divergências permaneceram e quem se beneficiou do trabalho.

A quarta limitação diz respeito ao diálogo com a ontologia. Giri (2021) argumenta que alternativas epistemológicas precisam aprofundar dimensões ontológicas e participativas. O realismo crítico oferece uma contribuição útil: experiências e discursos são fundamentais, mas estruturas materiais e poderes causais também condicionam a vida. Essa aproximação evita que a crítica ao universalismo se transforme em relativismo discursivo.

Por fim, existe o risco de institucionalização superficial. Universidades podem incorporar palavras como diversidade, decolonialidade ou ecologia de saberes sem alterar currículos, autoria, financiamento e avaliação. A justiça epistêmica não se mede pelo vocabulário do projeto, mas por mudanças observáveis nas relações de credibilidade, participação e distribuição dos benefícios do conhecimento.



Implicações para a educação

Investigação educacional

Uma pesquisa educacional orientada pela justiça epistêmica começa antes da coleta de dados. O problema deve ser discutido com os sujeitos afetados, especialmente quando a investigação aborda desigualdades, territórios ou conhecimentos coletivos. Isso não significa que toda pesquisa seja participativa, mas exige justificar quem definiu a pergunta, como as categorias foram construídas e quais interesses orientam a análise.

Durante a produção de evidências, recomenda-se triangulação: dados quantitativos dimensionam padrões; entrevistas, observações e narrativas revelam experiências; documentos e análise institucional mostram regras; e a participação dos sujeitos permite confrontar interpretações. A devolutiva não deve ser cerimônia final. Pode funcionar como momento analítico em que participantes contestam, qualificam ou ampliam os resultados.

A ética ultrapassa o termo de consentimento. Inclui uso responsável da linguagem, proteção de conhecimentos sensíveis, negociação de autoria, retorno social e transparência sobre limites. Pesquisas com povos indígenas, comunidades tradicionais ou movimentos sociais precisam respeitar formas coletivas de decisão e reconhecer que nem todo conhecimento deve ser publicado ou convertido em propriedade acadêmica.

Currículo e prática pedagógica

No currículo, a questão central não é adicionar uma semana temática sobre diversidade, mas revisar a arquitetura do conhecimento. Quais autores aparecem como fundadores? Quais territórios fornecem apenas exemplos? Que línguas e experiências são consideradas capazes de produzir conceitos? A descolonização curricular amplia referências e, sobretudo, modifica as perguntas pelas quais os conteúdos são organizados.



A ecologia de saberes pode orientar projetos que relacionem ciência, memória, território, arte e tecnologia. Em educação ambiental, por exemplo, dados sobre água e solo podem dialogar com história comunitária, práticas agrícolas, conflitos territoriais e conhecimentos locais. O professor mantém a responsabilidade de trabalhar conceitos científicos e avaliar evidências, ao mesmo tempo que explicita limites, controvérsias e consequências sociais.

A interculturalidade crítica distingue diálogo de assimilação. Uma prática não é intercultural quando apenas traduz saberes comunitários para categorias acadêmicas e descarta o que não cabe nelas. A tradução deve ser de mão dupla e preservar diferenças relevantes. Em certas situações, haverá conflito entre conhecimentos; o objetivo não é produzir consenso artificial, mas criar condições para argumentação, aprendizagem e decisão responsável.

Avaliação e formação docente

A avaliação é um campo privilegiado de justiça epistêmica porque define o que conta como aprendizagem. Testes e rubricas são úteis, mas podem invisibilizar processos, linguagens e estratégias. Uma avaliação plural combina evidências: desempenho, produção, observação, argumentação, autoavaliação e capacidade de aplicar conhecimentos. Pluralidade não significa ausência de critérios; significa critérios explícitos, diversificados e coerentes com os objetivos.

Na formação docente, professores devem ser reconhecidos como produtores de conhecimento pedagógico. Programas construídos apenas por especialistas externos tendem a desconsiderar condições reais de trabalho. Comunidades de aprendizagem, pesquisa da própria prática e documentação pedagógica permitem relacionar teoria, evidências e experiência sem transformar experiência em opinião intocável.

A mudança requer apoio institucional. Tempo para planejamento, acesso a bibliotecas e bases, infraestrutura, autonomia responsável e espaços de decisão coletiva são condições materiais da justiça epistêmica. Responsabilizar



individualmente o professor por descolonizar o currículo, sem alterar políticas e estruturas, repete a lógica que atribui problemas sistêmicos a sujeitos isolados.

Quadro 4 – Matriz de aplicação à investigação e à prática educativa.

Campo	Perguntas orientadoras	Procedimentos coerentes
Currículo	Quais conhecimentos aparecem como universais? Quem está ausente?	Mapeamento de autores e perspectivas; diálogo com histórias, culturas, territórios e ciências diversas
Avaliação	O instrumento mede o quê? Que formas de aprender permanecem invisíveis?	Triangulação entre indicadores, produções, observações, autoavaliação e devolutivas formativas
Pesquisa	Quem formula o problema, interpreta os dados e recebe os benefícios?	Consentimento processual, coprodução, reflexividade, devolução e autoria negociada
Formação docente	Os professores são receptores de técnicas ou produtores de conhecimento?	Investigação da prática, comunidades de aprendizagem, documentação pedagógica e comparação de evidências
Relação escola-comunidade	A comunidade é convidada apenas para confirmar decisões já tomadas?	Escuta territorial, projetos intergeracionais, participação deliberativa e tradução entre linguagens
Ensino de ciências e interculturalidade	Como articular rigor científico, história da ciência e conhecimentos locais sem relativismo?	Problemas sociocientíficos, análise de controvérsias, experimentação crítica e ecologia de saberes

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do referencial analisado.

O Quadro 4 traduz o debate epistemológico em possibilidades concretas para a pesquisa e para o trabalho pedagógico. A matriz indica que o rigor não se resume ao controle técnico: envolve também contextualizar indicadores, ouvir sujeitos, analisar condicionantes históricos e devolver socialmente o conhecimento produzido. Para professores e pesquisadores, isso implica planejar práticas nas quais os conteúdos científicos sejam ensinados com profundidade e, ao mesmo tempo, relacionadas às experiências, aos territórios e às contradições vividas pelos estudantes. O quadro não oferece uma receita universal; funciona como orientação para decisões situadas, abertas à



avaliação contínua e comprometidas com a transformação das condições que produzem exclusão.

Considerações finais

A análise realizada reafirma que nenhum paradigma, isoladamente, consegue abarcar a complexidade da educação. Como professores, encontramos diariamente situações que exigem diferentes formas de conhecer: os indicadores ajudam a dimensionar desigualdades; as narrativas revelam sentidos e trajetórias; e a análise das estruturas permite compreender por que determinados problemas persistem. A coerência científica, portanto, não depende da fidelidade rígida a um único método, mas da relação transparente entre pergunta, realidade, evidência, interpretação e responsabilidade social.

Entretanto, combinar métodos não basta se permanecer intocada a estrutura que decide quais pessoas podem falar e quais conhecimentos merecem reconhecimento. A crítica marxista ajuda a compreender que a educação está inserida em uma sociedade marcada por conflitos de classe e pela desigual distribuição das condições materiais de existência (Marx; Engels, 2007). Isso significa que dificuldades escolares não podem ser atribuídas apenas ao esforço individual, como se estudantes e comunidades chegassem à escola em condições iguais. O trabalho pedagógico precisa reconhecer essas determinações sem transformar os sujeitos em prisioneiros de sua origem social.

É nesse ponto que Paulo Freire oferece uma orientação profundamente humana. Ensinar não é transferir conteúdos nem falar em nome daqueles que foram historicamente silenciados. É criar condições para que educandos compreendam criticamente sua realidade, apropriem-se do conhecimento sistematizado e reconheçam sua capacidade de intervir no mundo (Freire, 1987, 1996). A autoridade docente continua necessária, mas deixa de ser autoritarismo: expressa responsabilidade, escuta, rigor, compromisso e abertura ao diálogo.



As Epistemologias do Sul ampliam essa perspectiva ao demonstrar que não há justiça social duradoura sem justiça cognitiva. A escola pode ensinar ciências, artes, filosofia e literatura sem desqualificar as memórias familiares, os saberes do trabalho, as culturas locais e as experiências comunitárias. Não se trata de romantizar todo conhecimento popular nem de relativizar a ciência. Trata-se de estabelecer um diálogo exigente, no qual diferentes saberes sejam avaliados por suas evidências, finalidades, consequências, limites e capacidade de proteger a vida e ampliar direitos (Santos, 2014, 2018; Amaro, 2023).

Na prática docente e investigativa, esse compromisso implica explicitar os pressupostos dos métodos; procurar ausências no currículo, nas referências e nos espaços de decisão; articular indicadores, narrativas e análises estruturais; envolver os sujeitos, sempre que possível, na interpretação e devolução das pesquisas; e garantir condições institucionais para autoria plural e formação permanente. Essas ações não constituem uma receita, mas um horizonte ético-político que precisa ser recriado em cada contexto.

Por fim, uma educação epistemologicamente democrática não reduz pessoas a números nem transforma comunidades em fontes silenciosas de dados. Ela mede sem desumanizar, escuta sem romantizar, explica sem naturalizar desigualdades e dialoga sem abandonar critérios. Como docentes, compreendemos que pesquisar e ensinar são formas de tomar posição diante do mundo — posições que, como nos ensina Freire (1996), não podem ser neutras. Nossa opção é por uma educação pública que socialize conhecimentos, enfrente as opressões e reconheça estudantes, professores e comunidades como sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade. Esse é o sentido progressista, freiriano e emancipador que aproxima as Epistemologias do Sul da luta por justiça educacional na América Latina.



Referências

AMARO, Flávia Ribeiro. The struggles against oppression as driving the epistemologies of the South: for the promotion of cognitive justice. **Plural**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 272-283, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcco.2023.208263>.

BASTOS, Glaucia Soares; BARONI, Patrícia Raquel. Sobrevivência das Escolas-Pirilampo como modo de (re)existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84983, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684983>.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. London: Routledge, 2008. Obra original publicada em 1975.

CHAFE, Roger. Different paradigm conceptions and their implications for qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, Thousand Oaks, v. 23, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/16094069241282871>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice**: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRI, Ananta Kumar. With and beyond epistemologies from the South: ontological epistemology of participation, multi-topial hermeneutics and the calling of planetary realisations. **Sociological Bulletin**, New Delhi, v. 70, n. 3, p. 366-383, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/00380229211014666>.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.



MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRZAEI RAFE, Mehri; BAGHERI NOAPARAST, Khosrow; HOSSEINI, Afzal Sadat; SAJADIEH, Narges. An examination of Roy Bhaskar's critical realism as a basis for educational practice. **Journal of Critical Realism**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 56-71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1807799>.

PARK, Yoon Soo; KONGE, Lars; ARTINO JR., Anthony R. The positivism paradigm of research. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 95, n. 5, p. 690-694, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>.

PIAGET, Jean. **Genetic epistemology**. New York: Columbia University Press, 1970.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, London, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>.

RICHARDSON, Virginia. Constructivist pedagogy. **Teachers College Record**, New York, v. 105, n. 9, p. 1623-1640, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146810310500906>.

ROSA, Marcelo C. Theories of the South: limits and perspectives of an emergent movement in social sciences. **Current Sociology**, London, v. 62, n. 6, p. 851-867, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011392114522171>.

SÁNCHEZ MOLANO, Javier Giovanny; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Ensinos de ciências insurgentes: ambientalizando ciências e educações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39408, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839408>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the south**: justice against epistemicide. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Public sphere and epistemologies of the South. **Africa Development**, Dakar, v. 37, n. 1, p. 43-67, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South**. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The epistemologies of the South and the future of the university. **Journal of Philosophy of Education**, Oxford, v. 58, n. 2-3, p. 166-188, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad038>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edméa Cristina dos. Descolonizar a universidade ocidentalizada: uma síntese teórica baseada na África do Sul e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, e310036, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310037>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.



Epistemologias do Sul e justiça epistêmica: desafios para a pesquisa e a formação de professores na América Latina

SANABRIA, E. D. C.; SANTOS, M. N.; RIBEIRO, L. B.; MOURA, A. K. N.; SILVA, E. A.



Como citar

SANABRIA, Eva Diana Chaparro; SANTOS, Matheus Nunes dos; RIBEIRO, Lucilene Batista; MOURA, Andrezza Karla Neves de; SILVA, Eliana Aparecida da. Epistemologias do Sul e justiça epistêmica: desafios para a pesquisa e a formação de professores na América Latina. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-29, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55864>.

Submetido em: 27 de julho de 2026

Aceito em: 7 de agosto de 2026

Publicado em: 30 de setembro de 2026



CRedit

Reconhecimento	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflito de interesses	Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores:	SANABRIA, E. D. C. declara ter realizado conceituação, supervisão, validação, redação – revisão e edição. SANTOS, M. N. declara ter realizado conceituação, investigação, metodologia, administração do projeto, análise formal, visualização, redação – preparação do rascunho original, redação – revisão e edição. RIBEIRO, L. B. declara ter realizado conceituação, investigação, curadoria de dados, análise formal, redação – preparação do rascunho original, redação – revisão e edição. MOURA, A. K. N. declara ter realizado conceituação, investigação, curadoria de dados, análise formal, redação – preparação do rascunho original, redação – revisão e edição. SILVA, E. A. declara ter realizado conceituação, investigação, curadoria de dados, análise formal, redação – preparação do rascunho original, redação – revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da equipe de produção:	Gabriela Paula Santos
Assistente de editoração:	Márcia Adriana de Faria Ribeiro
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

