

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA *QUEER* E ESTUDOS DECOLONIAIS: QUAIS AS PARCERIAS POSSÍVEIS PARA QUE MAIS VIDAS PERSISTAM?

EDUCATION, QUEER PEDAGOGY AND DECOLONIAL STUDIES: WHAT ARE THEIR POSSIBLE PARTNERSHIPS SO THAT MORE LIVES CAN PERSIST?

Allan Dayvidson de Azevedo Menezes¹²⁹

Resumo

O presente artigo está interessado em fazer uma breve articulação entre Pedagogia *Queer*, estudos descoloniais e políticas de reconhecimento. Essa interlocução visa compreender como a aliança entre algumas reflexões dos campos de estudo supracitados pode contribuir para a educação, tendo como horizonte garantir a viabilidade de mais vidas. Partindo da premissa de que a vida é constitutivamente precária e do fato de que a educação pode ser crucial para a persistência de nossas vidas, tentaremos localizar as possíveis parcerias entre educação, reconhecimento e produção de conhecimento, traçando seus limites, potencialidades e ambiguidades.

Palavras-chave: Pedagogia *Queer*. Estudos Decoloniais. Políticas de Reconhecimento. Precariedade.

Abstract

The present article is interested in making a brief articulation between Queer Pedagogy, decolonial studies and recognition policies. This interlocution aims to understand how the alliance between some reflections of the fields of study mentioned above can contribute to education, having as horizon to guarantee the viability of more lives. Starting from the premise that life is constitutively precarious and from the fact that education can be crucial to the persistence of our lives, we will try to find out the possible partnerships between education, recognition and production of knowledge, tracing its limits and potentialities and ambiguities.

Keywords: Queer Pedagogy. Decolonial Studies. Recognition Politics. Precarity.

¹²⁹Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; bolsista CAPES. Área de Pesquisa: Produção de subjetividade, política e exclusão social. Contato: allandayvidson@gmail.com

Introdução

Desde a graduação em Psicologia, a educação e os espaços educacionais têm comparecido em meus estudos e reflexões de modo tangencial. Embora dedicado especificamente a questões de gênero e sexualidade na monografia, às identidades e políticas de reconhecimento na dissertação de mestrado e, agora, às narrativas e condições de enunciabilidade na pesquisa de doutorado ainda em curso, a educação sempre apareceu e aparece como parte inalienável das contingências em que essas temáticas se apresentaram como problemas com os quais me haver. Entretanto, até então, os processos educacionais não haviam exclusivamente sido abordados em minhas pesquisas, ainda que tenha reservado algum momento ou seção para situá-los em meio às discussões. Preocupado especialmente com aquilo que viabiliza as vidas prosseguirem, este artigo surge como uma tentativa de maior aproximação teórica e compreensão do papel da educação nesta tarefa coletiva. Isso se dará a partir do esforço de articulação entre duas perspectivas que ao longo de meus estudos se apresentaram em torno da educação: a Pedagogia Queer e os estudos decoloniais. Ambas me parecem oferecer reflexões importantes não só sobre como compreendemos a educação e a produção de conhecimento crível, a qual a primeira está certamente articulada, mas também sobre como reconhecemos a dignidade de certas vidas ao custo de outras por meio de um regime de distribuição de credibilidade e autoridade colonialista. Neste sentido, as concepções de precariedade e de políticas de reconhecimento da filósofa estadunidense Butler (2016a; 2016b; 2015) darão suporte à discussão.

A Pedagogia *Queer*, como o nome sugere, diz respeito a um esforço de articulação entre estudos *queer* e a educação. Segundo Dinis (2014) o termo “*queer*” é cunhado como ferramenta teórica ao final dos anos 80 e vem sendo apropriado por diversas áreas de conhecimento. Embora, aparentemente, sua entrada nas discussões mais comum tenha sido por estudos de gênero e sexualidade, as teorizações extrapolam tais questões para pensar como lidar com os sistemas normativos na medida em que estes possam inviabilizar diversos modos de existir ou ainda garantir

modos de existir aparentemente conformes, mas a altos custos subjetivos.

O termo *queer* remete ao estranho, ao extraordinário, à excentricidade ou ainda ao suspeito ou duvidoso. Surgido na Inglaterra para designar populações marginalizadas (vagabundos, endividados, prostitutas, dentre outras) passou a ser usado também de forma pejorativa para designar pessoas que desafiam as normas de gênero e sexualidade. A articulação entre *queer* e pedagogia no Brasil é especialmente abordada pela estudiosa em educação Guacira Lopes Louro. Esta indaga sobre quais contribuições uma teoria “não-propositiva” teria a oferecer para um campo historicamente propositivo como o educacional “que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação” (LOURO, 2004, p.47).

Para teóricas e teóricos *queer*, a diferença é constitutiva das relações humanas. Distanciam-se dos debates sobre diversidade, na medida em que estes parecem pautar-se na diferença como característica pessoal, dada em absoluto, incomensuravelmente distinta, hermética. No discurso de defesa da diversidade, as diferenças estão postas e devemos respeitá-las e incluí-las socialmente. Nos discursos *queer*, a diferença é ao mesmo tempo aquilo que produz relevos entre eu e o outro, e aquilo que, no contato com o outro, me transforma, me diferencia de mim mesmo (MISKOLCI, 2016). A atitude *queer*, assim, não só se opõe a certo projeto assimilacionista da diferença, mas compreende esta como constitutiva de nossa subjetividades e nossa permanência. *Queer* não visa à tolerância, diz respeito a nossa implicação mútua.

Contudo, os sistemas normativos educacionais tendem historicamente à padronização e assimilação, marcadas tanto pela pastoral cristã quanto pelo discurso científico clássico que são pautados em binarismos como certo-errado, verdade-mentira, bom-ruim, normal-anormal, aprovado-reprovado, como bem nos recorda Foucault (1987). Para este artigo, me arriscarei a dizer que os sistemas normativos, especialmente no sul global, estão também marcados pelo colonialismo. É a tradição colonial que viabiliza em alguma medida tanto a pastoral cristã quanto o discurso científico como parâmetros normativos amplos, se entendermos como a educação se estabelece globalmente a partir de modelos eurocentrados. Esse legado estabelece

uma tradição de discriminação entre o “bom” educando e o “mau” educando que permeia não só as práticas educacionais cotidianas, mas, muitas vezes, as premissas que orientam essas práticas.

Certamente, não é de hoje que tentamos nos haver com esse legado, e educadores importantes como Freire (2015) nos oferecem olhares e contrapontos à lógica que estabelece certo modelo educacional eurocentrado e capitalista, como bem nos lembra Penna (2014) ao articular pontos de convergência entre a Pedagogia do Oprimido com os estudos decoloniais. Parece-me importante que continuemos a nos dedicar a tecer parcerias se queremos de fato nos reposicionar diante do legado colonialista que constitui bases para a educação no Brasil. E por parcerias, incluímos não só as convergências de pensamento, mas também aquilo que diverge, aquilo que conecta parcialmente certas perspectivas na medida em que uma coloque e sustente problemas para outra. Se Freire (2015) e algumas frentes dos estudos coloniais operam uma análise dialética (opressor-oprimido) da educação e suas metodologias, outras estudiosas e estudiosos decoloniais e *queer* reinserem problemas do ponto de vista “analético” (ALCOFF, 2016) às questões educacionais, ou seja, a questão de como considerarmos nas relações e no currículo educacionais aquilo que não se estabiliza, aquilo que não encontra definitivamente reconhecimento nos regimes de inteligibilidade vigentes.

Enquanto a dialética marxista permanece dentro da esfera do inteligível, numa oposição e suprassunção dialógica da visão de mundo dominante, a analética procura tornar visível aquilo que está além da dialética. A dialética restringe-se a uma crítica interna ao contradizer o que existe, mas ela permanece dentro dos termos de referência dos conceitos fundantes existentes. Novas formulações são de fato possíveis mediante a dialética, mas elas somente serão alcançadas pelo processo conflitivo das contradições (ALCOFF, 2016, p.130).

Nesse sentido, as considerações tanto da Pedagogia *Queer* quanto dos estudos decoloniais podem nos auxiliar a prosseguir compondo essas frentes perturbando modos cristalizados de pensar e operacionalizar a educação no Brasil. Se

por um lado precisamos nos haver com a colonialismo das relações no campo educacional que produzem uma dialética de opressão, por outro precisamos ainda nos haver com aquilo que, diante do regime de inteligibilidade colonialista, sequer consegue ser reconhecido nessa dinâmica dualística, aquilo que é expelido da própria dialética. Assim, Alcoff recupera o termo “analética” que diz respeito a “um neologismo que remete à tentativa de pensarmos além do que costumeiramente pensamos, para alcançar além da dialética em direção ao ininteligível e incomensurável ou o que está além da totalidade” (ALCOFF, 2016, p.130). E isso, segundo a autora, só é possível pelo investimento em deslocamentos epistemológicos dos grandes centros de conhecimento crível, produtos e produtores de uma lógica de inteligibilidade que inviabiliza o acesso daquilo que não se estabiliza, e daqueles que sequer contam como vidas vivíveis (BUTLER, 2016a; 2016b).

Ainda hoje soa como um consenso, por exemplo, que nos primeiros anos escolares (e às vezes durante todo percurso educacional) se apresente como história que o Brasil fora **descoberto** por Portugal. As defesas dessa afirmação podem ser várias como a suposta imaturidade intelectual dos educandos, ou o caráter aparentemente lúdico como meio de abordar um tema permeado por séculos de violência colonial europeia. No entanto, nenhuma delas parece consideravelmente preocupada com um apagamento precoce das dúvidas e ambiguidades que tal narrativa poderia nos oportunizar. Questões do tipo: Por que o Brasil não existia antes de portugueses aqui chegarem? O que representa “descobrir” um país? Que histórias populações indígenas que vivem ou viveram nestas terras poderiam nos contar sobre a chegada portuguesa a partir de suas perspectivas? Que histórias populações negras e indígenas poderiam fragilizar a narrativa da colonização, essa “história dos vencedores” (BENJAMIN, 1987)?

Por outro lado, concordo com o cuidado de Balestrin (2013) ao expressar que nem toda forma de opressão e discriminação está diretamente ligada ao colonialismo, embora se possa localizar que todas elas são ou podem ser reforçadas e reproduzidas por ele. E também que não se trata de estabelecer novos lugares para uma verdade hegemônica que substitua as atuais (a narrativa indígena substituindo a narrativa

européia no caso do exemplo), mas o de sustentar a dúvida, a ambiguidade. Será que a dúvida é um empecilho ao processo educacional? Ou será seu próprio exercício? Certamente, aos modos das teorias *queer*, a dúvida é uma atitude política, uma vez que ela permite que os próprios regimes de conhecimento e reconhecimento sejam convocados a se refazer. Não necessariamente a dúvida cartesiana como meio de acesso a uma verdade que finalmente seja indubitável, mas a dúvida enquanto encruzilhada, enquanto abertura ao (re)conhecer.

Tomo emprestado o termo “encruzilhada” da *mestiza* Anzaldua (2005). Ler a autora é deslocador na medida em que ela recupera termos como “consciência” e “tolerância” sendo capaz de produzir caretas de desaprovação até em muitas teóricas e teóricos *queer*. Mas, antes de nos apressarmos e tomarmos os termos como marcas malditas de um construtivismo ou positivismo não superados, considero interessante que resistamos ao hábito do concordo-discordo e façamos o exercício de persistir na encruzilhada que é onde a *mestiza* nos encontra. Se Benjamin (1987) faz sentido quando afirma que os hábitos são repetições cristalizadas, irrefletidas, pedantes de nossos primeiros encontros com a tradição, Anzaldua (2005) afirma que:

La mestiza tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente [...] Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa (p. 706).

A encruzilhada, todavia, não é um não-escolher, mas a ampla indeterminação das escolhas que se pode fazer. A *mestiza* escolhe para seguir caminho, mas o faz apenas para se encontrar nas encruzilhadas seguintes. E de encruzilhada em encruzilhada ela vai fazendo e refazendo histórias. Histórias que nem são só descobrimento, nem é só usurpação colonial. Histórias feitas das heranças, tradições contraditórias que a constitui, e reconhece que “*es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto*” (ANZALDUA, 2016, p.709). Ela nos convida o pensamento a visar outras possibilidades de constituir práticas educacionais que

abarcuem a indeterminação, a encruzilhada, o *queer* atrevo-me a dizer.

O que isso tem a ver com políticas de reconhecimento na e pela educação? Pelo menos três premissas precisam ser assumidas aqui. A primeira é de que a educação está, em nossa sociedade, parcialmente ligada ao prosseguimento das vidas. Não apenas na questão de inserção no mercado de trabalho que, possivelmente, modula de modo significativo a estruturação da maioria das instituições educacionais em nosso país e o acesso a bens e serviços, mas também aos potenciais de alargamento das próprias possibilidades de significação e posicionamento diante do legado cultural colonial, diante de um mercado de trabalho discriminatório, das relações de consumo capitalistas e das possibilidades de coexistência entre perspectivas divergentes. Podemos dizer que o acesso à educação pode ser significativo na tessitura de condições de persistência das vidas.

A segunda premissa é, na verdade, um passo atrás em relação à primeira: as definições do que seja uma vida. Tanto nas discussões *queer* quanto nas decoloniais, as próprias definições de vida e, sobretudo, de vida digna de ser vivida, se confrontam com a necessidade de voltarmos à encruzilhada. Concordo com Butler (2016a; 2016b) ao compreender a vida como constitutivamente precária, em outras palavras, para a autora, viver não se trata de seguir um percurso espontâneo e linear no espaço-tempo. Uma vida não prossegue por si mesma e nem de uma mesma maneira ao longo de sua existência, viver é ativamente fazer algo para permanecer vivo e é fazê-lo junto a outros humanos e não-humanos (HARAWAY, 2017; BUTLER, 2018). Por ser persistência, uma vida tem mais possibilidades de prosseguir na medida em que dispõe de mais parcerias. As composições são fundamentais para que prossigamos. A educação pode ser um poderoso recurso para a persistência de uma vida, uma vez que através dela nos encontramos com o outro, acessamos não só a tradição, com conhecimentos e perspectivas de alguns daqueles que nos precederam, mas também a possibilidades de compor alianças com potencial de produzir novas histórias de mundo. Assim, as políticas de (re)conhecimento dentro dos espaços educacionais precisam ser consideradas e revisadas.

Como, então, a condição de ser reconhecido deve ser entendida? Em primeiro lugar, ela não é uma qualidade ou uma potencialidade de indivíduos humanos. [...] Não há desafio que o reconhecimento proponha à forma do humano que tenha servido tradicionalmente como norma para a condição de ser reconhecido, uma vez que a pessoa é essa própria norma. Trata-se, contudo, de saber como essas normas operam para tornar certos sujeitos pessoas “reconhecíveis” e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer (BUTLER, 2016b, p.20).

O reconhecimento de viabilidade da vida, sendo fundamental ao prosseguimento das vidas, é o terceiro pressuposto aqui. O ato de reconhecer, no entanto, não deve ser confundido aqui com o conhecer, pelo menos não plenamente. Butler (2016b) nos diz:

Nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento, embora não se possa afirmar o contrário; uma vida tem que ser inteligível como uma vida, tem de se tornar reconhecível. Assim, da mesma forma que as normas da condição de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem essas normas (p.21).

Então, penso junto à autora, ao compreender que o reconhecimento de uma vida como digna de ser vivida não deve estar exclusivamente condicionada pelo que sou capaz de saber ou dizer da pessoa, como a enquadro nessa ou naquela categoria. A vida vivível tem como condição básica ser entendida como vida digna de lamento se perdida. A vida enlutável nos mobiliza não só à comoção, mas a ações efetivas para criar condições capazes de impedir sua perda precoce ou evitável. Dito isso, como vidas que não encontram correspondência nos parâmetros de inteligibilidade podem ser reconhecíveis pela educação? Quem são essas vidas? Provavelmente se possa perguntar. Dispomos de perspectivas que nos possibilitam acionar algumas categorias históricas que marcam certas vidas como menos importantes que outras por meio de discriminações como a xenofobia, as lgbtfobias, a misoginia, o capacitismo dentre outras, alicerçadas em sistemas normativos amplos como o racismo estrutural, a heteronormatividade, o sexismo e a corponormatividade.

No entanto, na abreviatura incomensurável que a questão “quem é?”

performa há embutida não só as expectativas por um conjunto de nomenclaturas e categorias (de gênero, etnia, classe, capacidade, etc), mas, subjacentes tentativas de reconstituir os mitos de origem desses sujeitos. Numa educação em que se precisa saber e deter as respostas, demanda-se saber quem são essas vidas. Menina ou menino? Branca ou negro? Qual faixa etária? Qual série? Educador ou educanda? Capaz ou incapaz? Se por um lado, a partir de uma aposta *queer*, talvez a pergunta crucial aqui não seja “quem é”, por outro lado, para a investida decolonial, não podemos também abdicar de pensar: onde essas vidas se localizam. Se “quem é?” remete a um apelo ao conhecimento das vidas como pressuposto para o reconhecimento, o “onde está?” remete ao regime de inteligibilidade em que as vidas são distribuídas. Nesse deslocamento de perspectiva, com sorte, podemos também nos deparar com zonas turvas compartilhadas por um sem-número de vidas com diferentes marcas e que não recebem o devido reconhecimento de sua dignidade de persistirem vivas.

O problema não é incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Que novas formas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos? (BUTLER, 2016a, p.20).

Essa perspectiva considera que alterar as políticas de reconhecimento não deve se encerrar apenas em remendar as estruturas educacionais colocando rampas para cadeirantes, permitindo do acesso aos banheiros de acordo com a identidade de gênero por pessoas trans, incluindo aspectos das histórias indígenas e africanas nas bases curriculares, ou qualquer medida que tente reparar as condições ainda limitantes para as aprendizagens daquelas e daqueles marcados como minorias sociais. Requer também uma reestruturação de algumas premissas e referenciais do que é educação e do que é conhecimento. É preciso, sim, produzir acessibilidade para pessoas com deficiência, considerar a livre circulação de corpos inconformes com as

normativas de gênero e sexualidade, e promover iniciativas em prol de relações raciais e de gênero menos nocivas nos espaços educacionais, isso é inegável. No entanto, não o faremos se tratarmos essas questões como demasiadamente específicas ou como um meio de melhor enquadrar os sujeitos que não se enquadram (ou se enquadram a altos custos subjetivos) nas normativas daquilo que tomamos como educando pressuposto.

A esse respeito, Butler (2016b) me ajuda a compreender que forjamos “teorias abreviadas” quando pensamos ou apostamos numa concepção ou estratégia educacional. Nos termos da filósofa, consigo dizer que quando defendemos essa ou aquela concepção de conhecimento, estamos produzindo simultaneamente uma teoria abreviada do que compreendemos como sujeito cognoscente. Do mesmo modo que, quando defendemos uma concepção de educação, estamos forjando uma teoria abreviada do que pode ser um educando. Na urgência de nossas lutas, muitas vezes não consideramos essa reverberação teórica na qual se faz um corte, intencional ou desavisado, entre aqueles que contarão como sujeito (e possivelmente como vida) e aqueles que encontrarão condições especialmente precárias de serem considerados.

Embora, de fato, não se esteja oferecendo aqui um modelo de quais e como deveriam ser as premissas e referenciais da educação, a aposta é contribuir com mais conexões e camadas nas discussões a respeito. Se há uma recomendação que tanto a Pedagogia Queer quanto os estudos decoloniais trazem, cada uma a seu modo, em suas respectivas reflexões é a de que precisamos sustentar as ambiguidades. Seja lá como produziremos bases curriculares, planos de ensino ou escolas menos racistas, sexistas, lgbtfóbicas e capacitistas, não o faremos sozinhos e apenas a partir de nossas perspectivas de como a educação deveria se encaminhar.

Faz-se necessário, todavia, insistir que o problema não reside determinadamente nas respostas, ou na capacidade de responder. Ocasionalmente precisamos responder a perguntas que se apresentem em nossos cotidianos. Parece evidente, por exemplo, que um procedimento cirúrgico simples ou mesmo um processo de dragagem de um rio, hoje requeira uma série de conhecimentos de certo modo consolidados e compartilhados e encaminhamentos de algumas perguntas para

que ocorra de maneira minimamente benéfica para os envolvidos. No entanto, o que está em jogo é como se aborda a persistência das perguntas já feitas, as ambiguidades sem solução e, sobretudo, a formulação de perguntas até então impensáveis. Em quais condições que somos exigidos uma resposta? Quais possíveis reverberações da resposta que nos foi possível? Como e em quais situações os conhecimentos a que se recorre se consolidaram? O que pode estar de fora dessa consolidação? Quais vidas, em nossos contextos sociais e políticos, esse procedimento garante de fato a persistência e quais ele desconsidera? Quem são essas vidas?

Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar. Se deixar o outro viver faz parte da definição ética do reconhecimento, tal definição será baseada mais na apreensão dos limites epistêmicos do que no conhecimento (BUTLER, 2015, P.61).

Quando Haraway (1995) defende que a objetividade do conhecimento diz respeito a nossa capacidade e esforço de localizá-lo, a autora propõe uma virada não só na preciosa objetividade científica, mas nas próprias demarcações de fronteiras do conhecer minando a sacralidade da racionalidade clássica e da neutralidade utópica. Localizar, nos termos de Haraway, diz do esforço de compreensão de condições locais e das parcerias disponíveis com as quais se pôde compor uma produção de conhecimento. As fronteiras do conhecível, são limites provisórios, em alguma medida opacos e permeáveis, lugar de passagem, mas também de disputas, negociações, e ambiguidades, tal como a encruzilhada em Anzaldua (2005), talvez, se possa argumentar. A objetividade de Haraway nos importa aqui para pensar o conhecer como umas das premissas básicas do educar, e nos permitir confrontar os limites de nossa capacidade de (re)conhecer o mundo e os parceiros possíveis nele.

Portanto, ampliar as possibilidades do que entendemos como conhecimento crível e de como nos relacionamos com as ambiguidades e provisoriedades na educação tem potencial para alargar os regimes de inteligibilidade e, por conseguinte, ampliar as possibilidades de persistência da vida daqueles envolvidos nas parcerias que

compõem o campo educacional. Neste cenário, as contribuições *queer* e decoloniais podem sustentar questões para a educação que viabilizem não só encaminhamentos para a constituição de práticas educacionais que façam frente aos modos hegemônicos de pensar o (re)conhecimento, a credibilidade e a opressão, mas, sobretudo, que em seu curso, não expele as vidas vulnerabilizadas pela distribuição desigual da precariedade. A educação não pode ser mais uma ferramenta para garantir a viabilidade de alguns em detrimento dos demais. Ao contrário, pode ser uma parceria possível para garantir condições menos desiguais de prosseguir vivo. A Pedagogia *Queer* e os estudos decoloniais não necessariamente convergem ponto a ponto, mas talvez consigam aliar-se de maneira significativa na defesa de que mais vidas sejam vivíveis, na medida em que permitem que as perguntas prossigam.

Referências

ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Soc. estado.**, Brasília , v. 31, n. 1, p. 129-143, Abril, 2016 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>> acesso em abr 2018.

ANZALDUA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 13, n. 3, p. 704-719, Dec. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 ago. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília , n. 11, p. 89-117, Aug. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 ago. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 3ªEd. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembléia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Ed Autentica, 2015.

_____, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFFBA, 2016a. p. 19-42

_____, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 2ªed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2016b.

DINIS, Nilson Fernandes. Por uma Pedagogia Queer. In: **Itinerarius Reflectionis**, [S.l.], v. 9, n. 2, jan. 2014. ISSN 1807-9342. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27710/19279>>. Acesso em 06 set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática *educativa* – 54ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte I**, Ano 3 - N. 5 / Abril de 2016. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=5258>> acesso em 03 set. 2018.

_____, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **Cadernos Pagu**, v.5. p. 7-41. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. In: **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V.8 N.2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/12609>> acesso em 03 set. 2018

Data de envio: 14/09/018
Data de aceite: 12/12/2018