



Pedagogia decolonial como prática e como superação da subalternidade epistêmico-ontológica

Ofélia Maria Marcondes

Neste breve texto¹, proponho reflexões sobre pedagogia decolonial em sua dupla dimensão: teoria e prática aprofundando o debate inaugurado no “Editorial”² da Revista Cactácea, publicado em março de 2025. A teoria sustenta a prática e esta, por sua vez, demanda a permanente revisão daquela. A indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental para a docência já que uma alimenta a outra, permitindo que o trabalho docente seja sempre fruto da ação-reflexão-ação.

Do ponto de vista teórico, trabalho com a ideia de decolonialidade³ partindo das reflexões de Catherine Walsh (2009, p. 12):

Um trabalho que busca desafiar e dismantelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — estruturas que permaneceram vigentes até hoje — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres, considerados menos que humanos. É isso que quero dizer quando falo de decolonialidade.

Venho trabalhando com a ideia de epistemologia decolonial e giro decolonial e, agora, proponho que trabalheemos com “pensamento decolonial” no sentido de oposição e crítica ao pensamento eurocentrado, moderno e ocidental. “O que estamos realizando no século XXI em termos de pensamento decolonial é colocar a nu as formas de pensar, de ser, de agir, de sentir que foram

¹ O processo de revisão textual contou com a assistência do modelo de inteligência artificial DeepSeek, utilizado para verificação de coerência e fluência discursiva. O desenvolvimento teórico, as análises, as críticas e as conclusões são de minha autoria e de minha inteira responsabilidade.

² Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/149/167>.

³ Trabalhei sobre giro decolonial e educação no texto “Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação”, disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71>

silenciadas e invisibilizadas por meio da violência colonial e sua ideologia” (Marcondes, 2023, p.15).

Para que seja possível um pensamento decolonial na prática, no cotidiano, com vistas às transformações sociais, se faz necessária uma mudança no âmbito das pedagogias, pois como Paulo Freire (2000, p. 67) afirmou, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Falar de decolonialidade e educação é, necessariamente, falar de uma pedagogia cujos processos e práticas estejam suleadas por fundamentos e ações que nos levem a inverter, substituir, criticar e alterar o modo de pensar o mundo e as relações que são resultado de um legado do mundo colonial. Em outras palavras, é colocar em tela a necessidade da construção de uma pedagogia que rompa com o pensamento hegemônico europeu, branco, masculino, cujas bases são o patriarcado, o machismo, o cristianismo (Marcondes, 2025, p. 1).

Já é corrente se afirmar que uma pedagogia decolonial é aquela relação teórico-prática pautada por ações antirracistas, antissexistas, antipatriarcais e que promovam a inclusão, a visibilização das populações e dos grupos marginalizados, subalternizados e submetidos às relações de opressão, mas por quê? O que justifica uma ação pedagógica decolonial e como ela pode subverter um currículo altamente colonizado? Como a pedagogia pode contribuir efetivamente para a superação da subalternização ontológica?

A colonialidade se caracteriza como sendo aquela lógica que emergiu do colonialismo e que perdura mesmo com o fim deste. Em outras palavras, o colonialismo, que tinha como objetivo a expansão territorial, a exploração de recursos, o enriquecimento e fortalecimento dos senhores era sustentado por uma hierarquia racializada, pelo capitalismo e pelas relações patriarcais. Com o fim do colonialismo, observa-se a permanência dessa ideologia que opera nas esferas da manutenção do poder, do controle social, dos modelos de ser e sentir próprios do sistema-mundo ocidental. Temos, então, uma colonialidade do poder que fixou uma hierarquia de raça, erigindo o homem branco como o ser universal e supremo, condenando as mulheres negras e os homens negros ao açoite e à penúria. Também instituiu um modelo binário de gênero e sexualidade, reservando à mulher o lugar da reprodução e da obediência, ao mesmo tempo que invisibilizou e silenciou todas as pessoas não-binárias.

As pedagogias herdeiras do cristianismo e do pensamento cartesiano sustentam distinções binárias, dentre as quais destaco o dualismo mente-corpo. É possível se observar nas escolas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, uma valorização das atividades intelectuais, próprias

da *res cogitans*. As atividades físicas, próprias da *res extensa*, quando existem, se restringem às poucas aulas de Educação Física ou de Artes. Há, portanto, uma hierarquia dos quefazeres humanos, fruto da herança do mundo antigo: às elites sociais cabiam as funções de mando, de condução da vida social, ponto mais elevado e valorizado dentre as tarefas humanas, ao passo que os subalternizados eram incumbidos das tarefas da vida prática. Esse dualismo mente-corpo, então, subjaz às diferenças de classe e às desigualdades sociais.

A *res cogitans* ou “coisa pensante” se caracteriza por ser imaterial, racional e que não ocupa um espaço físico. É o pensamento sem corpo. Em contraposição, a *res extensa* é material, física, corresponde ao corpo e à matéria, ocupa espaço. Segundo Descartes, a coisa pensante é o que define o ser, tal como expresso na frase “Penso, logo existo” (Descartes, 1989, p. 56). Retomando o argumento apresentado no parágrafo anterior, se apenas o homem branco é capaz de pensar, somente ele existe, ou tem sua existência reconhecida, o mesmo vale para um grupo de homens brancos, uma elite. Aquelas e aqueles destinados a realizarem trabalho físico não existem, são reduzidos a meros recursos a serem explorados. Esse ser que tem existência, que pensa, nega a existência do outro, o invisibiliza e o silencia, recusa seus saberes e ignora suas potencialidades. Quem realiza trabalhos físicos, os corpos negros e os corpos das mulheres, são bens públicos e recursos materiais nessa lógica cartesiana da existência humana. Eis aí uma das críticas realizadas a partir do pensamento decolonial e, em decorrência, às pedagogias que perpetuam essa lógica.

A pedagogia decolonial, como a entendo, deve propor uma forma de superação do dualismo mente-corpo. Não basta compreender a possibilidade de integração entre a *res cogitans* e a *res extensa*, pois a ideia de integração pressupõe a manutenção das duas substâncias como sendo distintas. Alterar essa lógica é fundamental para se alterar a prática pedagógica. Tanto a psicologia quanto a pedagogia têm tratando a mente como separada do corpo, enxergando-os como objetos de estudo distintos, em vez de adotarem como fundamento a ideia de ser humano como uma totalidade. Longe de parecer aristotélica, é urgente que o trabalho pedagógico estabeleça o mesmo peso e a mesma medida para o que ficou convencionado como trabalho intelectual e trabalho manual ou físico. A escola é espaço para as mais diversas experiências e deve considerar que sem um corpo, não há mente, assim como o inverso também é verdadeiro.

Enquanto é sustentada a ideia de que a mente é superior ao corpo, a escola mantém os sujeitos enfileirados, obedientes, subalternizados, silenciados e invisibilizados, reafirmando e reforçando a relação vertical e hierárquica professor-aluno, bem como continua a ignorar os saberes que circundam o conhecimento escolar. É hora de as atividades pedagógicas serem organizadas de modo a favorecer as mais amplas experiências envolvendo as sensações, as percepções, a imaginação, a criatividade, a solução de problemas, a crítica à realidade concreta, a abstração, a

construção de conceitos, ou seja, “como diz o popular”, tudo junto e misturado. Por que não expressar, por meio da corporalidade, o que pensamos? Por que não lidamos com as emoções na escola, do ponto de vista pedagógico? Por que negamos a outra e o outro ao sustentarmos a lógica cartesiana de que há uma mente sem corpo e que isto justifica a existência de umas e de uns e nega a existência de outras e outros?

A lógica cartesiana desumaniza ao negar a outra e o outro, ao hierarquizar saberes e quefazeres humanos, ao destruir a coletividade. O pensamento cartesiano é individual e individualista, estabelece um **eu** que pensa e que, só por isso, existe. Não considera que o pensamento é uma construção sócio-histórica, cultural e coletiva. Não vê na ancestralidade um poder e uma potência. Nega o outro do passado, aqueles e aquelas que estiveram nas bases das relações humanas que nos trouxeram ao presente. A ancestralidade, longe de ser própria de um grupo étnico, é toda a humanidade e em diálogo permanente com as circunstâncias, ao longo de sua história. Desta maneira, essa lógica profundamente excludente, que não se restringe aos seres que pensam e aos que não pensam porque estende-se também às questões de raça e de gênero, sustenta a subordinação e a subalternidade, perpetuando as desigualdades sociais e a colonialidade do poder. Esta é apenas uma das facetas do projeto hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental.

A filosofia cartesiana é

uma filosofia em que o sujeito epistêmico não possui sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, idioma ou posição epistêmica em qualquer relação de poder, e produz a verdade a partir de um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Ou seja, é uma filosofia surda, sem rosto e sem gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem ninguém (Grosfoguel, 2007, p. 64).

O trabalho pedagógico pautado pela pedagogia decolonial deve, necessariamente, superar essa filosofia que subjaz à lógica excludente eurocêntrico-moderno-ocidental. Para tanto, deve promover ações e atividades que resgatem a voz, o rosto, a idade, a sexualidade, o gênero, a etnia, a posição epistêmica dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem. A análise de livros e materiais didáticos deve ser rigorosa ao se selecionar o que será trabalhado em sala de aula. A escolha de cada tema, de cada atividade, de cada evento exige uma reflexão nesses termos para que o chão da escola se torne o espaço para todos, todas e todes de modo a promover a democracia, a autonomia, a emancipação e a interculturalidade crítica⁴.

⁴ Sobre interculturalidade crítica, busque textos de Catherine Walsh.

Outra faceta do projeto hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental é a racialização como elemento constitutivo da colonialidade do poder, do ser e dos saberes. Na análise de Quijano (2007, p. 115), “Desde a inserção da América no capitalismo global moderno/colonial, as pessoas são classificadas e categorizadas em três linhas diferentes, mas articuladas dentro de uma estrutura global comum através da colonialidade do poder: trabalho, gênero e raça”, o que nos coloca diante da questão de que esse projeto hegemônico tem como princípios a dominação e a opressão nessas três linhas, subjugando as pessoas e subalternizando-as. A coerção se dá na dimensão de raça, na destinação a trabalhos com menor remuneração e mais físico do que intelectual e na diferenciação binária de gênero e não apenas nas diferenças culturais. A dominação, então, não é reflexo dessas categorias, mas é o próprio objetivo dessa ideologia dominante.

A racialização é um processo engendrado para efetivar a exclusão cujo índice é a cor da pele que diferencia, sem dificuldade, o senhor do escravizado. Este aspecto da colonialidade se apoia justamente nos corpos, mas, como na filosofia cartesiana, num corpo sem rosto, sem voz, inexistente, do ponto de vista de uma existência reconhecida como tal, subjugado, subordinado, subalternizado, dominado e oprimido. A raça é uma construção social utilizada como instrumento para categorizar pessoas e estabelecer uma hierarquia que sustenta as relações de opressão, exploração e dominação. “A produção da categoria “raça”, baseada no fenótipo, é relativamente recente, e sua plena incorporação na classificação de pessoas em relações de poder tem apenas cerca de 500 anos: começa com os Estados Unidos e a globalização do padrão de poder capitalista” (Quijano, 2007, p. 119). Em outras palavras, a categoria raça é uma das formas de controle empreendidas pelo sistema-mundo capitalista.

De mãos dadas com a ideia de raça, temos as questões étnicas que também aparecem subjacentes às relações de poder. As diferenças culturais são transformadas em instrumento de exclusão e são mantidas como um dos pilares de sustentação da colonialidade do poder que se assegura da manutenção por meio de um diálogo assimétrico entre as diferentes dimensões da vida em sociedade. A modernidade/colonialidade é estabelecida justamente na manutenção de assimetrias como superior-inferior, colonizador-colonizado, dominante-subalterno, central-periférico, homem-mulher, homem branco-homem negro.

Em decorrência da racialização é possível se observar uma geopolítica dominante que estabelece em quais lugares a raça inferior está ou pode estar, as periferias. A raça branca, europeia, ocupa o centro, o norte global. Os não-brancos e, portanto, não-europeus, ocupam as periferias, o sul global. Essa geopolítica moderno-colonial é também econômica. Os não-brancos periféricos são as trabalhadoras e trabalhadores subalternizados e que realizam as tarefas menos remuneradas e com pouca ou nenhuma valorização. O trabalho escravizado passa a ser o trabalho com baixa

remuneração. As relações de poder centro-periferia se estabelecem tanto na esfera geográfica como política e econômica. Essa geopolítica somente considera os corpos não-brancos como ferramentas para a sustentação da economia do centro. Esses corpos continuam sem rosto, sem voz, cuja produção cultural somente pode se constituir e permanecer nas periferias do mundo, quase que folclóricos.

Aníbal Quijano (2007, p. 120) considera que,

no eurocentro, o grupo dominante é composto por capitalistas, enquanto o grupo dominado é formado por assalariados, classes médias e camponeses independentes; na periferia colonial, por outro lado, os dominantes são capitalistas tributários e/ou associados dependentes, enquanto que os dominados são escravos, servos, pequenos produtores independentes de mercadorias, assalariados, classes médias e camponeses. Essa classificação social diferenciada entre o centro e a periferia colonial tem sido o mecanismo central da engrenagem de acumulação global em benefício do centro. De fato, é o que permitiu a produção, a manutenção e o financiamento da lealdade dos explorados/dominados “brancos” às “raças”, principalmente na “periferia colonial”, mas também dentro do “centro”.

E qual é o papel da escola diante desse quadro geo-político-econômico? No entendimento de Baraldi (2022a, p. 12), leitor de Walter Mignolo, “Chegou, portanto, a hora de reescrever a história mundial desde a corpopolítica e a geopolítica do conhecimento. Desprender-se criticamente das marcas arbitrárias coloniais para construir uma história própria baseada nesses dois conceitos principais”. Esse projeto de reescrita “exige uma mudança epistêmica e a afirmação de “estar onde se pensa” em vez de “saber que se existe porque se pensa” (Mignolo, 2010, p. 93). Em chave decolonial, a escola e o currículo devem substituir a filosofia cartesiana, excludente e individualista, por uma filosofia e uma prática que deem rosto e voz aos corpos que existem num determinado lugar. É recuperar a historicidade do sujeito, da comunidade e da humanidade sem tratar de universais absolutos. Esse **onde**, mais do que geopolítico, é corpopolítico, localiza o sujeito da relação ensino-aprendizagem no seu tempo-espço e reconhece sua posição étnico-racial, de gênero, sexual e histórica. Nosso corpo existe e habita um lugar e disto decorre o surgimento de um novo sujeito epistêmico.

Neste sentido, trabalhar pedagogicamente é propor e desenvolver ações voltadas à construção de uma geopolítica outra e uma corpopolítica, discutindo e questionando nossa posição no mapa de poder consolidado pela colonialidade que mantém as relações assimétricas e dualistas como centro e periferia, norte e sul. Esse mapa, mais do que físico, é ideológico e mantém a chama de outros

dualismos bem acessa e são aqueles que distinguem homem e mulher, brancos e negros, jovens e idosos. Há marcas étnico-raciais, de gênero e de sexualidade que nossos corpos carregam e que exigem ser discutidas, visibilizadas, valorizadas e protagonizadas por meio de uma pedagogia decolonial.

Essa pedagogia outra, proposta fora do marco da colonialidade/modernidade, que venho delineando ao longo deste texto, visa à transformação nos âmbitos social, institucional, econômico, político e simbólico, com vistas à superação de uma colonialidade do poder, do ser e dos saberes que enaltece o indivíduo e evoca o individualismo. A pedagogia decolonial é plural, diversa, comprometida com o mundo e com o ser no mundo, questiona as regras dos jogos de verdade, descoloniza o imaginário, investe em um diálogo horizontal e intercultural crítico, supera o não-diálogo próprio das relações hierarquizadas e torna-se alternativa à racionalidade ocidental hegemônica, contribuindo efetivamente para a superação da exclusão, da negação da outra e do outro e da subalternização epistêmico-ontológica.

Ao tratar de pedagogia é fundamental que sejam abordadas questões relativas à epistemologia e à ontologia, pois ela é, por sua finalidade, um projeto epistêmico e ontológico. No entanto, ao ser moldada pelo pensamento hegemônico eurocêntrico-moderno-ocidental, que é branco, masculino, machista, cristão, excludente, patriarcal e capitalista, a pedagogia reproduz, em grande medida, uma epistemologia e uma ontologia pautadas justamente nessas categorias que subjazem à sociedade como um todo. Não quero aqui afirmar que a escola é mero instrumento de reprodução, mas salientar que o currículo, tal como está pensado hoje, reflete essa sociedade altamente racista, cissexista, classista e, conseqüentemente, excludente.

Se, como vimos anteriormente, nossa sociedade e, em decorrência, nossa educação escolar são organizadas segundo a filosofia cartesiana, o que experienciamos é uma subordinação ontológica e epistêmica dos sujeitos que são racializados, submetidos ao sistema binário de gênero, oprimidos em suas relações políticas e de trabalho, destinados a produzir sua existência mesmo que esta lhes tenha sido negada pelo senhor branco, silenciada e invisibilizada em suas dores, suas lutas e seus saberes. Estes sujeitos foram desumanizados, rebaixados em sua condição epistêmico-ontológica. O ser superior que nega a outra e o outro também nega suas crenças, o modo como conhecem o mundo, como dialogam com as circunstâncias e como objetivam a realidade, portanto há uma relação muito estreita entre ontologia e poder. “O colonialismo moderno pode ser entendido como uma condenação ou vida no inferno, caracterizada pela naturalização da escravização, agora justificada em relação à constituição biológica e ontológica dos sujeitos e povos, e não apenas por suas crenças” (Maldonado-Torres, 2007, 137).

Do ponto de vista da decolonialidade, o colonialismo trouxe consigo uma forma única de pensar sobre o ser, sobre a existência, sobre os objetos e sobre a realidade, ou seja, impôs uma ontologia que se tornou hegemônica. Como existimos? Quem somos? Como reconhecemos a realidade e como lidamos com ela? Na perspectiva hegemônica do projeto eurocêntrico-moderno-ocidental, não existimos se não formos homens brancos, cisgêneros, heterossexuais; fora desse modelo ontológico, estamos fora da história e da humanidade. Fora desse padrão imposto por esse sistema colonial somos considerados primitivos, inferiores, irracionais, porque a razão ocidental é a que prevalece e a condição de ser cabe apenas àqueles que são superiores e correspondem ao modelo previamente estabelecido.

Negar o ser da outra e do outro é negar sua humanidade. Negar seus saberes e suas formas de conhecer e de objetivar a realidade é transformá-los em recursos ou instrumentos para a manutenção da ordem, do poder e do pensamento colonial. Na verdade, nega-se a humanidade da outra e do outro e também nega-se como esses sujeitos validam o mundo, constroem crenças, conhecem e vivem. Invalidar sujeitos e culturas é desumanizar por meio da imposição de uma monocultura que sufoca, descorporifica, desloca, invisibiliza, silencia de forma sistemática os saberes e a construção da cultura desses sujeitos ontologicamente subalternizados.

A subalternização ontológica se manifesta também pela imposição e naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade, invalidando a existência das pessoas que não correspondem a esse padrão, a essa estandarização de comportamentos e corpos, o que, por sua vez, justifica todo tipo de violência, do feminicídio à transfobia. A violência colonial opera por meio de lógicas de limpezas étnico-raciais e de gênero, sustentando a manutenção do patriarcado como o único modo de vida possível. Tanto do ponto de vista étnico-racial quanto de gênero, o que se observa como resultado é uma ferida colonial que não cicatriza. Nas palavras de Baraldi (2022, p. 2), “A ferida colonial, uma metáfora do sofrimento causado pelo embate entre os que têm todos os privilégios com os que têm poucos e os que não têm nenhum, refere-se a essa carnificina produzida por este combate”. Essa ferida colonial gera crises de identidade subjetiva e coletiva, estabelecendo o que é certo ou errado em um contexto que é diverso e que foge completamente da homogeneidade que o colonialismo sempre almejou alcançar. Assim, é possível compreender que a colonialidade se revela precisamente nesses processos de subalternização ontológica que reduzem o ser às categorias do colonizador por meio de relações de opressão e violência.

A pedagogia decolonial tem a tarefa de questionar quem são os sujeitos do conhecimento e quem são esses seres que fazem história e produzem cultura, investigando como cada ser humano se coloca no mundo, como pensa, no que crê, como dialoga com a realidade. É desnudar a riqueza das diversas culturas, não apenas no Dia das Mulheres, no Dia do Folclore ou no Dia da Consciência

Negra, mas no cotidiano da escola, no fazer pedagógico crítico, nas atividades que desvelem as lutas, as conquistas, as formas de viver, de ser e de sentir próprias de um mundo culturalmente rico, plural e diverso. O papel da educadora e do educador, portanto, é questionar sobre os saberes ausentes na escola, promover relações horizontais de saber, ser e sentir, é acolher o modo de existir da outra e do outro. Reafirmando o propósito de se pensar uma pedagogia outra é que se coloca em pauta questões como: o que pode ser conhecido, como se pode conhecer, quem pode conhecer. Estas questões, quando analisadas em chave decolonial, podem contribuir para a superação da subalternização epistêmico-ontológica.

Após essa breve exposição, torna-se evidente a existência de uma estrutura epistêmica composta por regras, fundamentos e pressupostos que organizam a vida em sociedade e firmam as relações de poder. O problema se estabelece quando um grupo específico torna-se hegemônico e impõe um “modo correto” de conduzir a vida e de produzir a existência, submetendo a outra e o outro a uma única verdade, a um conhecimento válido e a experiências previamente legitimadas.

A luta por uma pedagogia decolonial é a luta contra as falsas naturalizações de gênero e raça, o controle das estruturas epistêmicas, a exclusão, a classificação social e a violência. É urgente que o trabalho pedagógico opere no sentido da validação de estruturas epistêmico-ontológicas outras que permitam a leitura de mundo de modo mais abrangente, crítica e em busca de um bem viver.

Referências bibliográficas

BARALDI, Sandro A. Editorial. **Revista Cactácea**, V. 02, N. 05, jul. de 2022. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/46/51>. Acesso em 1º de nov. de 2025.

BARALDI, Sandro A. Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”. **Revista Cactácea**, V. 02, N. 05, jul. de 2022a. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47>. Acesso em 31 de out. de 2025.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCONDES, Ofélia M. Editorial. **Revista Cactácea**, V. 05, N. 13, mar. de 2025, p. 1-2. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/149/167>. Acesso em 29 de out. de 2025.

MARCONDES, Ofélia M. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. **Revista Cactácea**, V. 03, N. 07, mar. de 2023, p. 12-22. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71>. Acesso em 29 de out. de 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 30 out. 2025.

Ofélia Maria Marcondes.

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

E-mail: ofelia@ifsp.edu.br

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>