

O trabalho pedagógico entre o capital humano e o *hacer* decolonial: ressignificando a inovação na gestão e na docência

The pedagogical work between human capital and decolonial doing:
resignifying innovation in management and teaching

El trabajo pedagógico entre capital humano y práctica decolonial:
resignificando la innovación en la gestión y la enseñanza.

Astrogildo Fernandes da Silva Junior 

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

silvajunior_af@yahoo.com.br

Maria Simone Ferraz Pereira 

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

msimonefp@gmail.com

Mayara Duarte Pelegrini 

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

mayara.duarte.udi@gmail.com

Recebido em 04 de abril de 2026

Aprovado em 16 de agosto de 2026

Publicado em 31 de agosto de 2026

RESUMO

Este artigo analisa os desafios do trabalho pedagógico e do desenvolvimento profissional de gestores e docentes frente à racionalidade neoliberal. O objetivo é problematizar a concepção hegemônica de inovação mercadológica, que reduz a escola a uma "organização" e os profissionais a um "capital humano" sacrificial. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica que articula a crítica à colonialidade com a análise da precarização do trabalho educativo. A perspectiva decolonial propõe uma ressignificação da inovação que valorize saberes ancestrais, pedagogias insurgentes e práticas educacionais que emergem das resistências. A discussão propõe uma ressignificação da prática pedagógica à luz da perspectiva decolonial, defendendo a desobediência epistêmica e o *hacer decolonial* como caminhos para a justiça epistêmica. Conclui-se que a inovação, em perspectiva decolonial, reside em práticas que humanizam e subvertem a lógica produtivista, promovendo uma educação antirracista, antissexista e

socialmente referenciada. A inovação que defendemos é aquela que reafirma a escola como um tempo-espço de resistência e reexistência, onde outros mundos não apenas são possíveis, mas necessários.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Inovação Decolonial; Desobediência Epistêmica.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges of pedagogical work and the professional development of managers and teachers in the face of neoliberal rationality. The objective is to problematize the hegemonic conception of market-oriented innovation, which reduces the school to an "organization" and professionals to sacrificial "human capital". Methodologically, it is a theoretical essay based on a bibliographic review that articulates the critique of coloniality with the analysis of the precariousness of educational work. The decolonial perspective proposes a reinterpretation of innovation that values ancestral knowledge, insurgent pedagogies, and educational practices that emerge from resistance. The discussion proposes a resignification of pedagogical practice in light of the decolonial perspective, advocating for epistemic disobedience and the *hacer decolonial* (decolonial doing) as pathways toward epistemic justice. It concludes that innovation, from a decolonial perspective, resides in practices that humanize and subvert productivist logic, promoting an anti-racist, anti-sexist, and socially referenced education. The innovation we advocate for is one that reaffirms the school as a time-space of resistance and re-existence, where other worlds are not only possible, but necessary.

Keywords: Pedagogical Work; Decolonial Innovation; Epistemic Disobedience.

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos del trabajo pedagógico y el desarrollo profesional de directivos y docentes ante la racionalidad neoliberal. El objetivo es problematizar la concepción hegemónica de la innovación impulsada por el mercado, que reduce la escuela a una "organización" y a los profesionales a un "capital humano" sacrificable. Metodológicamente, este es un ensayo teórico basado en una revisión bibliográfica que articula la crítica de la colonialidad con el análisis de la precarización del trabajo educativo. La perspectiva decolonial propone una resignificación de la innovación que valora los saberes ancestrales, las pedagogías insurgentes y las prácticas educativas que surgen de la resistencia. Esta discusión propone una reinterpretación de la práctica pedagógica desde una perspectiva decolonial, abogando por la desobediencia epistémica y el *hacer decolonial* como caminos hacia la justicia epistémica. Concluye que la innovación, desde una perspectiva decolonial, reside en prácticas que humanizan y subvierten la lógica productivista, promoviendo una

educación antirracista, antisexista y socialmente referenciada. La innovación que propugnamos es aquella que reafirma la escuela como un tiempo-espacio de resistencia y re-existencia, donde otros mundos no sólo son posibles, sino necesarios.

Palabras clave: Trabajo pedagógico; Innovación decolonial; Desobediencia epistémica.

Introdução

A conjuntura educacional contemporânea, permeada pela racionalidade neoliberal, é caracterizada por uma intensa busca por inovações, frequentemente defendidas como a solução universal para os desafios da docência. Contudo, essa corrida pelo novo não deve ignorar a advertência de Hannah Arendt (2016) sobre a necessidade de 'cuidar do mundo comum', o que exige uma postura de 'conservação sem ser conservadorista', equilibrando a preservação do passado com a abertura ao futuro. Nesse contexto, o trabalho pedagógico situa-se na tensão entre tradição e renovação, exigindo um olhar crítico sobre o conceito hegemônico de inovação, muitas vezes alicerçado em bases mercantilistas. Como aponta Gentili (1996), essa lógica não é apenas econômica, mas uma construção de poder que, por meio de reformas estruturais, impõe mecanismos de controle e avaliação da qualidade escolar e subordina a produção educacional às demandas estritas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a materialização dos princípios meritocráticos competitivos, configura um mercado educacional calcado na lógica da competição e da premiação em que a qualidade educacional é fundamentada por uma lógica empresarial capaz de induzir desde a definição da política educacional ao trabalho desenvolvido no interior das escolas, pois "produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível" (Gentili, 1996, p.8).

Aprofundando essa análise crítica sobre a gestão educacional, é fundamental recorrermos à distinção estabelecida por Marilena Chauí (2003) entre "instituição" e "organização". Sob a lógica neoliberal de inovação, a escola e a universidade deixam de ser vistas como instituições sociais, que têm a sociedade como princípio e aspiram à universalidade e à formação, para se tornarem "organizações". Conforme a autora, uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática instrumental, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão e êxito particular.

Nessa transição para o modelo de "universidade operacional", o trabalho pedagógico é pulverizado em micro-organizações e avaliado por índices de produtividade que lhe são exteriores. A "inovação" passa a ser sinônimo de flexibilidade para adaptar-se rapidamente ao mercado, onde o trabalho pedagógico desenvolvido na escola por gestores e docentes perde seu caráter de formação para se tornar um adestramento rápido e a pesquisa se reduz a estratégias de intervenção e controle. Essa lógica organizacional fragmenta o tempo e o espaço do saber, impedindo a reflexão crítica que é a base da desobediência epistêmica que propomos.

Essa visão hegemônica, enraizada em lógicas capitalistas e eurocêntricas, tende a reduzir a educação a um produto e o conhecimento a uma mercadoria, impactando diretamente a autonomia e a essência da profissão docente. Estar sempre atento ao diálogo horizontal com as diferenças é importante para que essa inovação não se torne uma mera replicação de modelos hegemônicos, mas um processo transformador.

Distanciando-nos de visões eurocêntricas e universalizantes, este artigo tem como objetivo problematizar a concepção hegemônica e mercadológica de inovação, que converte a escola em 'organização' e o trabalho pedagógico realizado por gestores e docentes em 'capital humano' sacrificial. Em contrapartida, propõe-se uma ressignificação desse trabalho à luz dos estudos decoloniais, defendendo a 'desobediência epistêmica' e o 'hacer decolonial' como caminhos para uma educação antirracista, humana e socialmente referenciada.

O artigo está organizado em três partes. A primeira se dedica a apresentação da fundamentação teórica. A segunda apresenta uma problematização do trabalho pedagógico em perspectiva decolonial, evidenciando como as estruturas coloniais ainda operam na formação, prática e valorização dos professores, perpetuando desigualdades e invisibilidades. Na terceira parte, adentramos o cerne da discussão sobre a inovação, concebendo-a à luz dos estudos decoloniais. Aqui, questionamos a neutralidade e universalidade implícitas em muitas propostas inovadoras, propondo uma abordagem que valorize os saberes ancestrais, as pedagogias insurgentes e as práticas educacionais que emergem das resistências. Por fim, tecemos nossas considerações, apontando caminhos para a construção de um trabalho pedagógico transformador, capaz de subverter lógicas coloniais e edificar um futuro educacional marcado pela justiça epistêmica.

Para Além do Eurocentrismo: fundamentos epistemológicos da decolonialidade

Para compreender o panorama educacional atual e buscar inovações que superem as lógicas de mercado e o eurocentrismo, é importante recorrer aos estudos decoloniais. Esta vertente teórica fornece possibilidades para expor as origens históricas das desigualdades e apontar direções para uma pedagogia antirracista e transformadora.

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a origem dos estudos decoloniais está atrelada ao surgimento do sistema-mundo moderno/colonial em 1492, momento em que a invenção da "raça" passou a organizar as diferenças entre os povos. Como ressalta Aníbal Quijano (2005), tal conceito inexistia antes da colonização ibero-cristã nas Américas e não possuía vínculo com a realidade material da época. Para Quijano (2005), a ideia de raça foi uma construção mental e social decorrente da destruição de mundos históricos e da imposição de uma nova ordem. Seu objetivo era naturalizar as estruturas de poder, classificando os povos dominados como inerentemente inferiores, tanto em sua constituição biológica quanto em sua produção cultural. Para o autor,

Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de raça é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “índios” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os “índios”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo. Os escravos “negros” não serão embutidos nessa ideia de raça senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os encomenderos e as forças da Coroa, em meados do século XVI (Quijano, 2005, p.75).

Com a ideia de raça, um novo sistema de dominação social foi produzido, impactando a classificação social básica e universal dos indivíduos. Walter Mignolo (2017), ao citar Quijano (2005), explica que essa formação racial global teve seu ponto de origem na Espanha cristã, com a dupla e simultânea classificação de mouros e judeus na Europa, e indígenas e africanos do outro lado do Atlântico, iniciando a construção do racismo. Para Memmi (2024),

O racismo aparece, assim, não como um detalhe mais ou menos acidental, mas como elemento consubstancial ao colonialismo. Ele é a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonialista. Não estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, como fundamenta sua imutabilidade. Só o racismo autoriza a afirmar para a eternidade substantivando-a uma relação histórica que teve um começo datado (Memmi, 2024, p. 111).

No debate sobre a gênese decolonial e a construção do conceito de raça, o diálogo com Albert Memmi (2024) torna-se central. O autor define o racismo não como um evento fortuito, mas como um elemento consubstancial ao colonialismo e a expressão máxima de sua estrutura. Essa discriminação fundamental entre colonizador e colonizado constitui a condição *sine qua non* da vida colonial, servindo para naturalizar e eternizar uma relação de poder que possui origem histórica definida.

Essa indissociabilidade entre racismo e colonialismo elucida como, na América Latina, as identidades históricas e memórias plurais dos povos originários foram deliberadamente destruídas, impondo-se aos sobreviventes a identidade colonial homogeneizante de “índios”. De modo análogo, os africanos sequestrados e escravizados foram racializados como “negros”, sofrendo uma massiva destruição de suas subjetividades e experiências socioculturais prévias. Aníbal Quijano (2005) ressalta que essa classificação racial reconfigurou todas as formas anteriores de dominação, inclusive as de gênero, hierarquizando mulheres de “raça superior” sobre homens de “raça inferior”.

Esse novo padrão, denominado por Quijano (2005) como colonialidade do poder, articula a raça ao controle do trabalho, do Estado e da produção de conhecimento. Ramon Grosfoguel (2009) expande essa análise, descrevendo a colonialidade como uma “interseccionalidade” de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de dominação: sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial.

Por sua vez, Catherine Walsh (2009) enfatiza que a colonialidade do poder não é homogênea, mas vivida de formas distintas pelos grupos subalternizados, sustentando a civilização ocidental desde o Renascimento. Dessa matriz derivam: a colonialidade do saber, que impõe o eurocentrismo e descarta a produção intelectual indígena e afrodescendente; a colonialidade do ser, que controla e molda subjetividades para servir ao sistema dominante; e a colonialidade da natureza, que impõe a divisão binária cartesiana natureza/sociedade, ignorando as relações ancestrais e cosmológicas de muitas comunidades.

Ao buscarmos compreender o neoliberalismo a partir desta conceituação, um ponto chave de análise e cerne da lógica social neoliberal é a ideologia meritocrática, compreensão esta que possibilitou que questões sociais de desigualdade e injustiça fossem transmutadas, e passassem a ser assentadas na ideia do esforço individual, e a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” alocada nos sujeitos, e não nas condições sociais concretas, em que “se as condições entre as classes inferiores pioraram, é que elas fracassaram, em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano.” (Harvey, 2014, p.168)

Assim, com a intensificação e hegemonia do projeto neoliberal de sociedade, a meritocracia passou a atuar como um instrumento de legitimação das desigualdades sociais, naturalizando os processos sociais excludentes, inerentes ao modo de produção capitalista, e mascarando a sua produção como resultado de estruturas históricas de poder. A perspectiva decolonial, especialmente com Quijano (2005), desmonta essa aparência de neutralidade ao mostrar que o neoliberalismo opera sobre um mundo previamente estruturado pela colonialidade do poder, cuja engrenagem central é a racialização da humanidade.

Ao responsabilizar unicamente os sujeitos pela sua condição social, cria-se um fardo pesado de ser carregado, por não compreender as diferenças sociais entre eles, como resultantes de um processo histórico-social injusto e excludente. Isto tem um efeito corrosivo na autoestima e nos laços cívicos e sociais, moralizando o sucesso e o fracasso, e fazendo com que os indivíduos construam uma subjetividade neoliberal, que compreende que a condição social que vivenciam, é fruto de um (não)merecimento.

O neoliberalismo, ao promover o mercado como o espaço definidor e regulador da organização social, reforça a colonialidade ao deslocar para o indivíduo toda responsabilidade pelo próprio êxito ou fracasso, reiterando a narrativa moderna que desvincula a desigualdade do constructo de raça, transformando hierarquias históricas em diferenças individuais.

Como explica Walter Mignolo (2017), esses conceitos revelam que modernidade e colonialidade são faces da mesma moeda, sendo a colonialidade a dimensão oculta e obscura da modernidade eurocêntrica. Tais contribuições permitem, no campo educacional, problematizar a inovação que reproduz lógicas mercadológicas. A mercantilização da educação é compreendida, numa ótica materialista histórico-dialética alinhada a David Harvey (2008), como o avanço do capital sobre um bem social. Segundo Harvey (2014, p. 6), o neoliberalismo tornou-se um discurso hegemônico que afeta amplamente os modos de pensamento,

incorporando-se à maneira como interpretamos e vivemos o mundo.

Nesse sentido, essa lógica tem contribuído para padronizar currículos e metodologias, priorizar áreas de "maior retorno" financeiro e elitizar o acesso, desconsiderando as particularidades culturais e epistemológicas dos contextos locais. Essa conformação do perfil do egresso aos ditames do mercado global, sem considerar as necessidades sociais e éticas mais amplas, representa um alinhamento com a colonialidade do ser, como argumentam Quijano (2005) e Mignolo (2017).

A perspectiva decolonial, ao contrário, propõe uma resignificação da inovação que valorize saberes ancestrais, pedagogias insurgentes e práticas educacionais que emergem das resistências. Gomes (2020), por exemplo, destaca que o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira têm atuado há muito tempo pela descolonização dos currículos, trazendo a perspectiva negra decolonial brasileira, que explicita a crítica aos padrões coloniais de poder, raça, trabalho e conhecimento.

Essa perspectiva defende a necessidade de uma "epistemologia fronteira", que, segundo Mignolo (2017), não se encontra isolada das estruturas dominantes, mas que as conheça e, a partir desse conhecimento, gere um "outro" saber. Gomes (2020), inclusive, reitera a importância de se romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento e admitir que a raça passa a interpretar as relações de poder, como defendido por Quijano (2005).

Nessa perspectiva, Walsh (2009) propõe uma interculturalidade crítica que, em contraste com o multiculturalismo funcional, não busca apenas a tolerância, mas sim a supressão das causas da diferença social e cultural por métodos políticos não violentos. Essa abordagem se configura como uma possibilidade pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização, visibilizando diferentes formas de ser, viver e saber, e buscando o desenvolvimento e a criação de compreensão e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também atenta a outros modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Neste sentido, é importante a diferenciação da interculturalidade crítica e multiculturalismo, visto que este último conceito foi cooptado pelo capitalismo global, o qual incorpora a diferença em um movimento de esvaziamento do seu sentido político, se convertendo em uma estratégia de manutenção da dominação, que neutraliza e oculta, a diferença colonial, visando controlar conflitos étnicos e assegurar o desenvolvimento econômico neoliberal, com a "inclusão" dos grupos historicamente excluídos. (Walsh, 2009)

Para a formação e o trabalho dos profissionais da educação, gestores e docentes, isso implica: descolonizar os currículos, como defendem Gomes (2020) e Walsh (2009), reconhecendo que, apesar dos avanços, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda estão incrustados nos currículos, materiais didáticos e na formação; valorizar as vozes subalternizadas, como o movimento indígena equatoriano faz com a Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas (UINPI), buscando uma co-construção intercultural de teoria, reflexão e prática, articulando diversas racionalidades e cosmovisões em uma "racionalidade de Abya Yala" ; promover uma "interculturalidade crítica", que, segundo Walsh (2009),

não se limita a esferas políticas, sociais e culturais, mas também se cruza com as do saber e do ser, preocupando-se com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de conhecimentos; e reconhecer a geopolítica e a corpo-política do conhecimento, compreendendo que, como Mignolo (2017) argumenta, o conhecimento é sempre situado e a "egopolítica do conhecimento" é um mito ocidental que oculta o lugar geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial.

Ainda nessa abordagem, Candau (2012), ao discutir a didática crítica intercultural, reforça a necessidade de superar uma visão padronizadora dos alunos e valorizar as diferenças culturais presentes na escola, concebendo-a como um espaço de crítica e produção cultural que dialoga com os processos de mudança cultural. Ao incorporar essas perspectivas, a formação e o trabalho pedagógico podem ir além das visões neoliberais e mercadológicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana, marcada pela justiça epistêmica e pela efetivação de uma educação antirracista. A busca por um "pluriversalismo" onde "muitos mundos coexistirão" (Mignolo (2017)) se torna o objetivo, rompendo com a ideia de uma modernidade única e primária e abrindo caminho para diversas opções decoloniais, o que, de acordo com Grosfoguel (2009), exige um diálogo crítico e transmoderno entre diferentes culturas e epistemologias, visando a uma transformação radical das hierarquias coloniais/raciais.

Do Capital Humano ao Hacer Decolonial: o trabalho pedagógico como transgressão

O escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o (2025) alerta para os efeitos nocivos da educação moderna, ou 'educação burguesa', que desencadeia um processo de enfraquecimento do sujeito, inculcando a crença na sua própria incapacidade. Em vez de fomentar a confiança para superar obstáculos, esse modelo acentua sentimentos de inadequação e fraqueza, caracterizando-se por uma miopia cultural que subalterniza saberes diversos para manter privilégios de poder. Como denuncia o autor, 'a educação como um processo de alienação produz uma galeria de estrelas ativas e uma massa indiferenciada de admiradores agradecidos' (Thiong'o, 2025, p.124).

Contrapondo-se a essa alienação, o desafio da educação formal, que acontece nas escolas, reside em promover uma educação transgressora que, conforme Memmi (2024, p. 145), constitua um 'depositário incessantemente enriquecido de outras experiências', valorizando tradições, hábitos e conquistas de gerações precedentes. Contudo, esse ideal colide com o contexto contemporâneo, marcado pela mercantilização do ensino. Enraizada em paradigmas eurocêtricos, essa lógica converte o conhecimento em mercadoria e o ato educativo em serviço, minando a instituição escolar como espaço de resistência e emancipação em favor da padronização curricular e da elitização.

A mercantilização da educação é um dos pilares da racionalidade neoliberal, que transformou direitos sociais em bens escassos e comercializáveis, dentro de um ideário de eficiência empresarial, que reconfigurou profundamente a escola. A

perspectiva decolonial permite compreender que essa transformação não é apenas política ou econômica, refletindo a continuidade da colonialidade do poder, do saber e do ser. Neste sentido, a mercantilização educacional não opera em um vazio histórico, mas sobre uma estrutura que hierarquizou populações e definiu epistemologias europeias, como universais.

A materialização dessa lógica impõe custos severos ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Soterrado por uma burocracia de controle e metas quantitativas, gestores e docentes veem sua energia vital drenada pelo preenchimento de planilhas, pela busca de metas, em detrimento de um trabalho pedagógico significativo capaz de estabelecer vínculo pedagógico. A escola, metamorfoseada em empresa, passa a exigir uma 'performance maquínica', gerando um cenário de adoecimento sistêmico, estresse crônico, depressão e Burnout, que desumaniza o trabalhador e esvazia o sentido político de educar.

Esse cenário de adoecimento não é acidental, mas constitutivo da racionalidade neoliberal descrita por Brown (2018). Ao analisar a "economicização" da vida política e social, a autora alerta que o neoliberalismo converte o sujeito em "capital humano", tanto de si mesmo quanto da empresa/escola em que atua. O profissional da educação, interpelado como empreendedor de si, é submetido a uma lógica de "responsabilização" onde o fracasso estrutural ou a falta de recursos são convertidos em falha individual de gestão ou falta de resiliência.

Mais grave ainda é o que Brown (2018) denomina "cidadania sacrificial". A inovação neoliberal exige que os profissionais da educação aceitem a precarização, a redução de benefícios e a intensificação do trabalho como um sacrifício necessário para a "saúde" da economia ou da instituição. Gestores e professores tornam-se um "oblato", profissionais que devem esvaziar-se de si mesmo em prol de metas produtivistas, onde a virtude cidadã e profissional é medida pela capacidade de suportar silenciosamente a austeridade e a insegurança em nome de um suposto crescimento ou eficiência.

Essa penetração da lógica de mercado no ambiente educacional gera uma série de impactos deletérios no trabalho pedagógico, configurando um processo de subordinação do valor de uso do conhecimento ao seu valor de troca. A pressão por resultados e indicadores quantitativos emerge como uma das principais marcas desse retrocesso. A busca por "eficiência" e "produtividade" nos moldes empresariais leva a uma atuação docente focada em metas e números, em detrimento de debates pedagógicos e da construção coletiva de projetos educacionais. Esses profissionais podem se ver coagidos a priorizar ações que gerem "retorno" financeiro ou visibilidade de mercado, em detrimento de áreas do conhecimento consideradas "menos rentáveis". Essa lógica quantitativa desconsidera a riqueza da produção de conhecimento crítico e da formação humana integral, elementos centrais da prática educativa.

Esta lógica de subordinação imprimida na escola, promoveu uma intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico, gerando nos profissionais um desgaste emocional e um sentimento de isolamento e individualização, sendo estes pilares fundamentais para a implementação de um trabalho prescritivo (Hill, 2003), que

possibilita a construção de uma subjetividade profissional individualista, além de fazer com que estes percam a força na luta por transformações, visto que tal movimento, se faz imbricada à coletividade.

A fragilização da formação, da profissionalização e da carreira docente numa perspectiva técnica é uma marca da mercantilização. A precarização das relações de trabalho, a pressão por cargas horárias excessivas, as exigências para manutenção das métricas de qualidade e a valorização de certas áreas em detrimento de outras afetam a moral e a capacidade de engajamento de professores. A competição por recursos e a individualização do trabalho, inerentes à lógica capitalista, podem minar o senso de coletividade e solidariedade, elementos fundantes para o desenvolvimento profissional. Essa desvalorização da força de trabalho pedagógico representa um retrocesso significativo na qualidade referendada do ensino e da pesquisa.

Além disso, a mercantilização influencia a formação de profissionais com foco exclusivo em habilidades técnicas e instrumentais, negligenciando a formação cidadã, crítica e humanística, essencial para o desenvolvimento social. Essa conformação do trabalho pedagógico aos ditames do mercado global, sem considerar as necessidades sociais e éticas mais amplas, representa um alinhamento com a colonialidade do ser, onde a formação do indivíduo é moldada para servir a um sistema dominante, como argumentam Quijano (2005) e Mignolo (2017). Romper com essa subjetividade sacrificial é, portanto, um ato decolonial urgente; é recusar a condição de peça descartável na engrenagem organizacional para reivindicar uma existência humana plena e um fazer pedagógico que não se submeta à lógica do sacrifício, mas que afirme a vida e a reexistência.

Lander (2005) nos traz que o neoliberalismo intensifica a hegemonia do conhecimento eurocentrado ao reconfigurar a educação como um serviço orientado à competitividade e às demandas do mercado global, materializada nos currículos, métodos e finalidades educacionais, que passam a ser submetidos aos interesses econômicos transnacionais, frequentemente corporativos, reforçando a posição de centralidade epistêmica do Norte Global. Assim, a escola, que poderia ser um espaço de pluralidade epistêmica, torna-se um instrumento de reprodução da monocultura capitalista.

Em uma perspectiva decolonial, como defendido por autores como Quijano (2005) e Mignolo (2017), a dependência crescente de recursos externos, via parcerias com o setor privado ou editais com critérios mercantilistas, compromete a autonomia do trabalho desenvolvido nas escolas. Essa dependência pode ser interpretada como uma nova forma de colonialidade do saber, onde os interesses do capital global passam a ditar as agendas de pesquisa e ensino, subalternizando conhecimentos e práticas que não se alinham a essa lógica. O trabalho pedagógico, assim, pode se ver na posição de "gerente de projetos" que precisa se alinhar a interesses externos, em vez de atuar como um agente que representa a comunidade acadêmica e seus princípios.

A mercantilização da educação, ao padronizar currículos e metodologias, frequentemente impõe uma lógica universalizante que desconsidera as particularidades culturais e epistemológicas de diferentes contextos, o que pode ser

visto como uma continuidade da colonialidade do saber. Walsh (2009), com suas contribuições sobre interculturalidade crítica e decolonialidade na educação, auxilia a pensar em como a mercantilização e a padronização podem minar a possibilidade de uma educação intercultural e descolonizadora, que valorize os saberes plurais e as experiências locais.

Ao transformar a educação em um serviço e o conhecimento em um produto, a educação mercantilizada tende a priorizar saberes que são considerados "úteis" para o mercado global, relegando a segundo plano ou ignorando conhecimentos tradicionais, indígenas e populares. Isso impede a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade de "futuros globais", onde "muitos mundos coexistirão", e a "pluriversalidade" como projeto universal, conforme a visão de Mignolo (2017).

Krenak (2019) faz uma crítica aos projetos civilizatórios ocidentais por reduzirem a vida à produtividade e aos algoritmos da eficiência. Na educação, isso se traduz em um esvaziamento da experiência formativa e no deslocamento da escola de um espaço de formação plural para uma arena de treinamento voltada ao mercado.

A mercantilização também implica em um processo de epistemicídio, uma destruição sistemática de conhecimentos não hegemônicos, que produz currículos padronizados, materiais didáticos alinhados a agendas privatistas e parcerias com corporações globais, que impõem uma visão única do que é desenvolvimento, modernidade e progresso, categorias profundamente coloniais, como nos lembra Mignolo (2003).

Dessa forma, a mercantilização atua como um obstáculo à desvinculação da Matriz Colonial de Poder (MCP), que historicamente silenciou e subalternizou as línguas e categorias de pensamento não europeias, impedindo a emergência de uma "epistemologia fronteiriça". Uma educação mercantilizada não fomenta a "desobediência epistêmica" nem a criação de "opções descoloniais", que são essenciais para uma educação que se oponha à lógica da colonialidade e à hierarquia do conhecimento ocidental.

Nesse cenário de avanço mercadológico e de desumanização da realidade, a contribuição de Paulo Freire (2017) se torna fundamental. Com sua ênfase na pedagogia do oprimido, no diálogo e na criticidade, ressoa profundamente com os princípios decoloniais. Paulo Freire já adiantava aspectos importantes da perspectiva intercultural na educação, reconhecendo a relevância da dimensão cultural nos processos educativos e propondo um método dialógico que supera uma visão puramente classista. Sua obra destaca a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional, alertando para as múltiplas dimensões da cultura, incluindo a midiática, e a importância de uma ética e de uma cultura da diversidade, onde o tema da identidade cultural e da interculturalidade ganham relevância.

A perspectiva decolonial, como articulada por Ortiz Ocaña e López (2019), emerge como uma forma "outra" de conhecer, pensar, ser, fazer e viver, desenganchando-se da metodologia tradicional e propondo o "hacer decolonial" como um processo descolonizante. Nesse sentido, o trabalho pedagógico não se limita a

transmitir conhecimentos historicamente validados e considerados neutros, pois essa prática é colonizante, reproduz o colonizador. É importante considerar que o docente ao realizar seu trabalho estabelece um diálogo permanente, não verticalizado, com discentes e comunidade escolar. E que a relação entre os diferentes segmentos da escola acontece de forma dialógica e coletiva, pois a escola, não é considerada como simples espaço de transmissão, reforça o processo desumanizante, exclui e causa dor.

Em Freire (2017), a educação assume uma dimensão libertadora e dialógica, centrada na superação da cultura do silêncio e na problematização do mundo vivido pelos oprimidos. Sua pedagogia propõe o rompimento com o modelo bancário de ensino, expressão da racionalidade colonial e burguesa, para instaurar uma prática de conscientização orientada à transformação das condições materiais e simbólicas de opressão, incorporando a escuta do subalterno e a valorização das epistemologias populares.

Como observa Freire (2017, p.96), “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, comunhão essa, que é o terreno da práxis emancipadora, na qual o conhecimento não é instrumento de dominação, mas de libertação. Ao propor que os sujeitos oprimidos se reconheçam como produtores de saber, Freire desloca o eixo do conhecimento para o povo.

Nessa perspectiva, o “hacer decolonial” se manifesta por meio de três ações/huellas decoloniais: contemplar comunal, conversar alterativo e reflexionar configurativo. O contemplar comunal é um sentir-escutar-vivenciar-observar decolonial, um processo coletivo e emotivo-colaborativo, onde o mediador decolonial se permite ser observado, configurando sabedorias decoloniais a partir do diálogo de saberes entre iguais. O conversar alterativo transcende as técnicas qualitativas e hermenêuticas de ensino, que não respondem às necessidades do ser subalternizado e colonizado. Ele se baseia em um diálogo intercultural, afetivo e reflexivo, sem suposições ou expectativas, permitindo que o “outro” se expresse plenamente e se torne um coletivo emergente de aprendizagem. Por fim, o reflexionar configurativo é o processo de configurar um conhecimento decolonial que se desprenda do padrão moderno/colonial de poder, soltando crenças que paralisam e criando um discurso habitual que descreva o mundo configurado. Não se trata de uma guia de momentos ou fases, mas de uma configuração, um sistema de redes que se geram simultaneamente, onde todos os participantes do processo decolonizante questionam suas próprias práticas, saberes e sentires.

Para o trabalho pedagógico, isso implica uma desobediência epistêmica, um rompimento radical com a lógica eurocêntrica da produção de conhecimento. Segundo Ortiz Ocaña e Arias López (2019), isso significa não apenas mudar o conteúdo dos termos, mas os próprios termos, criando conceitos decoloniais ou utilizando conceitos originários de cosmovisões não-ocidentais. Essa “desobediência epistêmica” é fundamental para a descolonização da mente e do currículo, e para a construção de um mundo onde “muitos mundos coexistirão” (Mignolo, 2017), como defendem Ortiz Ocaña e Arias López (2019).

Trata-se de um trabalho pedagógico que considera e incorpora as diferenças

que marcam o espaço escolar, um trabalho humano, antirracista, antissexista, que, ao recorrer à justiça epistêmica, problematiza os saberes subalternizados, característica da colonialidade do saber. A busca por um "pluriversalismo" onde "muitos mundos coexistirão" se torna o objetivo, rompendo com a ideia de uma modernidade única e primária e abrindo caminho para diversas opções decoloniais, o que, de acordo com Grosfoguel (2009) exige um diálogo crítico e transmoderno entre diferentes culturas e epistemologias, visando a uma transformação radical das hierarquias coloniais/raciais.

Diante dos desafios impostos pela mercantilização da educação e da urgência de descolonizar as práticas docentes, a formação de professores e o próprio currículo, torna-se imperativo transcender as lógicas hegemônicas que aprisionam o pensamento e a ação pedagógica. A "desobediência epistêmica", proposta por Ortiz Ocaña e Arias López, emerge como um caminho para a construção de um trabalho pedagógico humano, antirracista, antissexista, anticapacitista e epistemicamente justo.

Ao reconhecer e valorizar as múltiplas vozes e saberes historicamente subalternizados, como defendem Gomes (2020) e Walsh (2009), e ao abraçar o "pluriversalismo" onde a coexistência de múltiplos mundos rompe com a ideia de uma modernidade única e eurocêntrica (Mignolo (2017)), abrimos espaço para uma educação que não apenas resiste, mas também recria e inova. É nesse horizonte de possibilidades que o próximo tópico se aprofundará, problematizando os significados de inovação e incorporando as contribuições dos estudos decoloniais para forjar um novo paradigma educacional que vá além das amarras neoliberais e mercadológicas.

Inovação além das Margens: justiça epistêmica e desenvolvimento profissional

Para ressignificar a inovação no desenvolvimento profissional docente, é preciso inicialmente desconstruir o discurso hegemônico que a reduz a uma estratégia de eficiência mercadológica. Na atual conjuntura, atravessada pela racionalidade neoliberal, a 'inovação' é frequentemente cooptada como ferramenta para garantir competitividade e alinhar a escola às demandas empresariais. Nessa lógica, a educação é convertida em objeto de consumo e o estudante em cliente, pressupondo-se que tecnologias digitais e metodologias ativas, operadas por um docente 'eficiente', sejam suficientes para entregar resultados mensuráveis.

A inovação tornou-se, dentro da lógica neoliberal, uma das palavras cernes do capitalismo contemporâneo, apresentada como motor do progresso, solução para desigualdades e critério último de eficiência. Mas, é importante ressaltar que tal processo não é neutro, em que, sob o discurso de inovação, naturaliza-se a desigualdade como um motor de competição e empreendedorismo, privilegia-se saberes tecno-científicos eurocentrados, enquanto subalterniza conhecimentos ancestrais, comunitários ou populares, além de promover uma mercantilização de todas as dimensões da vida social, apresentando a inovação como critério universal de valor.

Contudo, essa visão eurocêntrica e capitalista reduz o conhecimento à condição de mercadoria, impactando a autonomia docente. A inovação, quando definida estritamente por indicadores quantitativos e produtividade, negligencia a complexidade do ensino e a formação humana integral, promovendo uma cultura meritocrática e excludente onde apenas os 'melhores' têm acesso a postos de destaque.

É nesse ponto que a análise de Harvey (2008) se torna essencial. Ao examinar a lógica do capital, o autor demonstra como a transformação de serviços públicos, como a educação, subordina o 'valor de uso' do conhecimento ao seu 'valor de troca'. Essa pressão por retorno financeiro e visibilidade de mercado reorienta a atuação docente para metas empresariais, em detrimento da construção coletiva e pedagógica. O resultado é a sobrecarga e precarização do trabalho, e a desvalorização de saberes não rentáveis, fragilizando a educação formal, a carreira e o engajamento dos seus profissionais.

Essa perspectiva de inovação é, em sua essência, limitada e problemática, pois mantém e reproduz características coloniais e elitistas que perpetuam a subalternização e o silenciamento de uma multiplicidade de vozes. Ao impor um modelo "universal" de sucesso e progresso, ela desconsidera as particularidades culturais, históricas e epistemológicas de diferentes contextos.

Lander (2005) nos ajuda a compreender que a inovação neoliberal opera como dispositivo de epistemicídio, ao impor uma única forma legítima de produzir conhecimento, sendo esta, aquela que gera valor de mercado. Tal processo, apaga racionalidades outras, desqualificando saberes não alinhados ao paradigma tecno-empresarial.

A inovação neoliberal, ao se apresentar como neutra e universal, oculta a colonialidade do saber, que impõe o eurocentrismo como única perspectiva válida de conhecimento, e a colonialidade do ser, que molda o indivíduo para servir a um sistema dominante. Essa dependência de recursos externos e a subordinação a agendas ditadas pelo capital global, como aponta Walsh (2009), comprometem a autonomia docente e reforçam a hierarquia do conhecimento ocidental. A mercantilização da educação, portanto, não é apenas um fenômeno econômico, mas uma continuidade da Matriz Colonial de Poder (MCP), que historicamente silenciou línguas, epistemologias e categorias de pensamento não europeias, impedindo a emergência de uma "epistemologia fronteira".

É nesse ponto que os estudos decoloniais e afrodiaspóricos oferecem uma ressignificação do conceito de inovação. Para essa perspectiva, inovar não é meramente adotar o "novo" ou o "tecnológico" imposto pelos centros hegemônicos, mas sim um processo de desconstrução, resistência e recriação que desafia as estruturas coloniais de poder, saber e ser. A inovação decolonial é inerentemente política e ética, buscando a justiça epistêmica e o reconhecimento da pluriversalidade dos saberes. Ela se distancia da ideia de uma modernidade única e primária, abrindo caminho para "outras" modernidades e "outros" futuros, onde "muitos mundos coexistirão", como expressa Mignolo (2017).

A inovação decolonial não busca aperfeiçoar o sistema existente, mas

desobedecer epistemicamente (Mignolo, 2017) e romper com o imaginário colonial de progresso, fundando-se no reconhecimento da pluriversalidade, ou seja, na existência de múltiplas racionalidades e modos de vida, que não precisam ser subordinados a um único padrão civilizatório, e propondo assim, caminhos baseados na pluralidade epistêmica, na vida comunitária e no respeito à vida.

Nesse sentido, o trabalho e o desenvolvimento profissional docente necessitam atender à provocação de bell hooks (2018), que propõe a transgressão para uma prática libertadora. Para a autora, transgredir é ir além dos limites impostos, romper com as normas opressoras e criar espaços de liberdade e de autoria. É um ato de resistência que desafia as hierarquias e convida à desobediência. No contexto educacional, a transgressão implica ir além do currículo prescrito, das metodologias padronizadas e das avaliações homogeneizadoras, que muitas vezes reproduzem as lógicas coloniais e racistas. Significa, como argumenta Gomes (2020), descolonizar os currículos e o conhecimento, reconhecendo que, apesar dos avanços, a colonialidade ainda se mantém incrustada nas práticas educacionais.

A partir da decolonialidade, inovar na educação é, portanto, um ato de desobediência epistêmica, um conceito central para Ortiz Ocaña e Arias López (2019). Os autores argumentam que toda metodologia de pesquisa tradicional é colonizante, e que é preciso desvincular-se da própria noção de "investigação" como um processo neutro e objetivo. O "hacer decolonial", conforme abordado inicialmente, propõe ações/huellas decoloniales, como o "contemplar comunal", o "conversar alterativo" e o "reflexionar configurativo", que buscam uma co-criação de saberes, um diálogo horizontal e uma problematização das próprias práticas. Para o trabalho pedagógico, isso se traduz em um conjunto de princípios e ações.

Inovar é trazer para o centro do debate e da prática pedagógica questões ligadas às relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas e à educação especial, estabelecendo um diálogo horizontal entre diferentes saberes. Essa postura se materializa no hacer decolonial quando, por exemplo, o docente incorpora os saberes tecnológicos e botânicos de uma comunidade quilombola nas aulas de Ciências, ou revisita a História a partir da oralidade indígena, validando essas epistemologias no currículo escolar. Isso significa reconhecer efetivamente a história, a cultura e as cosmovisões desses grupos, superando a invisibilidade e a subalternização historicamente impostas pela lógica colonial.

Inovar é também questionar a primazia do conhecimento eurocentrado e científico como a única "verdade", rompendo com a colonialidade do saber. É promover a valorização de epistemologias outras, como os saberes ancestrais, populares e comunitários, que foram deslegitimados. A inovação decolonial, nesse sentido, é a capacidade de criar um espaço onde a diversidade de conhecimentos não é apenas tolerada, mas celebrada como fonte de enriquecimento e transformação.

Ademais, promover um trabalho pedagógico humano, antirracista, antissexista e anticapacitista é intrinsecamente ligado à construção de uma prática pedagógica ética e engajada. Isso implica uma postura ativa de combate a toda forma de dominação e de exclusão, seja por cor, sexo e em todas as suas manifestações, tanto no currículo explícito quanto nas interações cotidianas. É um compromisso com a

formação de subjetividades emancipatórias, que questionam as desigualdades e promovem a equidade. A transgressão, aqui, é a coragem de desnaturalizar preconceitos e de criar ambientes de aprendizagem que promovam o respeito e a valorização de todas as identidades.

Por fim, o trabalho pedagógico, nessa perspectiva, não se limita a cursos de atualização ou a adoção de "melhores práticas" impostas de cima para baixo. Pelo contrário, é um processo contínuo de autoformação, pesquisa-ação e engajamento com as lutas sociais. O professor e a professora são incentivados a buscar referências em autores e autoras decoloniais, afrodiaspóricos e de outras epistemologias silenciadas, que ofereçam possibilidades para uma leitura crítica da realidade e para a construção de alternativas pedagógicas. Isso envolve a criação de redes de cooperação e de comunidades de aprendizagem que permitam a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. A inovação, nesse contexto, é a possibilidade dos profissionais em educação se tornarem "intelectuais transgressores", que desafiam o status quo e contribuem para a construção de uma educação libertadora.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo central problematizar a concepção hegemônica de inovação, apropriada pela racionalidade neoliberal, e propor sua ressignificação à luz do pensamento decolonial. A análise empreendida revela que a "inovação" imposta às escolas não é neutra; ela opera como um dispositivo da colonialidade do saber, transformando a instituição escolar no que Chauí (2003) define como "organização": um espaço regido pela instrumentalidade, onde o conhecimento é fragmentado em índices de produtividade e o docente é reduzido a um gestor de metas.

A perspectiva decolonial nos possibilita compreender que a mercantilização da educação pela lógica neoliberal, não representa somente uma mudança de gestão, mas a continuidade e intensificação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao subordinar a educação ao mercado, o neoliberalismo reforça hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas, que estruturam o mundo moderno desde o colonialismo.

Ao transcendermos a superficialidade das tendências mercadológicas, constatamos que essa lógica impõe ao professor uma cidadania sacrificial, conforme alerta Brown (2018). A inovação tecnológica, desprovida de crítica social, serve para camuflar a precarização do trabalho e aprofundar a dependência epistêmica de modelos eurocêntricos e norte-americanos. Questiona-se, portanto, a quem serve uma inovação que não dialoga com as realidades locais, que ignora saberes ancestrais e que converte a educação em mercadoria e o estudante em cliente.

Concluimos que a verdadeira inovação no trabalho dos profissionais em educação reside na capacidade de desobediência epistêmica. Inovar, em uma perspectiva decolonial, não é submeter-se à ditadura das plataformas digitais ou à

exploração de dados por corporações estrangeiras, mas sim exercer o *hacer decolonial*: construir práticas pedagógicas que valorizem as epistemologias do Sul, as culturas indígenas, quilombolas e populares.

O trabalho pedagógico, portanto, exige uma ruptura com a passividade. É imperativo construir uma justiça epistêmica que rechace a redução da qualidade educacional a cliques e métricas. A inovação que defendemos é aquela que humaniza, que é antirracista, antissexista e anticapacitista, e que reafirma a escola como um tempo-espço de resistência e reexistência, onde outros mundos não apenas são possíveis, mas necessários.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018. (Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio).

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.:

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000200223&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, Bogotá, v. 16, n. 31, p.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496067>

147-166, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991/pdf>.

Acesso em: 1 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

THIONG'O, Ngugi Wa. **Descolonizar a mente**. Porto Alegre: Dublinense, 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (des)coloniales en nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).