

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Outras pedagogias na educação
para negócios



ANA CAROLINA OLIVEIRA | FÁBIO MOLINARI BITELLI
JOÃO MARCELO CEZAR | SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA
[ORGANIZADORES]



COPYRIGHT: DOS AUTORES

1ª edição: 2023 (e-book)

DIREITOS RESERVADOS DESTA EDIÇÃO

PRCEU/USP e SempreFEA

ORGANIZAÇÃO

Ana Carolina Oliveira

Fábio Molinari Bitelli

João Marcelo de Oliveira Cezar

Silvia Pereira de Castro Casa
Nova

REVISÃO ORTOGRÁFICA E REVISÃO FINAL

Ana Carolina Oliveira, Fábio
Molinari Bitelli, João Marcelo
de Oliveira Cezar, Silvia Pereira
de Castro Casa Nova

CAPA, PROJETO GRÁFICO

Cristall Hannah Boaventura

DIAGRAMAÇÃO

Amanda Pontes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação transformadora [livro eletrônico] :
outras pedagogias na educação para negócios /
organização Ana Carolina Oliveira...[et al.].
-- 1. ed. -- São Paulo, SP : Modi Produções :
Provisório Produções, 2023.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-980521-0-2

1. Educação humanista 2. LGBTQIAPN+ - Siglas
3. Negócios 4. Pedagogia 5. Pedagogia decolonial
6. Pesquisa científica I. Oliveira, Ana Carolina.

23-160106

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Formação humana : Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

APOIO



SUMÁRIO

CLIQUE NOS
CAPÍTULOS

INTRODUÇÃO

Outras
pedagogias

p. 06



Pedagogia Humanista

p. 24



Pedagogia Decolonial

p. 38



Pedagogia Queer

p. 54



Contribuições da pesquisa acadêmico-
científica: levantamento de publicações

p. 84

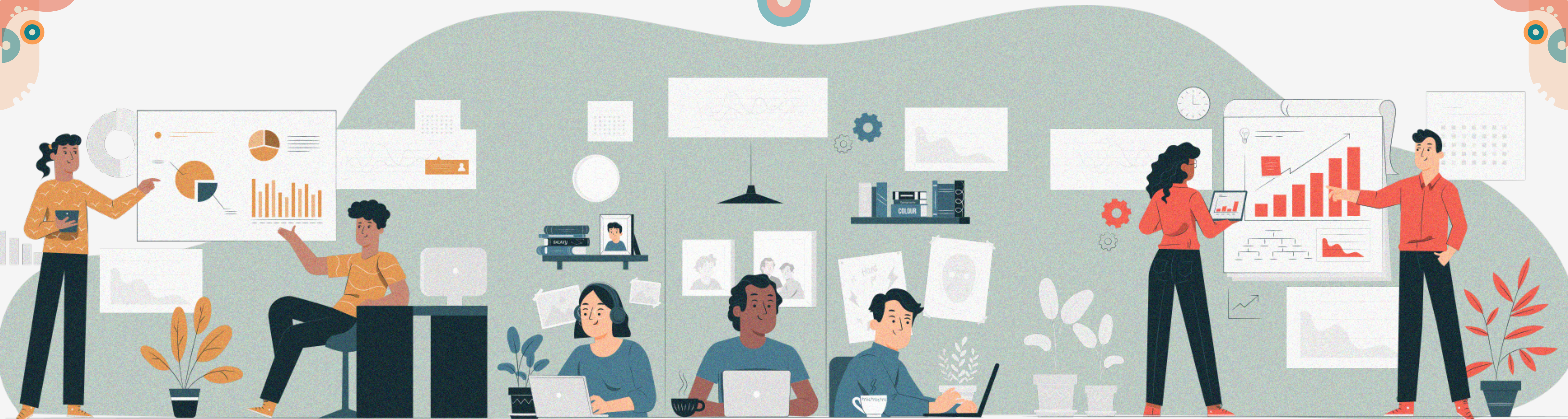
CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Em busca
de um futuro
radicalmente
democrático

p. 102





INTRODUÇÃO

OUTRAS PEDAGOGIAS

Denise de Freitas Bittar-Godinho
Fábio Molinari Bitelli
Juliana de Souza Bittar-Godinho

O ensino de negócios tem sido tradicionalmente focado em habilidades técnicas e na formação de profissionais competentes em estratégias de gestão, contabilidade e finanças. No entanto, a formação de pro-

fessores e professoras capazes de transmitir essas habilidades deve também incluir uma compreensão profunda da diversidade humana e das relações de poder que permeiam as dinâmicas sociais e empresariais.

Nesse contexto, as pedagogias humanista, decolonial e queer surgem como abordagens fundamentais para um ensino de negócios mais inclusivo e iguala-

litário. A pedagogia humanista enfatiza o desenvolvimento pessoal e a autorrealização discente, valorizando a subjetividade e a singularidade de cada indivíduo. A pedagogia decolonial, por sua vez, busca descolonizar o conhecimento e promover uma perspectiva mais crítica e contextualizada da realidade social e histórica. Por fim, a pedagogia queer questiona as normas de

gênero e sexualidade, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a diversidade de experiências e identidades.

Atualmente, em geral, o ensino superior é gerido como uma empresa, por meio de processos e indicadores de produtividade, sendo que, para essa manutenção é necessária a padronização e homogeneização das atividades de educação, de estudantes, de gestores, e de processos de gestão, processo que é chamado até *McDonaldization*, ou de *McUniversity*. O termo “McDonaldização” foi cunhado pelo sociólogo George Ritzer (2002) para descrever o processo de racionalização e padronização que se tornou predominante

nas sociedades contemporâneas ocidentais, baseado na lógica das cadeias de fast-food da rede McDonald’s. Esse processo envolve a aplicação de princípios de eficiência, calculabilidade, previsibilidade e controle aos mais variados aspectos da vida social, desde a produção de bens e serviços até a organização do trabalho e da educação.

No caso específico da educação, o termo “McUniversity” é usado para se referir a universidades que seguem a lógica da McDonaldização, oferecendo cursos padronizados, com pouca variedade e personalização, e focados na eficiência e na obtenção de resultados quantificáveis. Essas universidades, muitas ve-

zes, são criticadas por promoverem uma educação superficial e pouco crítica, que não prepara para lidar com a complexidade e as incertezas do mundo contemporâneo.

Este processo de “racionalização” das atividades educacionais parece estar presente em todas as áreas de Ensino Superior. É notada uma ênfase excessiva em disciplinas funcionais, técnicas e gerenciais, gerando discentes acríticos, incapazes de entender as consequências de seus atos no mercado de trabalho (KOPELKE; BOEIRA, 2016).

Muitas vezes, cursos da área de negócios, por exemplo, buscam importar conhecimentos e práticas do exterior, sobretudo

norte-americanas, que não são adaptadas às necessidades brasileiras (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Além disso, se afirmam política e ideologicamente neutros os discursos das organizações, de suas gestões, dos manuais dos cursos e, consequentemente, de boa parte dos acadêmicos e acadêmicas da área, ou seja, são revestidos de neutralidade e universalidade, quando na verdade são ideológicos (PADILHA, 2015).

Nesse sentido, Valquíria Padilha (2015), autora do livro *Antimanual de Gestão*, reforça que quando as ideologias são ensinadas e repetidas em escolas de gestão, elas aparecem aos discentes – que não possuem refe-

rências não ideológicas do real – como se fossem ciência. E, sob o ponto de vista positivista disperso por nossas universidades, o que está no manual é científico, é universal, verdade absoluta que não deve ser refutada. O que, mesmo do ponto de vista científico, é uma falácia.

No livro, a autora relata diversas crenças de estudantes que foram objeto de debates das aulas, tais como (PADILHA, 2015, p. 15):

1. “Trabalhador que ganha bem demais não se motiva para ir trabalhar”;
2. “As leis no Brasil só protegem os trabalhadores, os donos das empresas são muito prejudicados nesse país, meu pai que é empresário, teve que ir trabalhar com câncer enquanto o empregado dele faltou 5 dias no trabalho porque estava com conjuntivite”;
3. “A CLT só engessa o crescimento do Brasil, deveria ser jogada fora”;
4. “A culpa de toda a precarização de trabalho no Brasil é só do Estado”;
5. “Só é pobre no Brasil quem quer, quem não se esforça”.

É interessante perceber como esse discurso aliena estudantes de sua própria consciência de classe. Como futuros trabalhadores e trabalhadoras, mas sempre se referindo como “gestores”, uma entidade à parte, refere-se a funcionários e funcionárias como outra categoria, diferente de si próprios. Pela categoria “trabalhadores”, não vale a pena fazer concessões. A posição de comando como



administradores/gestores confunde ou apaga sua consciência de classe. Isto é especialmente problemático e contraditório em uma sociedade desigual como a nossa.

Sabe-se que a própria construção das disciplinas das áreas de negócios implica na perpetuação da desigualdade provocada pelo sistema neoliberal capitalista de mercado que elas suportam (CHIAPELLO, 2017). Para AKTOUF (2005), a visão de monopolização das riquezas por si mesmas tende a fazer do capital o fator mais importante, ou até mesmo o único, a ser considerado.

Por outro lado, há um movimento de crítica e de mudança que traz consigo a noção de que a mercantilização ou a lógica de mercado não devem se expandir para todas as dimensões da nossa vida cívica (SANDEL, 2013). Por conseguinte, defende-se que as próprias escolas de negócios devem desempenhar um papel fundamental no processo de autocrítica, reflexão e reconstrução da sua missão, semeando assim a mudança (QUENTAL, 2021).

Educadores e educadoras podem e devem desafiar visões e representações de mundo que não sejam reflexivas, que sejam pretensamente neutras e a-his-

tóricas, ensinando educandos e educandas a transgredir o posicionamento institucional a que estamos submetidos (HOOKS, 2014). De forma ampla, é necessário que educadores e pesquisadores sejam protagonistas de uma revolução do ensino em muitas dimensões. É importante propor, para a área de negócios, uma pedagogia da mudança em que, ao invés de reproduzir discursos, esteja a serviço de um objetivo mais social, uma visão coletiva e comunitária de compreender as organizações e o trabalho.

Este livro pretende, assim, explorar, discutir e conceituar as pedagogias humanista, decolo-

nial e queer, associadas a uma coletânea de materiais já publicados que apresentam também práticas de ensino no Brasil e no mundo, com o intuito de fomentar a discussão sobre a diversidade no ambiente acadêmico, sendo esse espaço do saber e de formação cidadã. Ao incorporar essas abordagens em sua prática pedagógica, docentes de negócios podem ampliar seu horizonte de atuação, desenvolver uma consciência social mais apurada e, consequentemente, formar profissionais mais conscientes, inclusivos e éticos.

Para a realização deste levantamento, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “peda-

gogia humanista”, “pedagogia decolonial” e “pedagogia queer”, tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola. Estas palavras-chave foram inseridas em mecanismos de busca nos bancos de dados de acesso gratuito, tais como Google Scholar, Dialnet e LatinIndex, a fim de obter trabalhos acadêmicos e publicações científicas relevantes para a pesquisa.

Os resultados indicaram um grande número de trabalhos acadêmicos e publicações científicas que abordam as temáticas selecionadas e, por vezes, com intersecção de temas (potencialmente nas pedagogias humanista e decolonial): no to-

tal foram recuperados 90 documentos, sendo 22 documentos sobre pedagogia humanista, 33 documentos sobre pedagogia decolonial, e 35 produções sobre pedagogia queer. Entre os trabalhos encontrados, destacam-se artigos de periódicos, dissertações e teses, bem como livros e capítulos de livros.

Em suma, o levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos e publicações científicas disponíveis em bancos de dados de acesso gratuito indicou que as temáticas de pedagogia humanista, pedagogia decolonial e pedagogia queer têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores e pesquisadoras no

Brasil e no mundo. Os trabalhos encontrados evidenciam a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão, respeitando as diferenças de gênero, sexualidade e culturas.

Na sequência, os gráficos 1, 2 e 3 mostram a distribuição das publicações por período e país. Já no quarto capítulo, disponibilizamos complementarmente, a lista completa dos materiais dividida por tema e associados aos endereços de acesso. Nosso esforço foi o de visibilizar e disponibilizar essas produções, constituindo uma ação contra o silenciamento e o apagamento dessas temáticas.

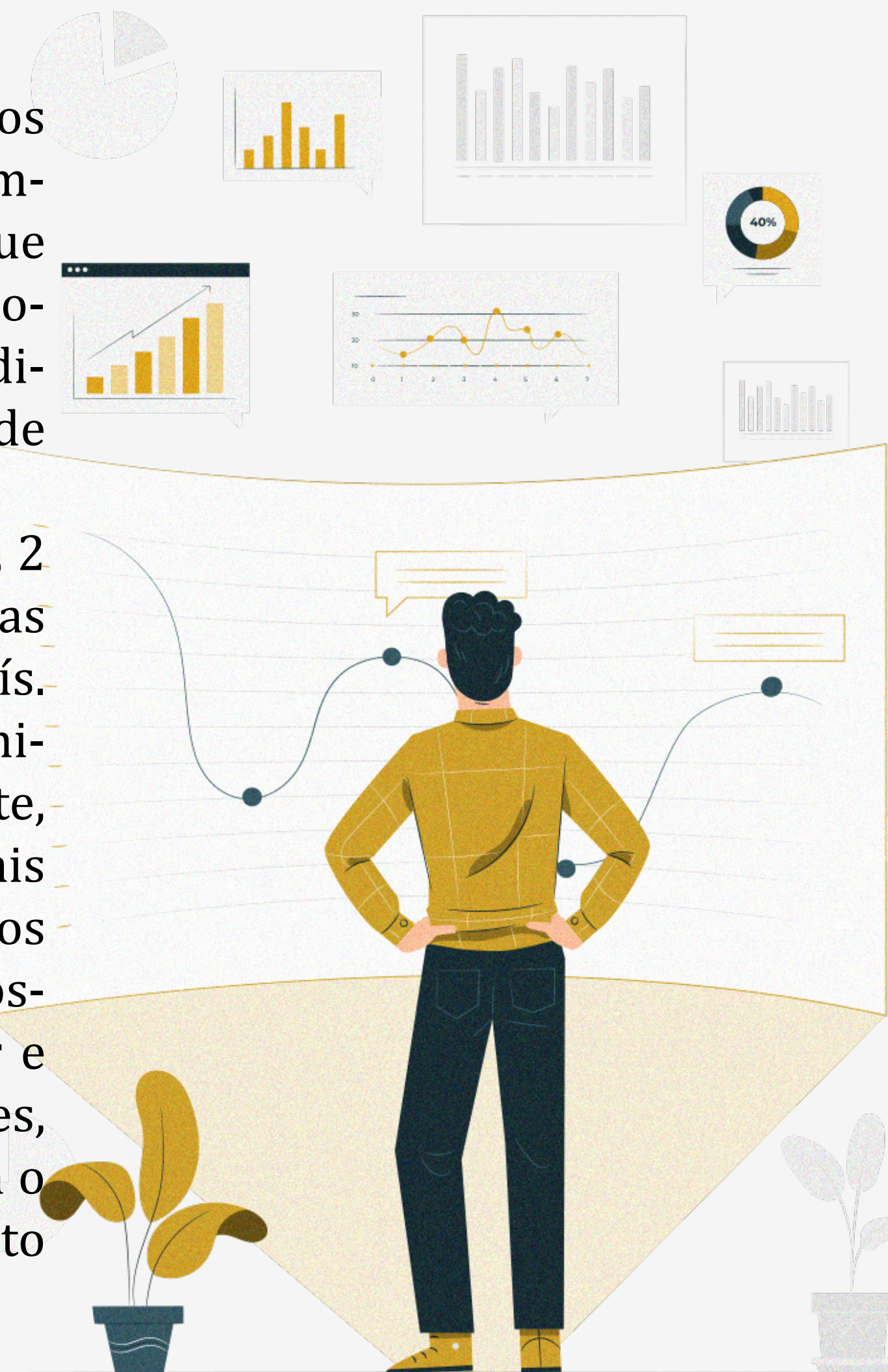


Gráfico 1: Publicações sobre pedagogia humanista por países em dois períodos (2000-2010 e 2011-2021)

2000 - 2010



2011 - 2021

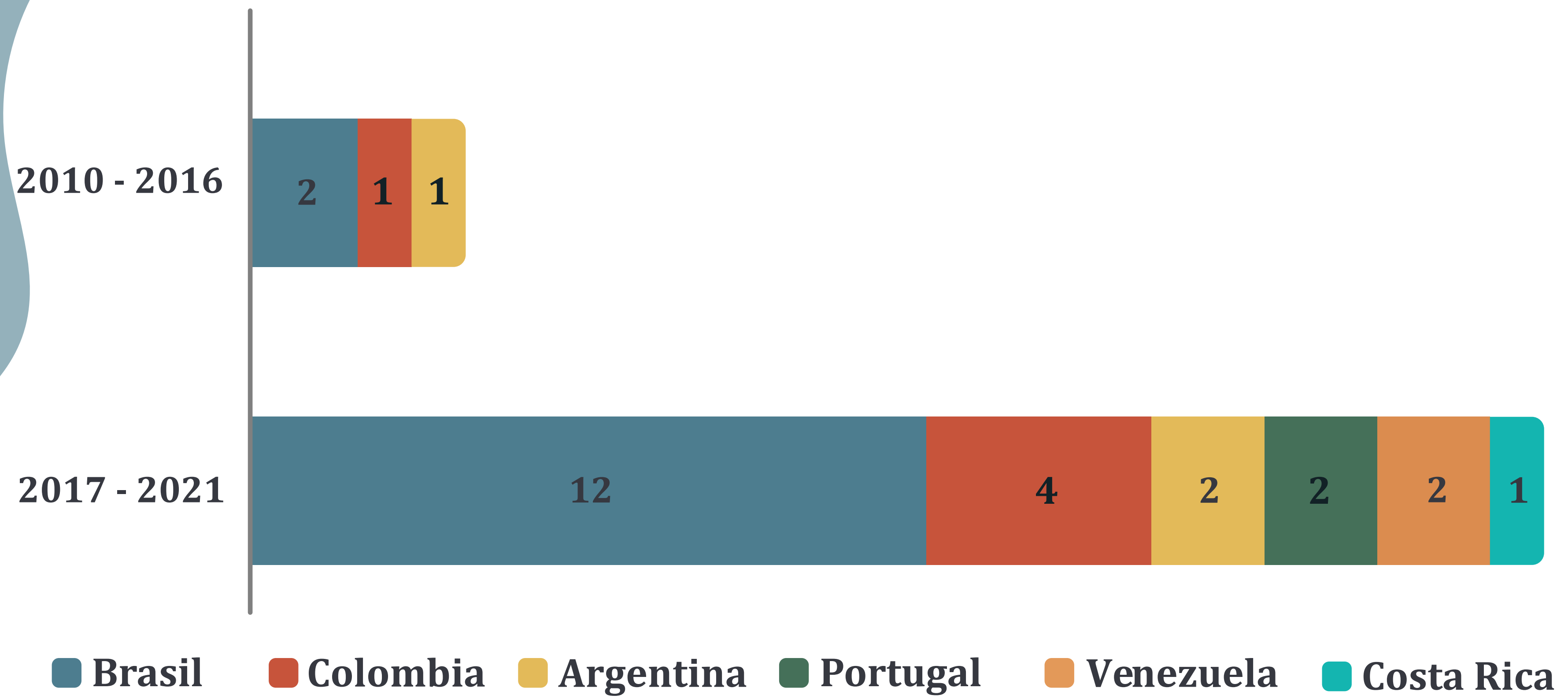


■ Brasil ■ México ■ Espanha ■ Argentina ■ Nigéria ■ Austrália

Fonte: os autores (2023).

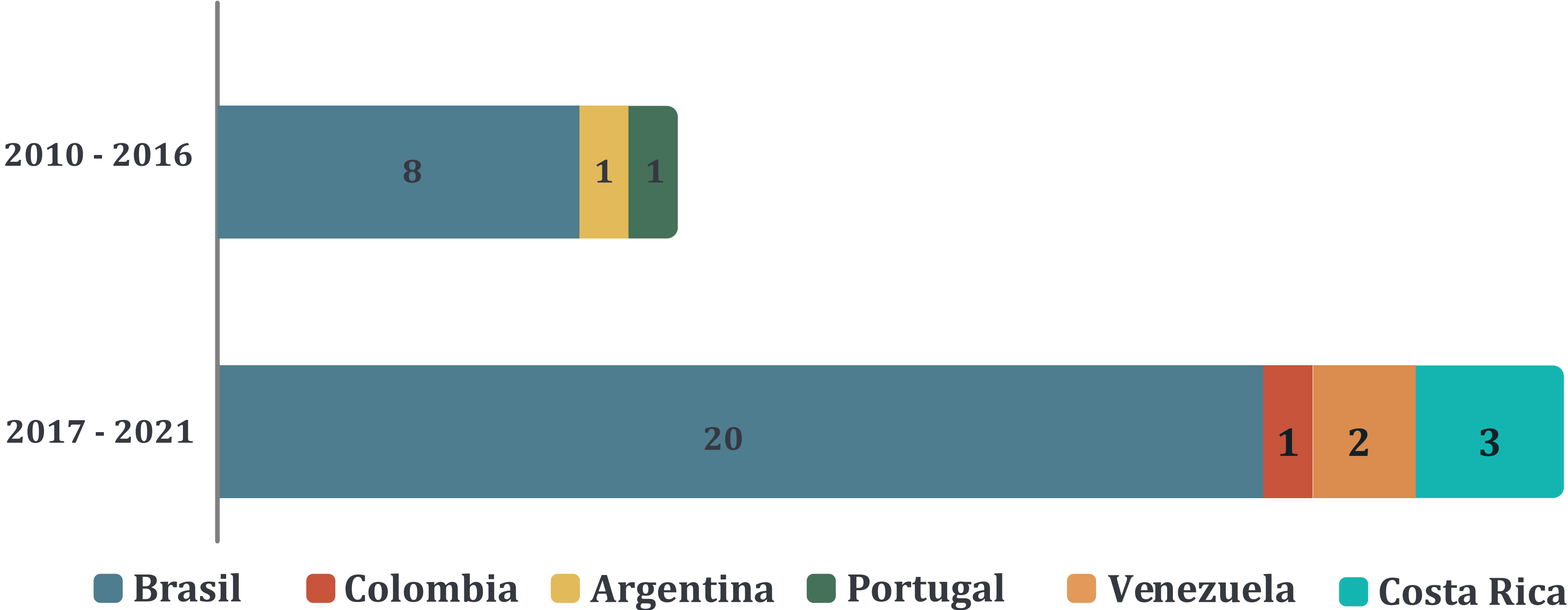


Gráfico 2: Publicações sobre pedagogia decolonial por países em dois períodos (2010-2016 e 2017-2021)



Fonte: os autores (2023).

**Gráfico 3: Publicações sobre pedagogia
quer por países em dois períodos
(2000-2010 e 2011-2021)**



Fonte: os autores (2023).

Referências

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, p. 151-159, 2005.

ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, p. 284-299, 2012.

CHIAPELLO, Eve. *Critical accounting research and neoliberalism. Critical Perspectives on Accounting*, v. 43, p. 47-64, 2017.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. Routledge, 2014.

KOPELKE, André Luiz; BOEIRA, Sérgio Luís. REFLEXIVIDADE E CRITICIDADE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 1, p. 78-95, 2016.

QUENTAL, Camila et al. Capítulo 6: Rompendo com nossas práticas acadêmicas. *In: Breaking Boundaries*. Vol. 1: Iss. 1, Article 9.

Available at: <https://ir.lib.uwo.ca/breaking-boundaries/vol1/iss1/92021>

PADILHA, Valquíria (Org.). **Antimanual de gestão: desconstruindo os discursos do management**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

SANDEL, Michael J. **Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado**. Debate, 2013.

RITZER, George. *An introduction to McDonaldization. The Reader*, v. 2, p. 4-25, 2002.



CAPÍTULO 1 PEDAGOGIA HUMANISTA

JOÃO MARCELO DE OLIVEIRA CEZAR

O termo humanismo refere-se a todo sistema de valores que enfatiza a personalidade de cada indivíduo (BURCKHARDT, 1986), reafirmando sua humanidade. Essa unificação do conjunto da pessoa e da vida amplia e valoriza a criação de ligações entre o indivíduo e sua realidade e/ou contexto histórico-social. Nesse sentido, as proposições humanistas consideram relevantes, para o processo de construção e/ou reconstrução do sujeito, suas particularidades, complexidades, singularidades, interesses e motivações. Essa construção irá se basear na experiência de cada uma das pessoas, interpretando todas

elas de maneiras diferenciadas, respeitando individualidades e subjetividades.

O campo da educação é composto por diversos paradigmas teóricos e práticos a respeito de como educar e/ou ensinar um sujeito; primeiramente, conceituaremos a Pedagogia Humanista em oposição a metodologias de ensino que aqui chamaremos de tradicionais. A Pedagogia que aqui denominamos de “humanista” é focada na pessoa educanda e nas possibilidades de aprendizagem a partir de suas próprias vivências, necessidades e vontades. A pedagogia que chamaremos de “tradicional” é baseada em práticas e princípios

mais tradicionais, como o autoritarismo e repetição forçada ou condicionada de conhecimentos já cristalizados. É voltada a pessoas educadoras que atuam segundo teorias tradicionais de ensino, que compreendem a si mesmas como portadoras de todo conhecimento existente, e a pessoa educanda como um receptáculo vazio, pronto para ser preenchido por conceitos, fórmulas, valores e morais já prontas, teorizadas antes mesmo de ele, ela ou elu existir (CAVAZOS, 2013, p.37). No quadro 1, é feita uma comparação entre a pedagogia tradicional e a humanista, em termos de concepção ao ensino, papel docente e papel discente.

Há neste sistema da pedagogia tradicional de ensino a produção de sujeitos passivos, prontos para serem preenchidos por conhecimentos e princípios externos a eles. Isto faz com

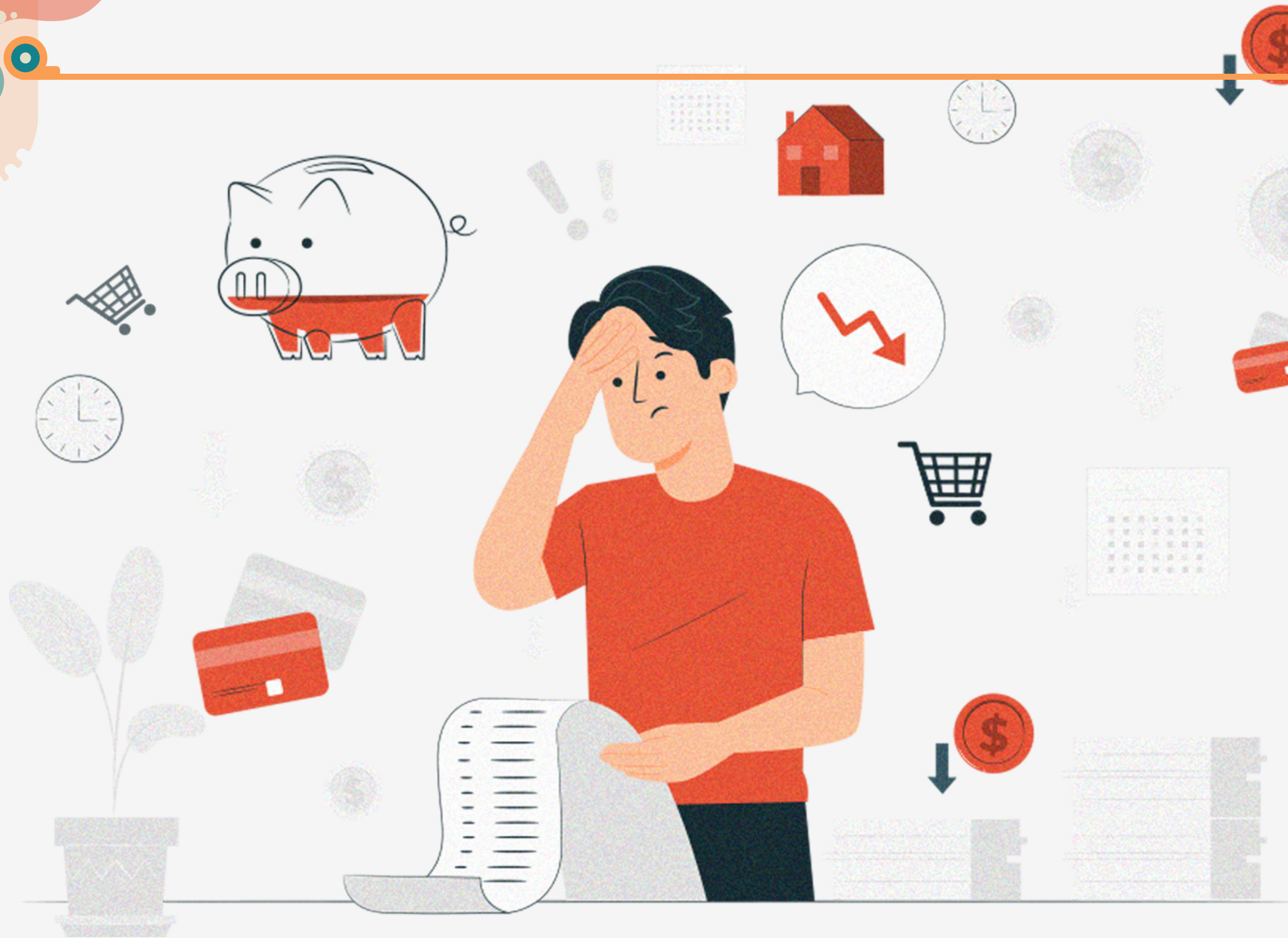
que as pessoas conheçam algumas heranças de conhecimentos produzidos ao longo do tempo, selecionados e apresentados no intuito de torná-las úteis a um determinado fim, em busca

de um resultado específico, mas não tornam tais sujeitos capazes de criticar e produzir conhecimentos, o que leva a certa ignorância (CAVAZOS, 2013, p.38).

Paulo Freire, certamente um dos maiores nomes quando se trata de um modelo de educação que caminha contrariamente ao modelo tradicionalista, nomeia de “educação bancária” tais teorias, métodos e práticas que carregam os princípios já citados, justamente por servir a um sistema econômico que não vê como interessante a produção de sujeitos críticos e capazes de atingir suas variadas potencialidades; nela, docentes terão o papel de opressor, e educandos e educandas serão oprimidos (FREIRE, 2011, p. 80).

A partir do conceito de “educação bancária” Freire eviden-

Aspectos	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Humanista
Concepção do ensino	<ul style="list-style-type: none">- Absolutização da aparência externa- Padronização/Uniformização- Métodos diretivos autoritários	<p>Ênfase componente pessoal</p> <ul style="list-style-type: none">- Flexibilidade- Não diretivo, dinâmico e participativo
Concepção do papel do professor	<ul style="list-style-type: none">- Executor de políticas preestabelecidas- Limitação da individualidade e da criatividade- Autoritário, rígido, controlado	<ul style="list-style-type: none">- Papel ativo, criador, pesquisador e experimentador- Encorajador da individualidade- Flexível, espontâneo, orientador
Concepção do papel do aluno	<ul style="list-style-type: none">- Sujeito passivo, reprodutor de conhecimento- Pouca iniciativa, insegurança, pouco interesse pessoal- Não envolvido no processo	<p>Sujeito ativo, construtor de conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none">- Criatividade, reflexão, interesses cognitivos- Implicação e compromisso



cia a pretensão em possibilitar que a mentalidade dos sujeitos oprimidos se encaixe às situações que os oprimem, e não os conscientizem para uma possível mudança da realidade. Desse modo, há a manutenção de uma realidade/estrutura específica, que se estabelece como

algo imutável (FREIRE, 2011, p. 80-82).

É nesse sentido que o autor propõe, em suas obras, que passemos de uma educação bancária para uma libertadora, tarefa que cabe, sobretudo, às pessoas educadoras e educandas, tendo em mente que “a liberdade é uma conquista, e não uma doa-

ção, exige uma permanente busca. [...] Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2011, p. 46).

Dentre as abordagens teórico-metodológicas que buscam a liberdade e a consciência dos sujeitos está a Educação Humanista, em que o ensinar significa permitir que a pessoa educanda aprenda, e o aprender está na capacidade de atribuir significado às experiências que satisfazem suas necessidades. Nesta teo-

ria e metodologia educacional, que, por princípio, é diversa, de modo que o ideal seria pensar em “pedagogias humanistas”, nas quais as pessoas educandas são vistas como únicas e cheias de potências, ao passarem a ser desenvolvidas com o auxílio da pessoa educadora (CAVAZOS, 2013, p.38).

A pessoa deixa de ter um papel passivo em sua própria caminhada educacional, e passa a ser ativo, ou seja, aquela que irá de fato construir seu conhecimento tendo a pessoa educadora como uma “ponte”, uma intermediação que irá colaborar e orientar processos de descobertas e aprendizagens, para que potencialidades individuais possam ser atingidas em busca da emancipação, mas nunca como um sujeito autoritário, prescritivo e sem empatia. De

acordo com CAVAZOS (2013, p. 41)

A pedagogia humanista se baseia em uma visão realista da natureza humana e entende que os aspectos positivos do educando devem poder se desenvolver livremente, por outro lado, deve intervir ativamente para evitar que se desenvolvessem os aspectos negativos - defeitos de caráter, passividade, agressividade, egocentrismo, etc.¹(CAVAZOS, 2013 p.41, tradução nossa).

1 *La pedagogía humanista parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando, en cambio, ha de intervenir activamente para impedir que lo hagan los aspectos negativos – defectos de carácter, pasividad, agresividad, egocentrismo, etcétera* (CAVAZOS, 2013 p.41).

Na educação humanista, pessoas educadoras e educandas se retroalimentam, por meio de conhecimentos prévios, mas, também, com curiosidade, imaginação, informação e experimentação, envolvendo aspectos sobre a própria humanidade e/ou humanização do indivíduo, tais como ética, afetos, valores, sexualidade, morte, entre outros temas (CAVAZOS, 2013, p.37).

O paradigma humanista busca a formação integral da pessoa educanda, na tentativa de dar significação aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que compõem a vida dos sujeitos. Temas como democracia, liberdade, tolerância, harmonia e convivência devem fazer parte de um currículo pautado no humanismo, já que, para tal vertente educacional, a educação deve proteger e

fomentar a humanidade das/nas sujeitas (CRUCES, 2008, p.34-35).

Se as pedagogias tradicionais viam e/ou veem a relação sujeito-mundo como acabada, ou seja, nada tendo a acrescentar, de modo que a educação deve preparar o indivíduo para uma sociedade imutável, então o educar, segundo tais apontamentos, tem um único objetivo: adaptar o sujeito para a sociedade; com isso, buscava-se (ou busca-se) a conservação de um *status quo* (PEREIRA, 2019).

Ao contrário, as práticas pedagógicas humanistas veem a relação sujeito-mundo como inacabada, portanto, em constante construção, podendo/devendo passar por transformações por meio da educação, que surge como uma forma de acolher e

reconhecer as diferenças e a diversidade, em prol de uma maior equidade. Segundo tais lógicas, a pessoa educadora deve entender que o ensino é centrado na pessoa educanda; e que, ao mesmo tempo em que está ensinando, está aprendendo, por exemplo, a como lidar, cada vez melhor, com as pessoas e perceber como ocorre o aprendizado e o que se pode fazer para incitar a curiosidade da pessoa educanda, e não apenas oferecer a satisfação da resposta (PEREIRA, 2019).

As pedagogias humanistas podem auxiliar na tarefa de formar profissionais-cidadãos(ãs) críticos(as) e reflexivos(as), por meio de uma educação que não rejeite e/ou exclua, mas que respeite as diversas subjetividades e saberes das pessoas educan-

das. Ainda, nesse processo de expandir fronteiras educacionais dentro dos currículos formais, é urgente que perspectivas diversas sejam introduzidas na forma de construir currículos educacionais e práxis acadêmicas, é preciso trazer bases de pedagogias travestis, negras, de pessoas com deficiências, feita por pessoas que ao construir outras (leia-se diferente do que chamamos de saberes hegemônicos) formas de pensar e fazer colocam outras corpas no centro da discussão.

A educação humanista como instrumento de transformação social

Tendo em mente o intercâmbio pessoal entre pessoas edu-

candas e educadoras, o humanismo entende que a relação com o outro e a outra é fundamental para a criação e propagação de conhecimentos, já que, inclusive, estamos constantemente mudando a partir do outro, através das relações. Desse modo, o cuidado de si e de suas

liberdades é tão fundamental como o cuidado com o outro e as liberdades do mesmo, sendo, portanto, a cidadania consciente e ativa um dos pilares de tal metodologia/teoria/prática, conforme sugere Cuces (2008):

Espera-se que os alunos sejam ajudados a adquirir os

conhecimentos e habilidades necessárias para participar como cidadãos em uma sociedade democrática. Pretende-se que os alunos aprendam a ser tolerantes, entendendo-a não no sentido iluminista de que ‘todos os homens são iguais’, mas como respeito à pluralidade, ou seja, respeito na diferença² (CRUCES, 2008, p.36, tradução nossa).

A politicidade nas práticas das pedagogias humanistas de-

2 Se espera que se ayude a los estudiantes a adquirir los conocimientos y capacidades necesarios para participar como ciudadanos en una sociedad democrática. Se pretende que los estudiantes aprendan a ser tolerantes entendiendo ésta no en el sentido ilustrado de que ‘todos los hombres son iguales’, sino como el respeto a la pluralidad, es decir, el respeto dentro de la diferencia (CRUCES, 2008, p.36).



manda conscientização sobre a educação em diversos aspectos, uma vez que o ato de ensinar implica no respeito ao senso comum, atrelado com o respeito pelas vivências de quem ensina e de quem aprende. Logo, ensinar exige respeito aos saberes das pessoas educandas, saberes que são construídos socialmente nas práticas comunitárias e, através desse movimento, é possível discutir a razão de alguns desses saberes serem direcionados para pessoas diversas (FREIRE, 1996).

O humanismo propõe uma educação mediadora da construção coletiva do conhecimento, ampliando e fortalecendo debates, análises de práxis e sociais, contribuindo na criação de projetos que estimulam ambientes seguros e que valo-

rizam a construção individual e coletiva do saber. Isto posto, compreendemos que a pedagogia humanista é um ato político e ato de conhecimento que não se dissociam do caráter social. (CAMPOS, 2021, p.91). A construção coletiva é uma das essências da pedagogia humanista, e na prática reverbera na criação de um diálogo que amplifique a curiosidade sobre algo, ao invés da forma condicionada e que é castrada intelectualmente para que se aceite o que é dado como conhecimento.

E, ao reconhecermos todas essas dimensões sobre a aprendizagem, se nos abrem portas e avenidas sobre diversos trajetos que, até então, eram dados como algo estrutural; sendo possível interpretar as experiências históricas, culturais e sociais, que

nos faz olhar o mundo e a nós mesmos - o que pode nos levar a novas descobertas, num sentido individual e/ou coletivo. Para Freire (1996), os papéis de pessoa educadora e educanda estão atrelados concomitante com a convicção de que mudar é possível e que somos capazes de intervir na realidade; por meio da prática desse saber humanista será possível criarmos narrativas humanizadoras, que nos permitem mudar a realidade.

Qualidade, nessa visão mais ligada à produtividade, não é objetivo da Educação Humanista, ao identificar em cada pessoa educanda um indivíduo único com potencialidades diversas desenvolvidas e a serem desenvolvidas. Busca também uma transformação social, já que têm como pilares a relação e respeito para

com o outro e suas liberdades, bem como a crítica ao modelo tradicional, que aliena sujeitos e mantém a realidade atual como já está (FREIRE, 1996, p.40).

Paulo Freire (1996) analisa os desacertos da educação brasileira em caracterizar como tarefa da ideologia dominante os rumos educativos das rotinas escolares do país. Essa análise pode ser lida em diversas outras conjunturas escolares, populações do campo que não possuem um ensino direcionado a vida no campo e suas características rurais, populações periféricas vivendo em grandes metrópoles sem (re)pensarem a cidade para pessoas e sim cidades cinzas e potencialmente industrializadas, passivas de ações e condicionadas na ideologia dominante.

Nesse sentido, torna-se necessário o reconhecimento, na pedagogia humanista que irá junto às pessoas educandas propor um aprendizado que constrói, reconstrói, consta o que é possível mudar, questiona, relata aos outros, estrutura esse pensamento na realidade e sai da postura da pessoa passiva recebedora e depositária de um conhecimento pronto e acabado na sua mente mecanizada, caminhando para tornar-se um ser curioso. Assim, dentro da sala de aula, a pessoa educadora precisa estar atenta em ser e se tornar, junto com as pessoas educandas, um sujeito de opções e contradições e não omissa e cômoda ao que lhe é dado.

Entendemos que as pedagogias que se dizem humanistas devem ser pensadas em três ní-

veis: o primeiro ponto é a pessoa educadora analisa a forma como está atuando, se está con-
dizente com os valores em que acredita e como pode melhorar essa atuação; o segundo ponto é como a instituição vê essa pessoa educadora, uma vez que não basta se ter um discurso de que é preciso mudar se, na prática, essa mudança é dificultada ou até mesmo negada; e o terceiro ponto, talvez o mais sensível, é a mudança de perspectiva das pessoas educandas, que, estando acostumadas com o ensino tradicional, logo precisam ser estimuladas a pensar em outras formas de aprendizagem focadas em formas que agucem a construção de conhecimento e o questionamento.

Referências

BURCKHARDT, J. **Dicionário de Ciências Sociais**. Fundação Getúlio Vargas/FAE - MEE. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

CAMPOS, Elisabete. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2021.

CAVAZOS, Jorge Rodríguez. *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*. **Presencia universitaria**, v. 3, n. 5, p. 36-45, 2013.

CRUCES, Monserrat Georgina Aizpuru. *La persona como eje fundamental del paradigma humanista*. **Acta universitaria**, v. 18, n. 1, p. 33-40, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PEREIRA, Maria Aparecida Martim. PROEJA: formação continuada e capacitação de professores no IFG campus Goiânia de 2006 a 2009. **Monografia Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás/CEFET/GO**, 2019.





CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DECOLONIAL

JOÃO MARCELO DE OLIVEIRA CEZAR
DANIEL DOS SANTOS FERREIRA

A Sociedade Moderna Ocidental concebe a si mesma como civilização mais elevada e avançada, em relação a outras tidas como primitivas ou selvagens; a partir disso se criam pressupostos que definem tanto ela própria como aquelas que estão além dela. Tais pressupostos serviram (e ainda servem) como justificativas para os mais diversos tipos de violências e crueldades cometidas em nome de um suposto projeto civilizatório e/ou de salvação. Assim, no cerne da modernidade encontra-se essa oposição civilização x primitiva.

Nesse sentido, esse conceito de modernidade pode ser interpretado como uma invenção da

classe dominante, especialmente europeia, a partir do contato com outros continentes, sobretudo a América, considerada o “Novo Mundo”. Há uma relação direta entre a dita “modernidade” e a exploração/violência colonial enquanto tentativa de universalizar a razão europeia (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Junto a essa universalização de pensamentos, as práticas e as verdades europeias foram colocadas como soberanas e evoluídas, frente ao que se encontrara no “Novo Mundo”. Acontece então um processo de hierarquização dicotomizada relacionada ao que é “melhor x pior”, “bom x

ruim”, “certo x errado”, “superior x inferior” etc. Surgem diversas formas de dominação por parte daqueles considerados “superiores”, por meio de preconceitos étnico-raciais, culturais, antropológicos, linguísticos, religiosos, gastronômicos, dentre outros. Os conhecimentos oriundos da Europa se estabelecem como verdades universais, inviabilizando (e sendo inviabilizadas) outras diversas leituras da realidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.4)

Constrói-se assim um padrão de poder, em que algumas raças, conhecimentos, culturas, línguas e práticas serão mais valorizadas, respeitadas e propagadas em detrimento de outras. Desse

modo, diversos teóricos e teóricas trabalham com o conceito de “colonialidade” como sendo esse mecanismo de poder, formulado na dita “modernidade”, como aquilo que classifica e/ou reclassifica a população do planeta em uma estrutura funcional para a manutenção de uma certa realidade; e que, embora esta ferramenta tenha emergido com o colonialismo, continua presente mesmo após o fim deste sistema (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, pp.3-4).

Tal formulação, de “colonialidade”, surge nos espaços acadêmicos na tentativa de ressignificar a “modernidade”, compreendendo-a como uma construção que visa a manuten-

ção de uma forma específica do poder, bem como de alguns grupos sociais em relação a outros (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5) Ora, se a colonialidade é constitutiva da modernidade, mantendo uma determinada força política, econômica, epistêmica, cultural e pedagógica, é preciso que se pense em possíveis reformas, para que possamos superar a oposição civilização *versus* primitivo, compreendendo que outras formas de ler o mundo também são válidas, e devem ser respeitadas e propagadas.

Essa “colonialidade” se manifesta de diferentes formas na contemporaneidade, de modo que, a partir das classificações

sociais impostas pelo eurocentrismo, diferentes modos de opressão passam a ser fundamentados, seja pelo trabalho, raça, gênero ou sexualidade, entre outros. Assim, essas diferentes categorizações estão diretamente relacionadas aos lugares hierárquicos que as pessoas ocupam na sociedade; e tais hierarquias determinariam desde as pessoas que continuariam em postos de trabalhos mal remunerados até os locais que serviriam apenas como fonte de matérias-primas no sistema de mundo moderno colonial.

Esse *modus operandi*, que funciona a partir de uma organização hierárquica da população, pode ser chamada de “colonia-



lidade do poder” e uma de suas dimensões é a “colonialidade do ser”, que busca despersonalizar determinados sujeitos, menosprezando suas características e pressupostos, fortalecendo uma busca incessante de abandono do “eu” - de suas próprias culturas, vontades, vivências, sa-

beres, estéticas e outras categorias; disso surge, por exemplo, a busca constante por embranquecimento estético e cultural, uma vez que a branquitude ocuparia esse lugar mais alto na hierarquia estabelecida.

Imbricada nessas formas de “colonialidade”, há a “coloniali-

dade do saber”, que diz respeito à hegemonia eurocêntrica na construção do conhecimento. Nesse contexto, há o estabelecimento de critérios próprios e o questionamento de qualquer saber que foge do modelo ou lógica eurocêntrica, não tendo abertura para críticas e/ou reformulações.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano que tem estudos relevantes acerca do tema, discorre em seus trabalhos que é preciso demarcar as práticas e pressupostos que apontam essas formas de “colonialidade”, para que se possa construir um pensamento independente e consciente, sobretudo na América Latina. Se

houve uma dominação epistêmica durante a modernidade, é de suma importância que àqueles sujeitos, raças, conhecimentos, dentre outras categorias que foram subalternizadas, reivindiquem seu espaço e evidenciem como a ideia de modernidade foi construída para favorecer certos grupos em relação a outros.

Para aqueles e aquelas que estudam sobre as “colonialidades”, tem-se bastante nítido que o eurocentrismo está intrinsecamente relacionado a elas, bem como elas estão no seio de teorias e práticas que se basearam no “darwinismo social”, como as políticas eugenistas de extermínio negro e embranquecimento

populacional. Desse modo, o racismo que ainda ocorre nos dias de hoje em territórios que foram colonizados e que, muitas vezes, possuem uma população majoritariamente negra, é fruto – e foi pilar – dessas “colonialidades” (PAIM; SOUZA, 2019, p.43).

Práticas e saberes preconceituosos constroem uma sociedade marcada pela “colonialidade”, estruturando-a segundo uma certa ideia do que é bom ou ruim, civilizado ou primitivo, bonito ou feio, racional ou fantasioso, educado ou bárbaro. Tais saberes se imbricam em nosso imaginário de tal forma que, em muitos casos, se tornam quase que “imperceptíveis”, já que fomos educados e

educadas por meio de práticas, metodologias e princípios coloniais e colonizadores, que visavam não apenas subalternizar os povos colonizados, mas fazê-los acreditar em sua subalternidade, sem explorar essa situação imposta um olhar crítico. Passamos, enquanto colonizados, por práticas educacionais que nos violentam, mesmo que apenas simbolicamente, ao nos rebaixar e inferiorizar, enquanto seres incapazes de produzir conhecimento (PAIM; SOUZA, 2019, p.44).

Para reinventar e reescrever essa modernidade, é preciso que se tenha um pensamento crítico acerca dela, caso contrário não haverá mudanças e

as mesmas desigualdades continuarão, já que, nesse caso, a estrutura seria mantida. É preciso, portanto, segundo Quijano, (1992) que questionemos a geopolítica do conhecimento, e que formulemos contraposições às tendências dominantes, que são majoritariamente europeias. A “decolonialidade” surge justamente como uma oposição à “colonialidade” e seus efeitos diversos e, principalmente, no sentido de imaginar e construir realidades outras, além da modernidade, o que pode ser uma tarefa árdua na medida que essa modernidade hegemônica elimina outras visões ou leituras de mundo e se coloca como único tipo de sociedade possí-

vel, superior a qualquer outro arranjo.

Sobretudo nos locais que passaram por processos de colonização, a “decolonialidade” surge em territorialidades atravessadas por resquícios do colonialismo, de modo que o movimento de ir contra a “colonialidade” acaba por recusar também a modernidade, uma vez que uma não existe sem a outra. É nesse gesto de denunciar a “colonialidade”, contida na modernidade, e de anunciar um novo mundo que a “decolonialidade” se constitui.

Do início da colonização moderna até a contemporaneidade, os diferentes povos subjugados pelos europeus não pararam de

(re)elaborar seus saberes. Contudo, esses saberes eram ocultos pela lente europeia e vistos como abjetos. Perdurou-se, por muito tempo, o saber europeu como o único possível. Assim, a “decolonialidade” anuncia a urgência da produção e reconhecimento de discursos e de outras formas de pensar, além de retirar das margens esses diferentes saberes que foram deslegitimados, realizando, nessa questão epistêmica, um “giro decolonial” e colocando grupos e sujeitos marginalizados como produtores e propagadores de saberes, recuperando e visibilizando saberes ancestrais.



Propostas de Pedagogias Decoloniais

Nesse sentido, a partir dos debates que foram apresentados aqui, surgem diferentes metodologias e práticas que passam a ser reconhecidas como expoentes da “pedagogia decolonial”. Esta pedagogia, que deve ser compreendida sempre no plural, por ser múltipla e variada, não tem apenas a intenção de ler o mundo por meio de apontamentos teóricos e filosóficos, mas tem também uma ação política, de intervenção e reformulação da realidade, já que se coloca de forma contrária. Nossa intenção

aqui não é descrever todas as possíveis pedagogias decoloniais, mas sim, aqui relatarmos algumas e instigarmos que vocês, enquanto pessoas pensantes, possam olhar, mobilizar e desenvolver novos pensamentos decoloniais, respeitando e reconhecendo sempre quem é você e quem são as outras existências. Assim, reverberamos as palavras de Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.5):

[...] a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racionalização do mundo e a manutenção da colonialidade.

As “pedagogias decoloniais”, que buscam superar a “colonialidade”, compreendem que os currículos, conteúdos, saberes e práticas educacionais provêm de heranças coloniais, de modo que ainda subalternizam e inferiorizam determinados conhecimentos e culturas. Sendo assim, para tornar a educação verdadeiramente inclusiva, justa, igualitária e equalitária é necessário que se repense não apenas a forma de educar, mas também os saberes e metodologias que estão sendo colocados nos ambientes educacionais, já que eles também demarcam desigualdades dentro de lógicas em que a “colonialidade” ainda se faz presente (LEGRAMANDI; GOMES, 2019).

Assim como as “pedagogias humanistas”, que foram referenciadas no módulo anterior, as “pedagogias decoloniais” buscam uma relação mais íntima e respeitosa com cada indivíduo, compreendendo suas singularidades, conhecimentos e capacidades como relevantes para o seu processo de ensino-aprendizagem. Se a “colonialidade do saber” ensinou que diversas habilidades deveriam ser descon sideradas, descartadas e/ou banidas dos espaços educacionais, as pedagogias que se dizem “decoloniais” devem investigar o porquê de tais exclusões e/ou proibições, instigando contraposições a métodos e teorias herdadas e impostas, que buscam inferiorizar e marginalizar

(LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.29).

Portanto, ao se pensar nas “pedagogias humanistas” que são colocadas em prática em territórios e sociedades que foram estruturadas por meio das “colonialidades”, é fundamental que elas caminhem em conjunto com as “pedagogias decoloniais”. Desse modo, buscam-se possibilidades de superação das alienações, por parte de pessoas educadoras e educandas, bem como de outros agentes educacionais, transformando a educação por meio da criatividade, democratização, participação e mobilização, o que pode levar a superação de desigualdades e iniquidades epistêmicas, cultu-

rais e materiais (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.31).

É importante ter em mente que as “pedagogias decoloniais” buscam ressignificar não apenas as práticas, metodologias, saberes e currículos, mas os próprios ambientes de educação, indo além das escolas e universidades. Ruas, comunidades quilombolas e indígenas, assentamentos, ocupações, projetos de bairro, cursos comunitários, todos esses espaços são considerados necessários e significativos para a (re)construção de uma educação respeitosa e inclusiva (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5).

É necessário que a educação seja pensada com e a partir daqueles sujeitos que foram

“subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, diversidade de sexo-gênero e outros marcadores sociais das diferenças” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.6), fazendo com que seja contrária à desumanização e coisificação do ser humano, que acontece também pelo sistema educacional, onde muitas vezes, colocam a identidade dos povos oprimidos como inferiores.

Essa virada epistêmica, que convoca os campos políticos, sociais e acadêmicos, demanda (re)pensamentos trans(in)disciplinares e multiculturais, que compreendam os indivíduos como iguais, ao mesmo tempo que valorizam e fomentam a diversidade, reconhecendo as mi-

norias, ou os grupos minorizados e não-hegemônicos. Não se deve agregar o padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia europeia, mas, como propõem Legramandi e Gomes (2019, p.30):

[...] ao ser preparado em serviço para desempenhar suas atividades de modo solidário aos grupos subalternizados, os professores [e professoras] poderão desvendar, junto aos seus educandos [e educandas], os consensos métodos hegemônicos que beneficiam aqueles que detêm condição econômica privilegiada, guiando-os para sua autonomia .



A pessoa educadora é interpretada por tais pedagogias, como uma sujeita política de transformação social, buscando construir, em consonâncias às pessoas educandas ambientes educativos de caráter verdadeiramente crítico, em que o [...] “desafio decolonial é retirar as vendas dos olhos, das mentes e das sensibilidades colonizadoras” (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021, p.215).

Se a dominação colonial, que está presente nos espaços e processos educacionais, tem como estratégia esconder-se, querendo se passar por salvação civilizadora, [...] “o empenho de qualquer pedagogia decolonial é desvendar essas ciladas e identificar e fortalecer esse lugar de

fala, esses dizer-se por si positivado, mesmo que nas fendas da relação colonial e contra ela” (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021, p.217)

É necessária uma educação que pense um outro mundo, não apenas na posição de questionadora e criadora, mas também de ativista na formulação de ações práticas para a derrocada da “colonialidade”/modernidade e construção de um outro cenário. Desse modo, é necessária a reeducação de pessoas educandas e educadoras, bem como a reformulação de práticas, currículos, leis, metodologias e conteúdos. Dessa forma, em resumo, “[o] que se pretende é que o professor [e professora] monocultural dê lugar ao professor [e professora] multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo” (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.28).

Referências

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen; AZEVEDO, Ariston; FAÉ, Rogério. Pedagogia decolonial psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 29, p. 214-224, 2021.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista@mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 24-32, 2019.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 2019.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.



CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA QUEER

JOÃO MARCELO DE OLIVEIRA CEZAR



Partindo de um relato pessoal

Quero iniciar esse módulo relatando um pouco sobre minha própria infância e vivências escolares. Creio que, desse modo, articularemos fatos pessoais e cotidianos à conceitos e interpretações teóricas. Não buscarei aqui, trazer certezas, mas possibilidades e indagações sobre elas; uma teoria acerca do (im)possível.

Desde muito cedo, em contato com minha família, me recordo ser diferente dos outros meninos, não me sentia afeiçoado aos hábitos e gostos do meu pai,

irmão, tios e primos. Não via diversão em jogar ou assistir uma partida de futebol, bem como não gostava de brincar com carinhos, ou tinha vontade de dirigir, o que era uma realidade de grande parte dos garotos que eu tinha contato. Basicamente, não existia uma identificação com algumas características reproduzidas por outros do dito “sexo masculino”.

Isso, porém, não me era algo problemático ou causava algum incômodo, assim como também não parecia incomodar meus familiares, que, ao que me lembro, não me forçavam a realizar atividades ou hábitos que eu não quisesse. Desse modo, só fui re-

almente me dar conta dessa diferença entre mim e outros do “mesmo sexo” que eu ao entrar na escola.

Em toda minha trajetória escolar fui mais próximo das meninas, e mais afeiçoado aos assuntos, hábitos e gostos delas. Aos poucos, comecei a sofrer por conta disso. De forma a querer me insultar, as outras crianças começaram a me categorizar como “viadinho”, “gay” ou “menininha”, palavras, que naquele momento, eu pouco sabia o significado.

Embora eu não soubesse o que aqueles termos querem dizer, sempre fui muito conscien-

te de que não eram elogios, mas sim insultos. Isso me abalava de diversas formas, me fazia calar frente aos responsáveis, de modo que não conversava sobre o assunto com meu pai, mãe e professores/as. O que aqui-lo queria dizer? Era algo muito ruim? Eu de fato era “viadinho”? E se eu fosse? Meu pai e mãe ainda iriam gostar de mim?

Não tinha consciência da situação. E quando eu era criança, e sofria com isso, sentia que existiam dois tipos de pessoas na escola, àquelas que me insultavam, e àquelas que percebiam, repreendiam quem estava me insultando, mas também

se silenciavam sobre o assunto, como se fosse algo que não dovesse vir à tona. Inúmeras vezes, professoras/es perceberam as violências direcionadas a mim, e, embora algumas vezes me defendessem, não se sentaram comigo para me ajudar a entender. O assunto ficava no campo do desconhecido.

Tudo que eu tinha em mente era que não queria ser “gay”, pois isso devia ser algo, de fato, perigoso e ruim. Portanto eu me calava; os outros me insultavam ou se calavam. E assim foi durante, praticamente, todo meu ensino infantil.

Eu gostava de fazer as lições e tirar boas notas; eu preferia as aulas de matemática às de educação física; eu não me sentia bem em maltratar as meninas, ou tratá-las simplesmente como objeto de desejo, como muitos dos outros meninos faziam. Eu estava fora da norma, e buscava, o máximo possível, não demonstrar isso; ficava quieto, com minhas amigas. Pensava que se eu não falasse com os meninos, eu não teria porque ser atacado; estava errado.

Como aponta Louro (2000, p. 67), “[o] garoto limpo, uniformizado, ordeiro, com as lições de casa feitas talvez parecesse

pouco ‘masculino’: ele se afastava da representação de masculinidade dura que, supostamente, seria o normal”. Enquanto os outros garotos, que tinham hábitos e vontades “de garotos”, eram qualificados como “normais”, eu fui marcado como diferente, como um desviado da norma.

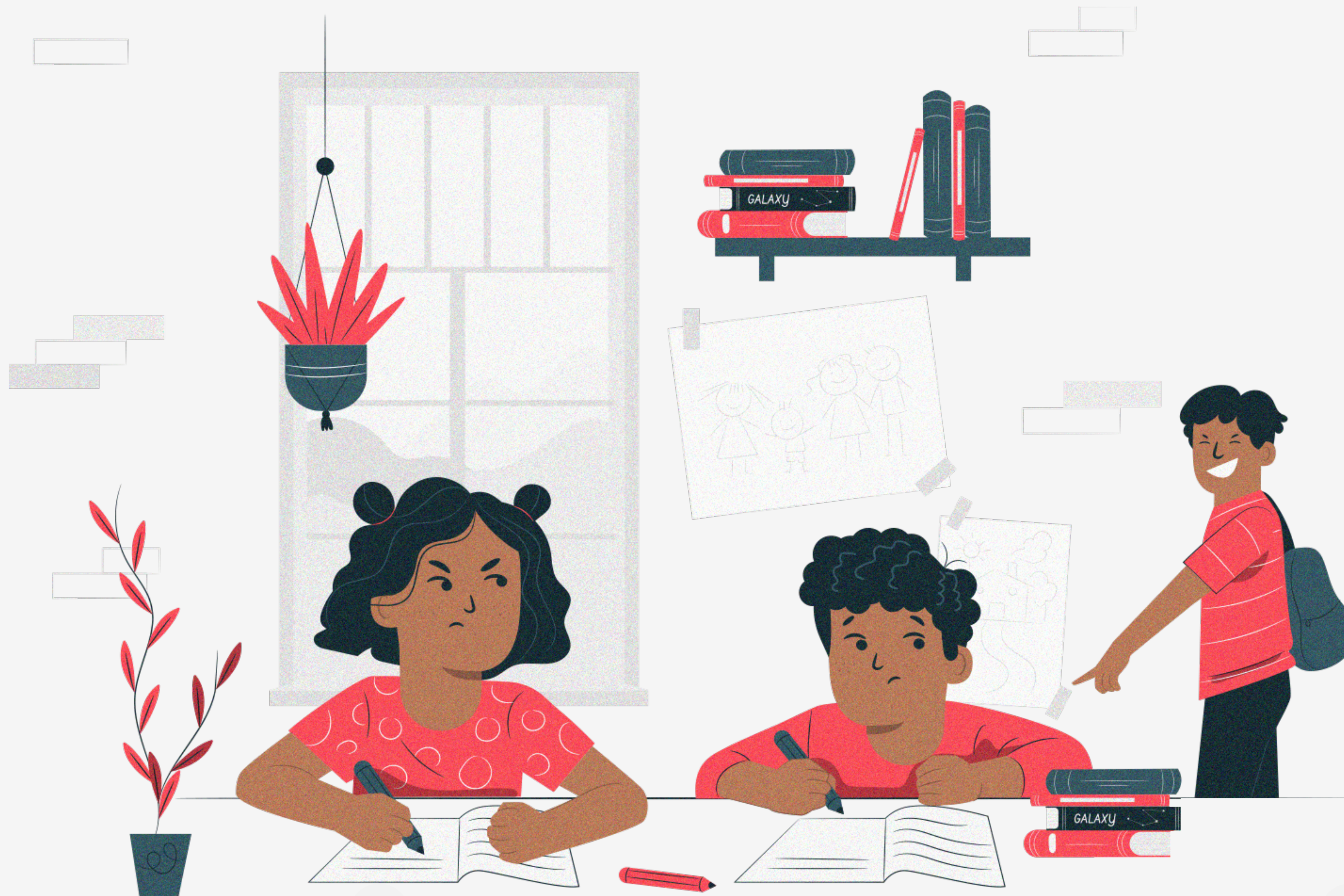
Ao mesmo tempo em que meu lugar estava sendo demarcado, percebia também que os outros garotos, mesmo os que não me insultavam, não se aproximavam muito de mim, e essa era, creio, mais uma das razões por eu ter tido poucos amigos meninos naquele momento. Acredito que eles tinham medo de se parecerem comigo, de serem

confundidos também como um “viadinho”. Existia ali, não só um controle e violência sobre o meu corpo, mas também sobre os dos outros, que talvez, por mais que tivessem aspectos ou gostos parecidos com os meus, não podiam demonstrá-los. No fim das contas, as características, marcadas como diferentes (LOURO, 2000, p.70):

[...] não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso se insinuarem, precisam ser disfarçadas, negadas. É preciso banir dos corpos, quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos, que possam situar o sujeito naquele lugar marcado.

Penso que, essas minhas vivências se assemelham, em menor ou maior grau, com a realidade de outros sujeitos des(viados), tendo em mente, é claro, suas individualidades, relacionadas a contextos familiares, diferenças de gênero, raça, classe, territorialidade, entre outras realidades da vida material/carnal. É justamente por conta dessa relação, que me utilizo desse relato pessoal como pontapé inicial para se pensar os processos pelos quais os corpos transgressores são “anormalizados”, marcados como diferentes, desimportantes, e silenciados no contexto escolar.

Entenderemos aqui, assim, como urgente, uma mudança no currículo escolar e nas práticas educativas, para que a instituição escola, ao invés de proclamar uma falsa inclusão dos corpos des(viados), realmente se utilize e propague os saberes deles e para eles. Com o intuito de não só reduzir as violências direcionadas a esses corpos, mas, também, de fazê-los, eles, os desviantes, e os considerados “normais”, se entenderem, se reconhecerem, se respeitarem, e estarem abertos às diferenças, suas ou dos outros. Dessa forma, todos estarão conscientes das normas que nos limitam e que nos oprimem, nos dividin-



do entre desviantes e normais, e normalizando violências disciplinares e disciplinantes.

Marcado como diferente: a relação do “anormal” com o outro

Durante todo meu relato introdutório acerca de minhas vivências, me utilizei de termos como “menino”, “menina”, “sexo masculino”, ou expressões que davam a entender que existem características que são de determinado sexo/gênero, e outras que são o seu oposto. Fui de encontro a interpretações essencialistas acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, que apontam todos essas categorias

como sendo naturais, imutáveis e ontológicas; que entendem e propagam que um indivíduo nasce sendo homem ou mulher, e desejando sexualmente àquele que tem o sexo oposto ao seu (COLL-PLANAS, 2012).

Embora quando eu era criança/adolescente, eu também acreditasse e propagasse esse discurso essencialista e biologizante, e que, de certo modo, também o tenha feito em meu relato, as interpretações que serão realizadas aqui se darão a partir de perspectivas contrárias a essa. Nos utilizaremos de teóricas/os que desenvolvem seus trabalhos a partir da visão de que as categorias gênero, sexualidade, sexo

e corpo são construídas historicamente, culturalmente e socialmente. Através de discursos construcionistas, poderemos debater o [...] “caráter construído, histórico, particular e localizado da sexualidade” (LOURO, 2000, p. 65).

Interpretações desse tipo comecem a ser propagadas, principalmente, em estudos feministas e relacionados à Teoria Queer, que será a base para esse capítulo. Essa teoria ganhou maior força dentro da academia, a partir da década de 1990, quando Teresa de Lauretis se utiliza pela primeira vez do termo “Queer Theory”, e embora ela possua diversos/as teóricos/as,

que, às vezes divergem entre si, tem como pontos centrais, nas palavras de Coll-Planas (2012, p. 52, tradução nossa):

[...] a crítica aos pares homem/mulher e hetero/homo; compreender o sexo como produto do dispositivo do gênero; [...] resistência à normalização; a importância de articular os eixos de raça, sexo, cultura e classe; reivindicar o potencial subversivo das sexualidades marginais para questionar a ordem social e político; e a crítica ao suposto caráter essencial do gênero e sexualidade¹.

1 [...] la crítica a los binomios hombre/mujer y hetero/homo; entender el sexo como un producto del dispositivo del

Percebemos, então, que há a existência de um conflito no campo discursivo, para se decidir os contornos a respeito dos gêneros/sexualidades; ou seja, se por um lado, possuímos o discurso tradicional, que prega um determinismo biológico, e é propagado por instituições como escola, mídia, igreja, família e Estado; por outro lado, surgem novos grupos, de feministas, teóricas/os queer e mi-

género; [...] la resistencia a la normalización; la importancia de articular los ejes de raza, sexo, cultura y clase; reivindicar el potencial subversivo de las sexualidades marginales para cuestionar el orden social y político; y la crítica al supuesto carácter esencial del género y la sexualidad (COLL-PLANAS, 2012, p. 52).

norias sexuais, que trazem diferentes interpretações. Pensar as categorias como naturais e imutáveis é, ainda hoje, a interpretação mais propagada, já que possui um discurso privilegiado pela força da tradição (LOURO, 2000, p. 64).

As perguntas que ressoam então são: quem criou esse discurso? Quem disse que nascemos definidos? Por que disse isso? Obviamente, se as instituições sociais tradicionais propagam uma ideia, ela surgiu de algum lugar. Para buscar as respostas desses questionamentos, abordaremos a teoria relacionada ao poder desenvolvida por Michel

Foucault; é ela quem abrirá caminho para o nosso debate.

Foucault aponta que o modo em que o poder se apresenta às pessoas passou, historicamente, por modificações. Antes da divisão dos três poderes havia o que ele interpretou como sendo um “poder soberano”, que se preocupava [...] “sobretudo com a preservação do principado e do território” (BUTLER, 2019, p. 118). Já, a partir do século XVIII e XIX, ele discorre sobre o surgimento de uma forma diferente de poder, a “governamentalidade”, que é [...] “amplamente entendida como um modo de poder que se ocupa da manutenção e do controle de corpos e pesso-

as, da produção e da regulação de pessoas e populações, e da circulação de bens na medida em que sustentam e restringem a vida da população” (BUTLER, 2019, p. 74).

É a partir dessa nova forma de poder que o indivíduo passa a ser examinado, vigiado e normalizado na escola, no trabalho, na igreja, na família, na vizinhança e assim por diante, de modo que se tem uma formação do que o filósofo aponta como «sociedade disciplinar», que maximiza o controle dos indivíduos. O corpo passa a ser controlado e disciplinado desde o nascimento, em diferentes dispositivos e tecnologias de controle, para

se encaixar no padrão homogeneizador que tal modelo busca, com o intuito de torná-lo útil e dócil para a manutenção do poder (FOUCAULT, 2013).

Temos, então, que, para Foucault, o poder é estruturado em rede. Ou seja, ele não é algo que uma ou outra pessoa tem, um fenômeno de uma classe em relação a outra, mas toda uma estrutura que funciona em conjunto para a manutenção da realidade como tal. O poder se utiliza também da criação e propagação, por meio de suas tecnologias e instituições, de “discursos de saberes”, que são aqueles princípios que a sociedade estabe-

lece como verdades absolutas. (FOUCAULT, 2000)

A verdade que categoriza o indivíduo homossexual enquanto “anormal” foi, por exemplo, consolidada por diversos discursos de saberes ao longo dos séculos; os discursos religioso e psiquiátrico são exemplos. O “anormal” não será apenas o sujeito homossexual, mas qualquer um que desvia da norma, que apresenta perigo ao restante, que é entendido “normal”, pois coerente com a norma. É por isso que o indivíduo desviante será constantemente punido, controlado, corrigido e disciplinado (FOUCAULT, 2010).

É através da norma que esses discursos, instituições e tecno-

logias funcionam. Ela categoriza e caracteriza o que é aceito ou não, o que pode ser mantido, e o que deve ser corrigido, pois, conforme Foucault (2010, p. 43).


É um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

É através da norma, e da repetição dela, que os “discursos de

saberes” se estabelecem como verdades. Quando o poder classifica a categoria “gênero/sexualidade” como um princípio natural e imutável, normatiza essa “verdade”, propagando-a em suas diversas instituições. Através disso, o poder cria tanto o sujeito “normal”, que está dentro da norma, como os indivíduos que estão fora dela; ambas são criações dele, mantidas através de suas instâncias, e servindo para sua manutenção. É isso que Foucault entende como “poder positivo” e “técnicas positivas”; formas que não excluem, pura e simplesmente os desviados da norma, mas se utilizam deles para legitimar o próprio poder, para consolidar as fronteiras da-

queles que estão dentro da norma e daqueles que estão fora da norma (FOUCAULT, 2010, p. 41).

A categoria “sexualidade/gênero” é, ela própria, uma tecnologia do poder que carrega discursos de verdade, ao se apresentar por meio de diversas normas de comportamentos, gostos, hábitos e desejos (FOUCAULT, 2017). E, é através da nossa relação com o outro, que nos damos conta das normas de gênero, já que elas são relacionais e se mostram a partir dos contatos, das relações (DINIS, 2008, p. 489).



Quando começo o trabalho relatando minhas vivências, apresento a ideia de que me percebo de fato, diferente, e me sinto inferior por conta disso, ao iniciar minha trajetória escolar. É na escola que o outro se apresenta para mim de forma bastante impositiva, dura, excludente, me marcando como um corpo abjeto. Judith Butler aborda, tanto em *Vidas Precárias* (2019), como em *Deshacer el Género* (2018), que temos como condição primária e fundamental a vulnerabilidade frente ao outro. É o outro, que antes mesmo de nascermos, nos caracteriza e categoriza. O mundo físico, o corpo, e as condições materiais da vida, nos colocam em posição de depender do outro.

Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os próprios corpos pelos quais lutamos não são apenas nossos. O corpo

tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. Entregue desde o início ao mundo dos outros, ele carrega essa marca: a vida social é crucial na sua formação (BUTLER, 2019, p. 46).

Todos estão sujeitos ao outro, podem ser violados segundo a vontade do outro, mas “existem meios de distribuir vulnerabilidades, formas diferenciadas de alocação que tornam algumas populações mais suscetíveis a violência arbitrária do que outras” (BUTLER, 2019, p. 10). Pessoas com sexualidade dissidente são um dos grupos mais suscetíveis a violências, pois se apresentam para o outro como diferente e fora da norma, sendo assim, um perigo ao “normal”, que deve ser protegido, nesse caso, o padrão heterossexual. E isso vai se constituindo como um regime de poder, que é a heteronormatividade.

Desenvolveremos aqui um debate acerca de como os “discursos de verdade”, que propagam as normas da tecnologia de “gênero/sexualidade”, se fazem presentes na instituição escolar; como a escola intensifica a marca deixada sob os desviantes; e como ela busca, a todo custo, proteger os “normais”.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual, ou de tudo que se distancia do heterossexual, que é o padrão entendido como “normal”. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo

do sexo oposto, e entendendo, portanto, o sistema sexo/gênero como binário, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora)² e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam sem culpa ou vergonha, seus desejos (LOURO, 2000, p. 30).

2 Assim como nega (porque ignora) a bissexualidade, a pansexualidade, a assexualidade, entre outros, que se distinguem da norma heterossexual, ou seja, da heteronormatividade. Também impõe a cisgeneridade, ou seja, a conformidade entre o sexo atribuído ao nascimento e a identidade e expressão de gênero. Podemos então dizer que é reproduzido um padrão cis-hetero-normativo.

A escola não me ensinou sobre mim, mas ajudou a me silenciarem: a necessidade de mudanças nas práticas educativas e no currículo escolar

A educação foi, e ainda é, marcada por conceitos, disciplinas e práticas educativas tradicionais, possui “proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade” (DINIS, 2008, p. 481). É baseada em diversos princípios e métodos herdados da psicologia e das ciências, de modo a legitimar descrições normativas e naturalizantes a respeito dos sujeitos.

Sabemos que a escola é uma instituição do poder e, com o intuito de mantê-lo estável, “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Se as sexualidades e os gêneros são tecnologias que servem para a manutenção do poder e das normas, é fato que a instituição escolar irá reproduzir diretrizes que tornam anormal e silenciam determinados indivíduos, aqueles e aquelas que sejam desviantes da norma.

Quando relato que eu, sujeito que desvia da norma, sou ataca-

do por outros, que se consideram, e são considerados “normais”, e os/as professores/as apenas se silenciam ou os repreendem, sem explicar o que está ocorrendo, sem oferecer uma leitura desse processo, podemos notar nessa atitude que ocorre um apagamento do acontecido, coloca-se “panos quentes” sobre uma realidade latente. Não falar sobre é também uma forma de coadunar com a agressão, legitimá-la, torná-la indiferente. Não se deve falar, pois é como se “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comu-

nidades gays e lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Ocorre, então, duas vertentes da violência: a primeira, explícita, quando uma pessoa estudante ataca a outra, marcando-a como diferente; a outra, é silenciosa, é o não falar sobre, é o calar-se frente ao acontecido. Desse modo, o sujeito violado se sente diferente, mas não entende o porquê, já que ninguém explica; assim, ele se cala sobre si, ele se desconhece, e há o funcionamento do que Foucault chama, em *História da Sexualidade – A vontade de saber* (2017), de “tríplice decreto”, que interdita o indivíduo, coloca-o na inexis-

tência, e o faz ficar mudo, portanto, o silencia.

É desse modo que a escola possibilita tornar os corpos, “normais” ou “anormais”, dóceis e úteis para o poder, já que dentro dela os sujeitos têm conhecimento de que o indivíduo diferente irá pagar por isso; marca-se assim uma fronteira, e, caso a pessoa não queira sofrer, deve manter-se dentro da área demarcada pela norma. É, através do “viadinho”, “gay”, “menininha”, que a escola defende a categoria e identidade como mais “natural”, do homem, heterossexual e branco (LOURO, 2000). Creio que isso, de alguma forma, colaborava

para manter os outros garotos das escolas (os que não me atacavam) longe de mim, pois eles tinham o medo de serem categorizados também como “anormais”.

Para Louro (2000, p. 69), “[p]arece um contrassenso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria ‘imposição’ da natureza.” Existe então, no contexto escolar, bem como no social, como sugere Judith Butler em *Cuerpos que Importam* (2018), a criação de “corpos que importam”, que atua em consonância a formulação

do que não importam (BUTLER, 2018, p. 19)

Essa matriz exclusiva pela qual os sujeitos são formados requer, portanto, a produção simultânea de uma esfera de seres abjetos, daqueles que não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo do campo dos sujeitos³ (BUTLER, 2018, p. 19, tradução nossa).

Além disso, muitos/as professores/as, não só se calam

³ Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujeitos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos (BUTLER, 2018, p. 19).

frente a atitudes violentas direcionadas a indivíduos que desviam da norma de gênero, como também disseminam, eles/elas mesmos/as, violências, através de falas e atitudes, agindo assim como “amoladores de faca”. Segundo Luis Antonio Baptista (1999), esse conceito se refere àquelas pessoas que, por meio de discursos, incitam outras a praticar a violência contra determinados indivíduos, elas, literalmente, estão “amolando a faca que poderá ser utilizada em alguém.”

A escola, historicamente, legitimou, e ainda legitima, a violência discursiva em relação aos “corpos que (não) importam”,

abrindo caminho, também, para a violência física, “[...] que, de certa forma, transmite a mensagem da desumanização que já está em prática na nossa cultura”⁴ (BUTLER, 2018, p. 45, tradução nossa). Ao não falar dos, e para os, indivíduos des(viados), ela os oculta; os elimina; e faz com que eles, e os outros, não se conheçam de fato, e nem (re)conheçam a norma que os distingue, constituindo o “outro” (LOURO, 2001).

A maior parte do currículo escolar, bem como das disciplinas e abordagens, são construídas a partir de saberes masculinos, masculinizantes e heterossexuais, deixando de lado os conhecimentos produzidos e direcionados a mulheres ou sujeitos des(viados). Pensando nisso, e no fato de que, como enfatiza DINIS (2011, p. 43)

[...] na escola o *bullying* homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar.

⁴ [...] que, en cierto sentido, trasmite el mensaje de la deshumanización que ya está funcionando en nuestra cultura (BUTLER, 2018, p. 45).

Propomos aqui mudanças no currículo escolar e nas práticas educativas, buscando propagar saberes que também abordam a alteridade, raça, diversidade sexual e de gênero, multiculturalismo, entre outros conhecimentos e formas de pensar, que são ainda excluídas dos contextos escolar, universitário e acadêmico. O objetivo deve ser desenvolver o questionamento, a problematização, a contestação “de todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2000, p. 107).



Tais apontamentos são feitos por pedagogias queer, que dizem que a escola não pode simplesmente tratar a diversidade de raça, gênero, classe ou nacionalidade como “coisas” externas, diferentes, mas toleráveis; mas indagar, junto às/aos alunas/os o que está por trás da construção dessas categorias, questionar os processos que produzem as diferenças. O que faz de um “normal”, e de outro “anormal”? Um currículo inclusivo traz a ideia de que as diferenças não são exteriores a nenhum sujeito, elas são criadas a partir deles, e por eles (LOURO, 2001).

Não é dizer que a diferença existe, que nascemos de um jei-

to ou de outro, e, portanto, não é culpa de ninguém ser diferente, aceitando assim, conforme relata Dinis (2008, p. 485)

[...] os desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos [...] transsexuais e outras experimentações de transgêneros.

Um currículo baseado em pedagogias queer, que busca ser verdadeiramente inclusivo e colocar em prática metodologias educativas inclusivas, não se re-

fere apenas a homossexuais, ou desviantes “menos desviados”, mas a todos sujeitos e sexualidades; inclusive aqueles/as/us que estão dentro das fronteiras das normas de gênero, para que eles/as/us também possam compreender o processo que os constroem e os sujeitam. O ponto central é [...] “desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados” (LOURO, 2001, p. 550).

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiram de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas

como curiosidades exóticas. Pedagogias e currículos queer colocam em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levando a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar fora, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência dos próprios sujeitos: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando os sujeitos.

Ao se dirigir para apontar e visibilizar os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se pres-

tasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações, todos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

A real função dessas mudanças não seria simplesmente acabar com as violências, no contexto escolar, dirigidas aos sujeitos que não se enquadram nas normas de gênero e de sexualidade, pois elas continuariam acontecendo fora dos muros das escolas; mas, dismantelar a lógica que legitima essas violências. Buscamos ajudar a construir novos sujeitos, capazes de questio-

nar seus lugares, e se colocarem, com o exercício da alteridade, no lugar do outro, indignando-se com o que o outro sofre; “ao invés de simplesmente respeitar o outro, se propõe devir outro” (DINIS, 2008, p. 490).

Referências

BAPTISTA, Luis Antonio. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas. In: BAPTISTA, Luis Antonio. **Cidade dos Sábios**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/ jun 1996.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2018.

BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes do luto e da violência**. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

COLL-PLANAS, Gerard. **La carne y la metáfora: Una reflexión sobre el cuerpo em la Teoria Queer**. Madrid: Editorial EGALES, 2012.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade - A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, 25(2), p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, vol.9, n.2, p. 541-553, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA: O LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES

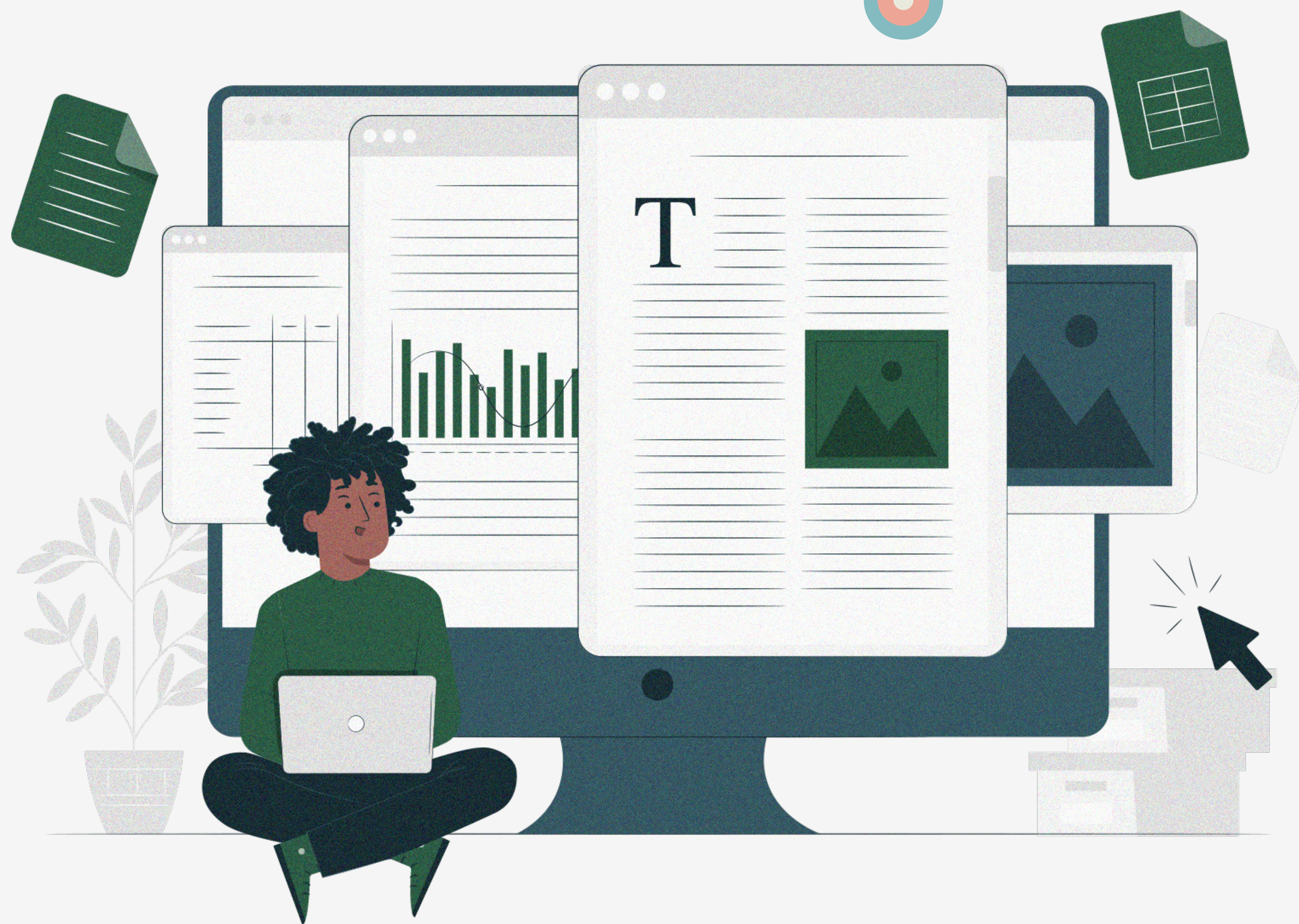
FÁBIO MOLINARI BITELLI



Esse capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento de trabalhos acadêmicos e publicações científicas, disponíveis nos bancos de dados de acesso gratuito, que abordem as temáticas de pedagogia humanista, pedagogia decolonial e pedagogia queer, com um recorte temporal que priorizou estudos mais recentes, no caso das pedagogias decolonial e queer (a partir do ano 2000 até o mais recente) e, no caso dos conteúdos relacionados à pedagogia humanista, considerou-se os materiais referenciais sobre o tema, que são considerados atemporais devido ao pioneirismo

e importância ao tratar o assunto.

Tal levantamento integrou parte dos esforços fomentados pelo projeto “EduQueer – Projeto de Pedagogia Queer Decolonial e Humanista e de preparação profissional para comunidade LGBTQIAP+” da FEA/USP, aprovado pelo Edital PRCEU 02/2021 - “Inclusão social e diversidade na USP e em municípios de seus *campi*”. O projeto se propôs a: (1) Levantar as ações pedagógicas para a Pedagogia Queer, Decolonial e Humanista; (2) Fazer uma curadoria de materiais e textos relacionados com o tema e disponibilizar de forma ampla; (3) Roteirizar, desenvolver e imple-



mentar o Recursos Educacionais Abertos (REAs); (4) Desenhar e implementar um repositório educacional digital aberto; (5) Disponibilizar os REAs no repositório aberto; (6) Propor a

Formação Profissional para comunidade LGBTQIAP+; (7) Reeducar docentes para que, em sua trajetória profissional, saibam não só lidar com a comunidade LGBTQIAP+, como também (re)

inseri-la no processo de ensino-aprendizagem. Também o conteúdo apresentado e discutido nessa publicação serviu como referência para a produção de videoaulas que integram um

curso virtual disponível gratuitamente em www.generas-usp.com.

Esse processo de levantamento ocorreu entre setembro de 2021 e setembro de 2022, orientado pela Professora Doutora Silvia Pereira de Castro Casa Nova e organizado pela equipe de pesquisa composta por: Daniel dos Santos Ferreira, Denise de Freitas Bittar-Godinho, Fábio Molinari Bitelli, João Marcelo de Oliveira Cezar, João Paulo Resende de Lima, Juliana de Souza Bittar-Godinho; Júlia Harumi Haji, Tábata de Aquino e William Martins de Gouveia.

Como resultado, em relação à pedagogia humanista, foram encontrados trabalhos que destacam a importância da afetividade no processo de aprendi-

zagem, bem como a valorização da subjetividade de estudantes. Já em relação à pedagogia decolonial, os trabalhos encontrados abordam a necessidade de uma educação que valorize as diferentes culturas e conhecimentos, além de promover uma reflexão crítica sobre a colonialidade do saber. Por fim, em relação à pedagogia queer, os trabalhos encontrados abordam a importância da inclusão e do respeito às diferenças de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Apresenta-se então, aqui, as publicações levantadas e selecionadas, com indicação da autoria, do ano de publicação e vinculadas com o endereço para acesso livre:

PEDAGOGIA HUMANISTA

[Corpo, escola e identidade](#) - LOURO, Guacira Lopes, 2000

[La persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista](#) - CRUCES, Monserrat Georgina Aizpuru, 2008

[Educação, relações de gênero e diversidade sexual](#) - DINIS, Nilson Fernandes, 2008

[O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina](#) - GENTILI, Pablo, 2009

[PROEJA: formação continuada e capacitação de professores no IFG campus Goiânia de 2006 a 2009](#) - PEREIRA, Maria Aparecida Martim, 2009

[Propuesta de una Pedagogía Humanista](#) - CABANAS, José María Quintana, 2009

[Humanistic Management Education in Africa](#) - ADELEYE, Ifedapo; AMAESHI, Kenneth; OGBECHIE, Chris, 2011

[Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência](#) - DINIS, Nilson Fernandes, 2011

[Aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes na abordagem centrada na pessoa](#) - BEZERRA, Márcia Elena Soares; BEZERRA, Edson do Nascimento, 2012

Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista – CAVAZOS, Jorge Rodríguez, 2013

Paulo Freire e a diversidade cultural: um Humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação – PEROZA, Julian; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil, 2013

Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer - NETO, João Nemi, 2015

Understanding Humanistic Management – MELÉ, Domenec, 2016

Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução - FERNANDES, Sabrina, 2016

Rethinking Project Management Education: A Humanistic Approach based on Design Thinking – EWINA, Natalie; LUCKB, Jo; CHUGH, Ritesh; JARVISA, Jacqueline, 2017

A cultura como ponto de partida para educação afrodescendente - SOARES, Emanuel Luís Roque, 2018

Pedagogías queer y polifonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el professorado - RAMALLO, Francisco; GÓMEZ, Juan Ariel; PORTA VAZQUEZ, Luis Gabriel, 2018

Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores - RAMALLO, Francisco, 2019

A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola - LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; LOPES, Paulo Felipe, 2019

Desconheça-te a ti mesmo, e a verdade lhe apagará: Uma análise do desconhecimento de si e do apagamento dos corpos des(via-dos) no contexto escolar - CEZAR, João Marcelo de Oliveira, 2020

A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora - CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves, 2021



PEDAGOGIA DECOLONIAL

Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil - Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau, 2010

Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala - Catherine E. Walsh, 2014

Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad - Berto Esilio Martínez Martínez, 2014

Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur - María Marta Yedaide, 2016

Famílias, Masculinidades e Racialidades na Escola Provocações Queer e Decoloniais - Marcio Caetano; Paulo Melgaço da Silva Junior; Treyce Ellen Silva Goulart, 2016

Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo - Sofía Soria, 2017

Narrativa, mundo sensible y educación docente - María Marta Yedaide; Luis Gabriel Porta Vázquez, 2017

Um olhar sobre a educação popular e as epistemologias do Sul: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais - Erick Morris, 2017

Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana - João Colares da Mota Neto, 2018

La sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial - Elisabet Rodríguez Vargas, 2018

Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global - Alexander Ortiz Ocaña; María Isabel Arias López; Zaira Esther Pedrozo Conedo, 2018

Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes - Alexander Ortiz Ocaña; María Isabel Arias López; Zaira Esther Pedrozo Conedo, 2018

O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? - Albert Alan de Sousa Cordeiro; Sônia Maria da Silva Araújo, 2018

Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra - Catherine Walsh; Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Candau, 2018

Feminismo Decolonial, Perspectiva dos Funcionamentos e Educação - Maria Clara Dias, Letícia Gonçalves, 2018

Professora, mulher negra e a lei da diversidade - Lori Hack de Jesus, 2018

Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo - José Pascual Mora García, 2019

Descolonizar la formación de profesores a través de redes entre escuelas y universidades - Sueli de Lima Moreira, 2019

Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad – María Marta Yedaide, 2019

Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada – Marizete Lucini; Leyla Menezes de Santana, 2019

Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória – Aline Belle Legramandi; Manuel Tavares Gomes, 2019

Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais – Odair Souza; Elison Antonio Paim, 2019

Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as – Elison Antonio Paim; Patrícia Magalhães Pinheiro; Josiane Beloni de Paula, 2019

Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana – Rosa Cecilia Bustos Erazo, 2020

“Ideologia de gênero” e Escola sem Partido: desafios do ensino da sociologia na política brasileira a partir dos embates hegemônicos em torno da educação – Silas Veloso de Paula Silva; Isabella Nara Costa Alves; Fernanda Barreto Gueiros Vidal, 2020

A educação numa perspectiva intercultural e decolonial – FREITAS, José Rossicleiton de; GONÇALVES, Maria Mariana Ferreira; ARAÚJO, Iara Maria de, 2021

Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa – Susana Elizabeth Salinas Gaona; Johan Méndez Reyes, 2021

De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire – MORÁN BELTRÁN, Lino E.; TORRES DÍAZ, Gabriel A.; MIRANDA SAMPER, Orlando M., 2021

Pedagogia decolonial psicodramática - Renata Ovenhausen Albernaz; Ariston Azevedo; Rogério Faé, 2021

O lúdico na prática docente decolonial – Julia Pereira Motta, Stella Maria Correia de Araujo, Maria Vitoria Campos Mamede Maia, 2021

Interlocuções entre a decolonialidade e a formação de professores: um cenário em perspectiva – Débora Santos de Andrade Dutra, Bruno Andrade Pinto Monteiro, 2021

O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade – TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH Rita Buzzi, 2021

PEDAGOGIA QUEER

O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade (Livro) – Guacira Lopes Louro; Jeffrey Weeks; Deborah Britzman; Bell hooks; Richard Parker; Judith Butler, 2000

[Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação](#) – LOURO, Guacira Lopes, 2001

[Como traduzir a teoria Queer para a Língua Portuguesa](#) – Mário César Lugarinho, 2001

[Heteroqueers contra a heteronormatividade: Notas para uma teoria queer inclusiva](#) – Ana Cristina Santos, 2005

[A teoria queer e a Reinvenção do corpo](#) – Pedro Paulo Gomes Pereira, 2006

[Que há de tão queer na teoria queer por-vir?](#) – Michael O'Rourke, 2006

[Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas](#) – Guacira Lopes Louro, 2008

[Pasarelas y 'Perolones': Mediaciones transformistas en la avenida Libertador de Caracas](#) – Marcia Ochoa, 2010

[Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual](#) – Gabriela de Andrade Rodrigues, 2010

[A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia Queer](#) – Maria Rita de Assis César, 2012

[Quem defende a criança queer \(tradução\)](#) – Paul Beatriz Preciado, 2013

[L'epistemologia feminista d'Audre Lorde \(1934-1992\) i la teoria queer en la pedagogia social del segle XXI](#) – Asun Pié Balaguer, 2013

[Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela](#) – María Victoria Carrera Fernández, 2013

[Por uma Pedagogia Queer](#) – DINIS, Nilson Fernandes, 2013

[Políticas Públicas e Crítica Queer: algumas questões sobre identidade LGBT](#) – Juliana Vieira Sampaio; Idilva Maria Pires Germano, 2014

[Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour](#) e trânsitos para o Sul – Caterina Alessandra Rea; Izzie Madalena Santos Amancio, 2016

[A Teoria Queer e os Estudos Organizacionais: Revisando Conceitos sobre Identidade](#) – Eloisio Moulin de Souza, 2016

[Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar?](#) – Alfrancio Ferreira Dias; Carlos André Araújo Menezes, 2017

[No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios](#) – Thiago Ranniery, 2017

[Práticas pedagógicas queer: uma leitura da experiência dos docentes de geografia no curso ‘tô passada’ em Curitiba, Paraná, Brasil](#) – Ramon de Oliveira Bieco Braga; Ana Paula Benato, 2018

[Teoria Queer na Educação: Práticas Pedagógicas e Identitárias nos espaços escolares](#) – Patrícia da Silva Simões da Cunha; Joalice S. Conceição, 2018

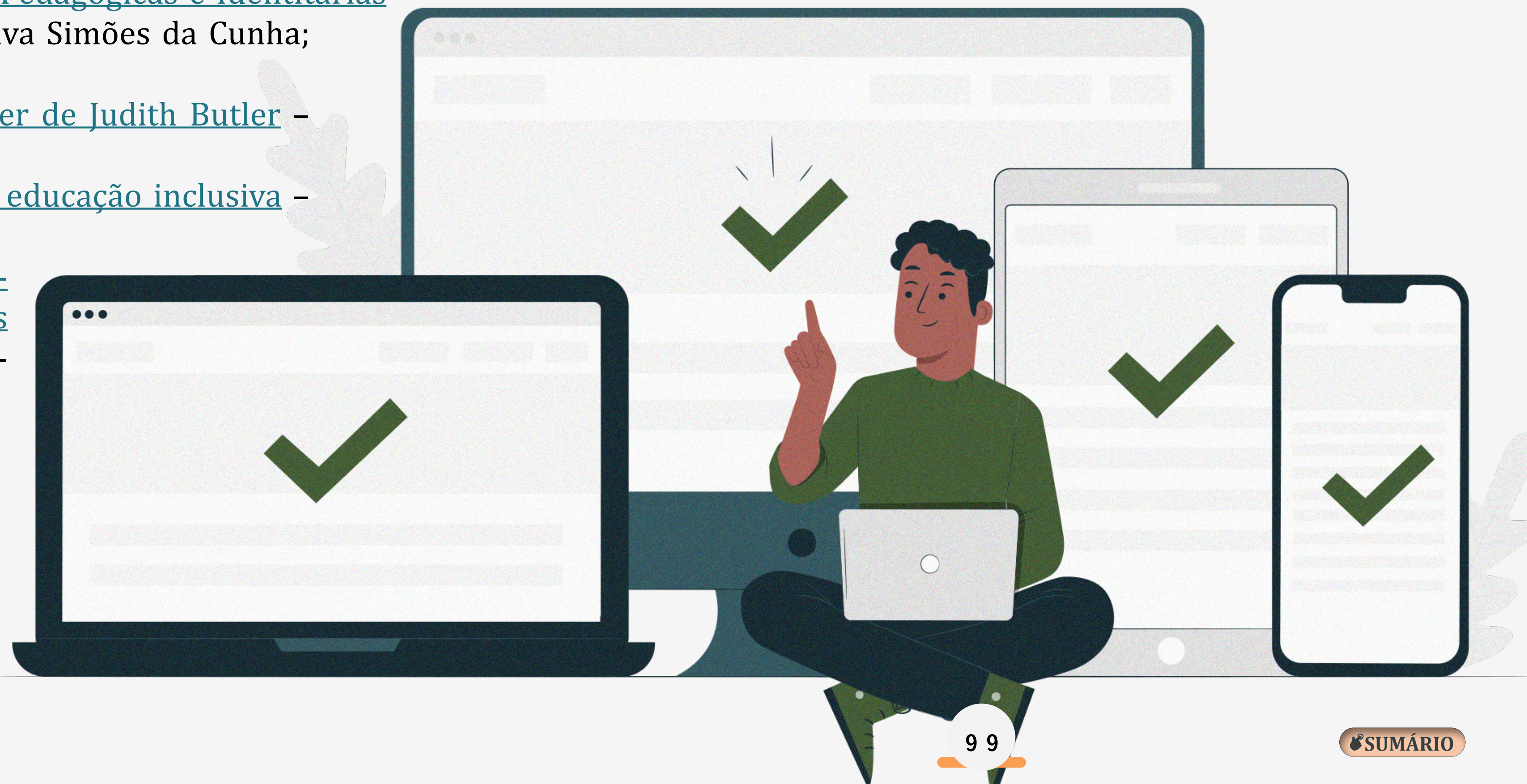
[Desfazendo o Gênero: A Teoria Queer de Judith Butler](#) – Eurídice Figueiredo, 2018

[Entrevista sobre pedagogia Queer e educação inclusiva](#) – Aldo Ocampo González, 2018

[A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar](#) – Tia-go Camacho Teixeira, 2019

[Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar](#) – João Paulo de Lorena Silva; Marlucy Alves Paraíso, 2019

[Teatro da Oprimida - Últimas Fronteiras cênicas pré transição de gênero](#) – Dodi Leal (organizadora), 2019



Reinventando gêneros: uma cartografia sobre a cena performativa-política de Fortaleza – Manoel Moacir Rocha Farias Jr., 2019

La carta robada. Un estudio sobre la (no)percepción de la heteronormatividad en el ámbito educativo – José Javier Moreno Sánchez, 2019

Transgeneridades em Performance: desobediências de gênero e anticolonialidades das artes cênicas – Lettícia Lages Gusmão; Rainer Bomfim; Jéssica de Paula Bueno da Silva; Daniela Ebner, 2020

Resistir para existir: compreensão dos discursos sobre gênero e empreendedorismo a partir de uma perspectiva crítica – Amanda Soares Zambelli Ferretti; Eloisio Moulin de Souza, 2020

“Cuéntame tus Testosteronas”: Un análisis sobre las regulaciones para jugadorxs transgénero e hiperandrógenas – Mariana Elizabeth Ibarra, 2020

O aprisionamento do gênero pelas categorias do Direito e os efeitos na educação: apontamentos sobre a teoria queer, pedagogia da autonomia e questões sobre pessoas trans – Lettícia Lages Gusmão; Rainer Bomfim; Jéssica de Paula Bueno da Silva; Daniela Ebner, 2020

La diversidad sexual: aplicaciones didácticas para su inclusión en el aula a través de textos literarios – Blanca Hernández Quintana, 2020

Fabulações travestis sobre o fim – Dodi Leal, 2021

Teoria queer e os discursos sobre empreendedorismo: desigualdades de gênero e alternativas de análise a partir do entrepreneuring – Amanda Soares Zambelli Ferretti; Eloisio Moulin de Souza, 2021





CONSIDERAÇÕES FINAIS EM BUSCA DE UM FUTURO RADICALMENTE DEMOCRÁTICO

João Marcelo de Oliveira Cezar

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.”

“Só há duas opções nessa vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.”

Darcy Ribeiro

Em seus estudos recentes, Judith Butler (2020) tem discorrido sobre a importância de um futuro mais democrático, em que todos os corpos possam ser valorizados como importantes e integrantes. Se estamos acostumados a normas que desvalorizam pessoas, em suas formas de pensar, culturas, sexualidades, gêneros, raças, territorialidades

e determinadas religiões, devemos lutar em conjunto para um amanhã diferente, onde a radicalidade não seja violenta, e não busque excluir, mas integrar e comungar.

Entender que as instituições educacionais formais, como escolas e universidades, ainda carregam diversas normas e processos de “normalização”, é fundamental para que possamos identificar os corpos/pessoas afetadas negativamente por tais realidades, as quais, muitas vezes, não conseguem permanecer e/ou ingressar em tais lugares justamente por não

se sentirem pertencentes e incluídas, ou porque o mundo externo reafirma constantemente seu “não-pertencimento”, por meio de violências e outras formas de rejeição.

Por meio deste projeto desenvolvido, traduzido aqui em formato de livro, buscamos analisar as possibilidades que uma pessoa educadora tem para abalar tal realidade e colaborar para a desestabilização de tais normas, objetivando uma maior inserção e pertencimento daqueles sujeitos historicamente excluídos dos espaços tradicionais de ensino.

Tendo a área de negócios como um exemplo bastante nítido da exclusão de corpos negros, LGBTQIAPN+, mulheres, indígenas, PcDs, dentre outras categorias que passam por processos de marginalização em nossa sociedade, queremos incentivar não só uma reflexão sobre as possibilidades de mudança, mas também mudanças práticas. Se você está em sala de aula, o que pode fazer para colaborar na construção de um futuro mais “radicalmente” democrático? Se você pode fazer modificações no currículo/conteúdo a ser ensinado em um curso de nível básico e/

ou superior, de que forma pode colaborar na construção desse futuro? Como, enquanto pessoas educadoras, podemos mudar a “cara” e o “pensamento” das universidades/escolas?

Por meio de pedagogias humanistas, decoloniais e queer, queremos propor uma educação que repense as formas de educar, valorizando todos os seres humanos, seus conhecimentos, características e histórias. Outros saberes, metodologias, ideologias e formas de ler/interagir com o mundo, para além daquelas criadas e propagadas pelo homem branco, hétero, cis,

masculinizante, europeu, capacitista, etarista e classista, foram desenvolvidas e devem ser reproduzidas nos ambientes de ensino que buscam integrar e educar para a valorização do diverso/plural/democrático.

Há a necessidade de compreender o ser humano como um ser que se constrói e se mantém em sociedade, onde cada um dos seus membros devem ser valorizados e compreendidos como importantes. A diferença entre tais pessoas, sejam culturais, físicas ou comportamentais, são integrantes do ser social, e de-

vem também serem apreciadas, de modo que, em um ambiente que busca educar o sujeito para se tornar uma pessoa cidadã, pertencente a uma sociedade múltipla, é absolutamente necessário que em tal lugar a diversidade e inclusão também seja regra. Como nos alerta Judith Butler (2020, p. 40, tradução nossa):

Nossa interdependência determina que nenhuma vida existe sem a outra, que nossas vidas são relacionais e que nos sustentamos que sustentamos

uns aos outros. [...] Minha igualdade com você vem do fato de que esta vida não é vida sem a sua vida, e que estamos igualmente unidos neste relacionamento radical, nesta forma de interconexão e interdependência¹.

1 *Nuestra interdependencia determina que ninguna vida existe sin otra, que nuestras vidas son relacionales y que nos sustentamos unos a otros. [...] Mi igualdad contigo proviene del hecho de que esta vida no es vida sin tu vida, y de que estamos igualmente unidos en esta relación radical, en esta forma de interconexión e interdependencia (BUTLER, 2020, p.40).*

Não podemos educar a partir de uma única forma, apenas algumas “certas” pessoas, se tais sujeitos estão sendo educados para conviver com as diferenças e multiplicidades da sociedade atual. Tendo essa consciência, é imprescindível que você, pessoa educadora, busque novas formas de praticar sua docência, buscando renovar métodos, currículos, práticas e saberes, na intenção de incluir aquilo/aqueles que foram excluídos dos espaços formais de educação.

Nossa opção é se resignar frente à marginalização de algumas pessoas e saberes, contribuindo ativamente na manutenção delas, ou revolucionar a educação, tornando-a mais humana, aproximando-a daquilo e daqueles que foram deixados de lado por ela durante tanto tempo. Se a educação tradicional é normativa e “normalizante”, busquemos uma educação desviada e desviante, na intenção de construir um futuro radicalmente democrático.



ANA CAROLINA OLIVEIRA | FÁBIO MOLINARI BITELLI
JOÃO MARCELO CEZAR | SILIVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA

PRCEU/USP
SEMPRE FEA

EDUCAÇÃO **TRANS**FORMADORA

Pedagogias práticas possibilidades
na educação para negócios