

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO MATEUS PONTES COSTA

**PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE EDUCAÇÃO:** transgressões e  
enfrentamento da LGBTfobia na educação

MACAPÁ

2021

ANTONIO MATEUS PONTES COSTA

**PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE EDUCAÇÃO:** transgressões e  
enfrentamento da LGBTfobia na educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

MACAPÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá Jamile  
da Conceição da Silva – CRB-2/1010

---

- C838p Costa, Antonio Mateus Pontes.  
Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da  
LGBTfobia na educação / Antônio Mateus Pontes Costa. – 2021.  
1 recurso eletrônico. 132 folhas.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do  
Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.  
Orientador: Professor Doutor Alexandre Adalberto Pereira
- Modo de acesso: World Wide Web.  
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)
- Inclui referências, apêndices e anexos.
1. Educação. 2. Pedagogia decolonial. 3. Arte educação. 4. LGBTfobia. I.  
Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22 edição, 370

---

COSTA, Antonio Mateus Pontes. **Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação**. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

ANTONIO MATEUS PONTES COSTA

**PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE EDUCAÇÃO:** transgressões e enfrentamento da  
LGBTfobia na educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação de mestrado defendido e aprovado em: 21 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)  
Orientador/Presidente

---

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito (PPGED/UNIFAP)  
Avaliadora interna

---

Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva (PPGED/UFPA)  
Avaliadora Externa

---

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Q. Simões (PPGED/UNIFAP)  
Suplente Interno

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/UFPA)  
Suplente Externo

## RESUMO

A presente dissertação tem como centralidade o debate sobre o enfrentamento e a transgressão da LGBTfobia, como potencialidade gerada da convergência entre a Pedagogia Decolonial e a Arte Educação, junto às perspectivas de professoras e professores de Arte da rede estadual de ensino do estado do Amapá. A Pedagogia Decolonial se apresenta como uma possibilidade rebelde e revolucionária para a superação das marcas coloniais presentes nos aspectos sociais, políticos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e históricos. Portanto, alinhados à Decolonialidade e à Arte Educação, buscaremos compreender quais as possibilidades pedagógicas, alinhadas à decolonialidade, que podem ser visualizadas na arte educação de forma a ocasionar enfrentamentos à LGBTfobia?. Assim, temos como objetivo geral identificar, a partir de arte educadores da rede estadual de ensino do Amapá, possibilidades pedagógicas que ocasionem o enfrentamento à LGBTfobia. Na perspectiva teórica da dissertação abordamos a seguinte base teórica: a Decolonialidade como uma epistemologia de libertação. Os apontamentos da Pedagogia Decolonial como o desdobramento no campo da educação de uma perspectiva dialógica de ruptura das opressões colonialistas. Arte Educação de maneira histórica e a compreendendo pelo viés decolonial. E, por fim, os apontamentos sobre LGBTfobia como sendo uma marca da colonização. No caminho metodológico escolhemos a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas de maneira virtual com Professores de Artes da rede pública estadual de ensino do Amapá. Sustentamos a análise dos dados através da Hermenêutica-Dialética. Ao final, trazemos como resultados as percepções e compreensões dos colaboradores da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), que nos apontaram existência de potencialidades e impedimentos no limiar da discussão sobre LGBTfobia na educação, bem como indicam que a Arte Educação, em consonância com a possibilidade da Pedagogia Decolonial, conseguem transgredir e enfrentar a LGBTfobia, a partir de perspectivas rebeldes e transformadoras, alinhadas à perspectiva do debate da diversidade de sexualidade e gênero, geradas por um movimento decolonial. Em nossa conclusão discutimos os achados que tangenciam essa investigação e discorremos sobre as indicações de debatermos as perspectivas de formação continuada com o objetivo de oportunizar as conversas sobre LGBTfobia, diversidade de sexualidade e identidade de gênero.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Pedagogia Decolonial; Arte Educação; LGBTfobia.

## ABSTRACT

The present dissertation has as its central point the debate on the confrontation and transgression of LGBTphobia, as a potentiality generated from the convergence between Decolonial Pedagogy and Art Education, along with the perspectives of Art teachers from the public education in the state of Amapá. Decolonial Pedagogy presents itself as a rebellious and revolutionary possibility to overcome the colonial marks present in social, political, pedagogical, epistemological, ontological and historical aspects. Therefore, in line with Decoloniality and Art Education, we will seek to understand what are the pedagogical possibilities, aligned with decoloniality, that can be visualized in art education in order to cause confrontations with LGBTphobia?. Thus, our general objective is to identify, based on art educators from the state education network of Amapá, pedagogical possibilities that lead to the confrontation of LGBTphobia. In the theoretical perspective of the dissertation, we approach the following theoretical basis: Decoloniality as an epistemology of liberation. The notes of Decolonial Pedagogy as the unfolding in the field of education of a dialogical perspective of rupture of colonialist oppressions. Art Education in a historical way and understanding it from a decolonial perspective. And, finally, the notes on LGBTphobia as a mark of colonization. In the methodological way we chose the qualitative approach and as a technique of data collection the semi-structured interviews that were carried out in a virtual way with Art Teachers from the state public education of Amapá. We support the data analysis through Hermeneutics-Dialectics. In the end, we bring as results the perceptions and understandings collaboration of da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) and Coelho (2021), who pointed out the existence of potentialities and impediments on the threshold of the discussion about LGBTphobia in education, as well as indicating that Art Education, in line with the possibility of Decolonial Pedagogy, manages to transgress and face the LGBTphobia, from rebellious and transformative perspectives, aligned with the perspective of the debate on sexuality and gender diversity, generated by a decolonial movement. In our conclusion, we discuss the findings that touch on this investigation and discuss the indications for debating the perspectives of continuing education in order to provide opportunities for conversations about LGBTphobia, diversity of sexuality and gender identity.

**Keyword:** Decoloniality; Decolonial Pedagogy; Art Education; LGBTphobia.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento ao meu pai Antonio Jose Ribeiro Costa, e à minha mãe Maria Cristina da Silva Pontes, sem os quais eu não seria o pesquisador e professor que sou hoje, sempre me apoiando, aceitando minhas escolhas, incluindo a escolha profissional pela educação. Minha mãe inclusive amou quando por esse caminho eu escolhi seguir. Queria salientar nesse momento também o respeito e o acolhimento que meu pai e minha mãe têm por minha orientação sexual. Sua compreensão é a força motriz pela qual me aceito como sou e me reconheço como responsável por minha luta.

Ao meu irmão mais velho Antonio Tiago Pontes Costa, Pedagogo, professor de História e de Filosofia, que é minha maior inspiração enquanto educador. Sua força em querer transformar o mundo e a educação me motivam a sonhar de forma tão rebelde por uma educação melhor no Brasil e especialmente no Amapá, essa terra que nos acolheu de forma generosa, nos oportunizando principalmente o acesso ao ensino superior.

Ao meu melhor amigo, meu irmão gêmeo, Antonio Lucas Pontes Costa, pessoa que dividiu comigo a estreia nesse mundo, por me inspirar a ser quem sou, por levantar debates importantes sobre sexualidade, sobre o mundo e sobre cultura.

Ao meu orientador e amigo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira, por sua enorme paciência, gentileza, amizade, respeito e sabedoria, desde 2015, quando a vida (acadêmica) nos possibilitou esse encontro e o estabelecimento da relação orientador-orientando na oportunidade de minha iniciação científica. Gostaria de agradecer também por todos os momentos de sabedoria, ao longo desses anos, pelas correções, por entender que ainda preciso aprender muito sobre pesquisa e sobre ser Arte Educador.

A meu companheiro Eduardo Chaves por sua dedicação e compreensão sobretudo em meus momentos ausentes dedicados à escrita dessa dissertação, por sempre querer aprender comigo e por sempre me ensinar a ser generoso, amoroso e gentil com as pessoas. Por me motivar todos os dias a ser um bom professor e a lutar pela educação.

Aos professores da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e à professora Coelho (2021) por terem aceitado participar da construção dessa pesquisa, por sua dedicação com o processo de entrevistas e por disponibilizarem seu tempo e sua experiência docente que nos auxiliaram na compreensão sobre a Arte Educação.

À Universidade Federal do Amapá, minha segunda mãe, meu lar desde 2014, na oportunidade de minha graduação em Artes Visuais, pelo apoio financeiro à minha pesquisa de IC que foi o principal motivador dessa minha sede de conhecimento.

À CAPES/CNPq pela bolsa de iniciação científica, e à CAPES pela bolsa de mestrado, sem a qual não teria a oportunidade de dedicar-me à escrita dessa dissertação.

Aos meus amigos e amigas do grupo de estudos sobre Sexualidade, Gênero, Educação e Decolonialidade; aos colegas do mestrado em Educação – PPGED/UNIFAP, turma 2019, por toda sabedoria compartilhada, pelas risadas e por todos os bons momentos que tivemos em coletivo; em especial ao Dennys, por ser o melhor amigo que eu poderia ter durante essa jornada. Obrigado pelos debates incríveis que tivemos ao longo das nossas idas e voltas das aulas na universidade, obrigado Igor, Fredson, Neiva, Flávia, Ricardo, Kátia, Aline, Nilzana, Adailes e demais colegas. À turma 2018, que me abraçou durante meu período pré-mestrado, onde cursei disciplinas, em especial a Maria Carolina, Andressa, Ana Kareem, Angelica e Almir.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, principalmente as professoras Dra. Kelly e professora Dra. Arthane por todo conhecimento compartilhado ao longo da disciplina de Pesquisa em Educação e, principalmente, pelo texto “A dor da tese”. À professora Dra. Ilma que foi minha professora na graduação em Artes, por um breve momento e no mestrado, por todo conhecimento compartilhado ao longo dessa jornada; ao professor Dr. André, por estar sempre presente no mestrado de forma acolhedora. À Professora Dra. Eliana e ao professor Dr. Elivaldo pelas críticas construtivas ao longo da disciplina de seminário. E à querida Idanilde, secretária do PPGED, por nos receber sempre com um enorme e aconchegante sorriso e por sempre ajudar em nossas dúvidas, anseios e burocracias que a vida na universidade nos coloca.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará que me acolheu durante meu intercâmbio oportunizado pelo PROCAD/AMAZÔNIA, em especial às professoras Dra. Lúcia e Dra. Adriana pelas contribuições com os saberes decoloniais e sobre gênero e pelas lutas que me ensinaram a travar durante esse período. Ao professor Dr. Waldir, peça fundamental para o meu aprofundamento nas Pedagogias Decoloniais, e nas leituras sobre uma educação que seja revolucionária. A todos os amigos que fiz durante esse momento, Isabel, Carlos, Marina, Rodrigo, Thaís, meu muito obrigado pela recepção e pelo amor a mim ofertado.

À minha Tia Victória, por me acolher em sua casa em Belém-Pará pelo período de um semestre em que estive realizando o intercâmbio na UFPA.

Às professoras Dra. Lúcia Isabel/PPGED/UFPA e Dra. Ângela Ubaiara/PPGED/UNIFAP pelas contribuições em minha banca de qualificação e pelo aceite em participar da presente banca de defesa de dissertação.

E por fim, a todas as pessoas LGBTs oprimidas e marginalizadas pela violência colonial, sejam resistência, sejam rebeldia e revolução.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 METODOLOGIA.....	20
<b>1.2 Mapeamento do Conhecimento</b> .....	26
<b>2 APONTAMENTOS TEÓRICOS: Encontros entre decolonialidade, pedagogia decolonial, arte educação e LGBTfobia</b> .....	30
2.1 DECOLONIALIDADE.....	31
2.1.1 Processos de subjugação colonial.....	32
2.1.2 Epistemologia Decolonial.....	34
2.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	38
2.2.1 A conversa decolonial com Paulo Freire: a educação para libertação.....	39
2.2.2 Proposta de uma Pedagogia Decolonial.....	43
2.2.3 A Pedagogia Decolonial como uma práxis.....	49
2.3 ARTE EDUCAÇÃO.....	53
2.3.1 Artes e Ofícios (séculos XVI, XVII e XVIII).....	54
2.3.2 Ensino do desenho (século XIX).....	58
2.3.3 Século XIX e XX, e novos apontamentos para a Arte Educação.....	61
2.4 COLONIALIDADE DAS SEXUALIDADES: LGBTfobia.....	69
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS: Perspectivas docentes e enfrentamento a LGBTfobia</b> .....	74
3.1 DADOS QUALITATIVOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS: Compreensões docentes em Arte Educação sobre o debate de sexualidade e violência LGBTfóbica.....	75
3.1.1 Identificação dos colaboradores da pesquisa.....	77
3.1.2 Práticas hegemônicas coloniais.....	78
3.1.3 Práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade.....	85
3.1.4 Arte Educação e o debate sobre diversidade.....	89
3.1.5 LGBTfobia e uma educação para a diversidade.....	95
3.1.6 Enfrentamento e Transgressão da LGBTfobia.....	102
3.2 VISUALIZAÇÕES POSSÍVEIS: síntese das reflexões.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	123

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicada com os professores e a professora de Artes.....	125
ANEXOS.....	130
ANEXO A – Comprovante de submissão do projeto a plataforma Brasil.....	131

## 1 INTRODUÇÃO

Ao caminharmos pelos ambientes educacionais percebemos o surgimento de uma característica conservadora que sempre esteve embrionada no meio social brasileiro, que silencia majoritariamente estudantes LGBTs, e que reflete nos professores e na comunidade. Nesse sentido, esse embrião conservador ocasiona uma infinidade de preconceitos, sobretudo relacionados a LGBTfobia<sup>1</sup>, racismo, classismo e misoginia. Desse modo, entendemos que existem diversos pontos relacionados à discriminação que necessitam de uma mudança profunda, como o respeito à diversidade, e este respeito deve incluir qualquer forma de diversidade de gênero, étnico-racial e relacionadas à sexualidade por assim dita. As inquietações que levantam a proposta de investigação têm como eixo basilar a possibilidade de se pensar uma educação que possa provocar o enfrentamento às LGBTfobias.

A contemporaneidade nos faz refletir sobre um momento crucial que nos foi promulgado até chegarmos nesse momento: um elemento inerente à colonização, que ocasionou a dominação, responsável por subtrair culturas, modos de vida, de ser e de saber e riquezas materiais de povos colonizados. Sendo assim, uma maneira de subjugar os pobres e colonizados, em nome de um desenvolvimento desigual, que exclui e deixa à margem os diferentes, os LGBTs, as mulheres, os negros e pobres. Portanto, a modernidade carrega consigo essa herança excludente e opressora advinda desse momento histórico chamado colonização que todos os países das américas passaram, contudo principalmente a América Latina (México até o sul da América do Sul).

Nesse sentido, encabeçados por uma emoção revolucionária que nos alimenta no sentido de romper com a violência contra LGBTs e pessoas que foram marginalizadas pela colonialidade, fazemos uma opção pelo decolonial. Para Mignolo (2008) a opção decolonial é um percurso proporcionado para sairmos do caminho colonial da modernidade que violentou e usurpou os modos de viver, de se relacionar, culturais e epistêmicos dos povos originários. Sendo assim: “la opción de-colonial es opción en dos esferas del pensar y el hacer; en el pensar de-colonial es siempre contrapartida del hacer, del hacer de-colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 246). Destarte, a decolonialidade se configura como uma possibilidade efetiva para as transformações e transgressões que borbulham em pessoas oprimidas.

---

<sup>1</sup> Para Junqueira (2007) a fobia a LGBTs seria uma aversão ou ódio que costuma gerar violência contra homossexuais, bissexuais, transgêneros e travestis

Os autores da rede *modernidade/colonialidade*<sup>2</sup> que defendem a decolonialidade propõem que repensemos todas as nossas práticas enquanto sociedade para redesenhar paradigmas excludentes em busca de uma humanização que é discutida por Paulo Freire<sup>3</sup>. Retornando ao debate primário que enlaça essa dissertação, pegamos o caminho novamente para a educação. Nesse sentido, pensamos, ao adentrar ao caminho da opção decolonial, em um paradigma educacional que seja igualmente rebelde e revolucionário quanto à possibilidade ocasionada pela decolonialidade. Portanto em uma possibilidade pedagógica decolonial.

Sendo assim, há possibilidades entre os vãos do debate da educação para propor o debate da decolonialidade, pois, conforme Grosfoguel (2012), a pedagogia foi organizada em seus aspectos culturais e educacionais eurocêntricos. Além disso, podemos destacar que a partir da colonização foi institucionalizada, de forma universal, uma superioridade de classe, de raça, de gênero, de sexualidade, de organização econômica, espiritual e política, uma superioridade epistemológica, das línguas e, principalmente, das pedagogias que se *norteiam* pela eurocentralidade moderna. Sendo assim, se faz necessária a reflexão sobre uma alternativa pedagógica, alinhada à decolonialidade, para a transformações das estruturas homogeneizadas durante a colonização.

Assim, podemos perceber o quanto o amadurecer da epistemologia decolonial faz-se importante e necessário para a construção de novas perspectivas, tanto sociais, políticas, epistêmicas, culturais, de raça e classe, já que é um repensar sobre as possibilidades dos sujeitos subalternos, e pedagógica, sobretudo tomando como partida o pensamento de Walsh (2009) sobre a pedagogia ser para além da organização sistêmica<sup>4</sup> dos processos educativos, e sim “como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WLASH, 2009, p. 26).

Nesse momento iremos apresentar a base epistemológica que sustenta a presente pesquisa e, para isso, alicerçamos essa investigação de acordo com o principal apontamento teórico que auxilia na construção do texto, tanto no caminho metodológico, quanto teórico e

---

<sup>2</sup> Mota Neto (2015) afirma que o programa/rede modernidade/colonialidade trata-se de um grupo heterogêneo de pensadores latino americanos, cujas lutas epistêmicas giram em torno de uma desconstrução da opressão dos povos da América Latina.

<sup>3</sup> Segundo Freire (1987), quando conseguirmos nos reconstruir como sujeitos de nossas próprias vozes, finalmente podemos nos libertar da dominação do opressor que usa o poder para justificar sua violência.

<sup>4</sup> 4 Enxergar a educação de modo tradicional é conceder a ela um papel de prescrição das práticas e as relações escolares, definindo horários e seriações, e classificando disciplinas e conteúdo, conforme Foucault (2014). Além disso, essa prescrição acaba sendo também normativa, de modo a ver a escola como uma fábrica, a educação como maquinário para mão-de-obra técnica, seguindo unicamente um padrão normalizador.

analítico em que a pesquisa se localiza. Sobretudo, fazemos destaque a uma epistemologia que será a chave teórica/analítica/interpretativa dessa dissertação, que pensa a discussão a partir da decolonialidade como um movimento de libertação, tanto em termos epistemológicos, quanto políticos, pedagógicos e ontológicos dos sujeitos subalternizados pela colonialidade.

Segundo Mignolo (2008) a decolonialidade<sup>5</sup> é uma resposta que visa a superação para a colonialidade<sup>6</sup>. Trata-se de uma posição de enfrentamento da colonizante esfera epistêmica, política, cultural e social europeia e se postula como um movimento que transcende as teorias “pós-coloniais”. A decolonialidade, desse modo, pressupõe que os históricos processos jurídicos e administrativos que foram rompidos com a descolonização não sustentaram mudanças estruturais nas sociedades colonizadas, pois a descolonização não foi capaz de mudar as perspectivas de orientação dos modos de ser, viver e saber (ontologia, sociedade e epistemologia) historicamente estabelecidas durante os longos anos dos processos de colonização.

Ou seja, a colonialidade é um processo que perdurou historicamente, mesmo após a descolonização, em diversas situações sociais, culturais, econômicas e pedagógicas, bem como na orientação de modos de ser, viver e saber, ainda que os territórios tenham sido descolonizados em um determinado momento da história. Assim, a decolonialidade vai mais adiante à negação da colonialidade, pois, entende que os processos de orientações ontológicas, sociais e epistêmicas não foram rompidos com a descolonização.

O processo colonial não deixou apenas registros em como a sociedade, historicamente colonizada pelos europeus, se organizou no sentido político, econômico e pedagógico a partir das investidas dominadoras europeias. Esse processo também deixou uma marca quanto à classificação do conhecimento, assim como uma organização social na qual o gênero, a sexualidade e a raça formaram processos que subalternizaram corpos e desejos e legitimaram relações de opressão baseadas no racismo, sexismo e LGBTfobia de modo geral.

A perspectiva decolonial é, sobretudo, o clamor por justiça das pessoas oprimidas pelos processos coloniais e seus desdobramentos sociais em termos de colonialidade. É um clamor

---

<sup>5</sup> Segundo Mota Neto (2015) o sentido de decolonialidade “se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isto é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial” (MOTA NETO, 2015, p. 68). Desse modo, percebemos como a decolonialidade é um instrumento, conceito ou epistemologia capaz de entender e superar as marcas geradas pela colonização e que se perpetuam até hoje na sociedade.

<sup>6</sup> O que se concebe enquanto decolonial é constituído pela rede *modernidade/colonialidade* que segundo Mota Neto (2015) tem por premissa principal a ideia de superar as ciências humanas e sociais que estão ainda muito alinhadas a uma ordem de pensamento dicotômica e eurocêntrica do globo, ainda pensado em norte e sul.

justo e necessário da mulher tida como objeto sexual, da população negra que foi escravizada e dos LGBTs que não são vistos como sujeitos de sexualidade. Sujeitos que em suas existências sociais tiveram sua humanidade roubada pela colonialidade, em termos de uma dominação erótica e sexual de mulheres e LGBTs; da criança tida como sujeito a aprender o conhecimento eurocêntrico (dominação pedagógica); do pobre e do negro tidos como subalternos (dominação racial, econômica e de classe). Essa demanda por liberdade é, ao mesmo tempo, um clamor por transgressão dos processos opressivos historicamente construídos e interpelados pela empresa colonial por meio da colonialidade. Trata-se de um movimento de liberdade do povo oprimido em busca de uma revolução antitortura, antiopressiva, anticolonial e antirracista, para a possibilidade de levante político, social, ontológico e epistemológico e pedagógico dos subalternos da colonização.

Para Walsh (2017) a Pedagogia Decolonial seria um espaço de reconstruir o que nos foi retirado durante a dominação colonial e, a partir disso, construir novas formas de se pensar e fazer educação. No caminho de pensar a partir de suas vivências, a Pedagogia Decolonial provoca a ruptura com os mecanismos de opressão da colonialidade. Desse modo, o sujeito central dessa pedagogia se vê no processo educativo, uma vez que, a Pedagogia Decolonial se relaciona com as lutas dos movimentos sociais e da população subalternizada, enxerga sua opressão e consegue realizar o movimento de ruptura com a hegemonia colonial.

Por isso, apoiamo-nos na decolonialidade para o fazer epistemológico e teórico dessa pesquisa, por entendermos que uma teoria revolucionária pode apresentar aproximações com o objetivo dessa investigação, que é entender como o debate da sexualidade chega na educação por meio de arte educadoras e arte educadores e se esse debate é engendrado por meio de uma perspectiva teórica hegemônica, que não leva em consideração a diversidade das particularidades de cada sujeito.

Caminhando no sentido de entender como a Pedagogia Decolonial se apresenta, nessa investigação, como uma das bases epistemológicas, identificamos, a partir de Walsh (2013), que a Pedagogia Decolonial é um local de enfrentamento da opressão colonial, dentro do contexto educacional. Esse enfrentamento indicado pelo alinhamento da pedagogia com a decolonialidade possibilitam outras formas de ser, estar, saber, pensar, sentir, viver e existir, que perpassam pela ruptura com a opressiva hegemonia gestada na e a partir da invasão colonial da América Latina.

Nesse sentido, esse movimento Pedagógico de viés decolonial se articula junto dos movimentos sociais latino-americanos e partilha experiências libertárias, críticas e engajadas politicamente que são acionadas por tensões transgressoras e transformadoras advindas desses

movimentos e do povo subalternizado, que tomam como base a luta dos sujeitos que sofreram com a colonização, incluindo os próprios professores com saberes pedagógicos que, muitas vezes, são colonizados pela matriz epistêmica da racionalidade eurocêntrica. Nesses termos, a pedagogia decolonial pensa em mecanismos de desconstrução dos reflexos deixados pela colonialidade e pela modernidade.

Pensando dessa forma, as práticas pedagógicas engendradas na decolonialidade, são formas de provocar a cissura com as feridas abertas pela colonização, pois segundo Grosfoguel (2012) essas marcas nas sociedades que foram colônias, ocorreram na sexualidade, na educação, nas formas de se relacionar, no gênero e nas questões de raça. Desse modo, compreendemos os mecanismos pelos quais a LGBTfobia, e o modo como a pedagogia tradicionalista (no seu sentido hegemônico) foram ganhando territórios dentro da educação e, com isso, construindo uma forma de opressão em termos de sexualidade. Portanto, de maneira teórica e analítica perceberemos as nuances injustas da colonização. Essas nuances se apresentam a partir das marcas deixadas pela colonialidade que precisam ser superadas

Sendo assim, a epistemologia decolonial vem para ser uma possibilidade de inversão desse sentido, anteriormente instituído pelas engrenagens coloniais, que validava somente o pensar de quem conquistou e dominou outros povos. A luta da decolonialidade está em um novo cenário onde quem tem vez e voz são os sujeitos subalternos. A ideia de liberdade vem da necessidade da ruptura com a dominação eurocentrada do conhecimento, portanto, é fundamental pensar essa pesquisa em termos de uma pedagogia decolonial. Dessa forma, o processo exploratório que foi inerente da colonização silenciou o pensamento crítico, os modos de ser e de saber a cultura, que seriam capazes de romper com todo o conservadorismo proeminente da exploração em nome da modernidade. Logo, ao nos munirmos de resistência, repensando nossas vozes e nossos lugares sempre na busca de transgredir com o padrão de gênero, de sexualidade, cultural, social e de classe, estaremos finalmente encontrando o caminho para nossa libertação.

Após apontarmos o caminho epistêmico, social e pedagógico de onde propomos a pesquisa, compreenderemos, em linhas gerais, como se encaminha essa dissertação. Portanto, a Pedagogia Decolonial, segundo Mota Neto (2015): está ligada ao interesse dos oprimidos; rejeita a violência da modernidade; reconhece a razão das vítimas da colonialidade; não reproduz o *modus operandi* da opressão; requer educadores subversivos; estabelece relações com os saberes dos oprimidos; valoriza as memórias coletivas; projeto teleológico que se engaja na transformação social; supera a dominação; se engaja na luta dos movimentos sociais; se alinha a outras coordenadas epistêmicas; é utópica e dialógica; trata-se de um projeto alternativo

de libertação política, econômica, ecológica, erótica e pedagógica da humanidade; se engaja numa luta revolucionária.

Nesse sentido, conforme Moura (2018), a Arte na América Latina advém de uma matriz de poder eurocentrada. Portanto, ocorrendo a necessidade de pensar a Arte Educação de um ponto de vista decolonial, movimentando e rompendo barreiras, e a exaltação das epistemologias e aspectos culturais latino-americanos.

Conforme Nascimento (2005), a Arte Educação tem seu ponto de partida junto com a educação geral, através das *Artes e ofícios*. A forma como a Arte foi trabalhada na educação se deu seguindo as necessidades da colônia. Com a Missão Artística Francesa, chegando ao Brasil em 1816, com a intenção de reformular a forma como se ensinava arte no Brasil, modificou-se e rechaçou-se qualquer vestígio de arte produzida por habitantes brasileiros. Conforme Nascimento (2005) e Barbosa (2005), a missão tinha caráter de introduzir no Brasil o arsenal estético vigente na Europa, o que enxertou ainda mais uma educação contemporânea bailada nesses preceitos estéticos/epistêmicos.

No período compreendido entre 1930 e 1970 a Arte Educação no Brasil passa pelo estadonovismo e escolanovismo que incidem, segundo Nascimento (2005), no fascínio pela industrialização. Nesse período, a Arte Educação está voltada para a industrialização. Com o golpe de 1964, que deu início ao regime ditatorial militar, tem-se o advento do tecnicismo na educação.

Nas décadas seguintes, entre 1970 e 1980, conforme Nascimento (2005), a Arte Educação foi engendrada pelo tecnicismo proveniente da legislação educacional da ditadura militar. O caminho pela profissionalização dos professores de artes polivalentes ocorreu durante esse momento. O fim desse período é demarcado pelo borbulhar por uma transformação na Arte Educação, gerando assim, em 1990, uma Arte Educação alinhada com os estudos sobre cultura e pelo advento do multiculturalismo. Assim acontece a proposta triangular que tem como maior expoente Ana Mae Barbosa, que pode ser visualizada até a contemporaneidade.

Sendo assim, retornando a Moura (2018), sobre uma Arte Educação que se engaje junto da decolonialidade, e é onde ancoramos o encontro entre a Arte Educação e a possibilidade Decolonial e da Pedagogia Decolonial. Ao entender que a arte educação visualiza a Europa como centro da produção artística, a Arte se torna hegemônica e concomitante com padrões idealizados de cultura, Moura (2019) concentra sua análise.

Assim, Moura (2019) apresenta a seguinte indicação de como a arte educação pode apresentar-se de maneira a indicar a decolonialidade como possibilidade epistemológica, assim:



O (re)pensamento crítico decolonial, nos processos de produção de conhecimentos, trata de romper com os universalismos alienantes e traz à pauta os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata-se de pensar coexistências: de culturas, de povos, de ciências, de artes, de pensamentos, problematizando as hierarquias (artísticas, territoriais, raciais, epistemológicas), legitimando processos anti-hegemônicos de produzir conhecimentos (MOURA, 2019, p. 317).

Portanto, a partir desses dualismos apresentados acima, construímos a assertiva de que a proposta decolonial na educação tem a pretensão de reconfigurar o binarismo aparente na Arte Educação. Desse modo, pensando nas potencialidades epistemológicas que se abrem a partir da decolonialidade na Arte Educação. É importante se pensar também em uma Arte Educação que seja decolonial, engajada de forma política, ética, social, cultural e epistemológica, com as vozes silenciadas pela colonização.

Portanto, compreendemos que uma Pedagogia Decolonial nos indica a possibilidade de mecanismos que facilitem o debate sobre as marginalizações decorrentes da dominação europeia que possibilite uma resposta à LGBTfobia. Desse modo, chegamos a LGBTfobia. Destacamos a importância de levantar o debate sobre as violências contra a diversidade, de modo tangente à decolonialidade, pois, Grosfoguel (2012) apresenta o fato de que a sexualidade, o gênero e demais aspectos da diversidade, foram construídos de acordo com uma estruturação de poder colonial.

O que buscaremos entender com essa investigação se trata, a priori, de perceber como a LGBTfobia é vista dentro da educação. Engajados com a decolonialidade, entendemos que o caminho para a superação dessa opressão que, conforme Vainfas (1997), ocorre desde a colonização, é a reflexão e a possibilidade de se pensar uma educação com viés decolonial, que possa apresentar a possibilidade de provocação e superação da violência contra a diversidade.

Segundo Junqueira (2009), a educação, cada vez mais, abre o precedente para o debate sobre a violência contra pessoas homossexuais, bissexuais, transgêneros e travestis. Desse modo, o interesse em desenvolver maneiras de se enfrentar a fobia/violência que esses grupos sofrem vem ganhando espaço nas discussões da educação.

Nesse sentido, pensar uma educação comprometida com a Pedagogia Decolonial é pensar a necessidade da virada dos processos tradicionais da educação que existem há tempos, pois, mesmo que vejamos professores comprometidos com questões sociais em sala de aula – tais como questões de **diversidade e sexualidade** – ainda é possível notar que a busca pelo conservadorismo, pelo viés da normatização, assola a educação do século XXI no Brasil.

Portanto, entender quais possibilidades ocasionadas pela existência de uma pedagogia engajada com a decolonialidade, que ao chegar no campo da Arte (com professores de Artes, portanto, sentindo a necessidade de breve organização histórica sobre a Arte Educação no Brasil) pode ganhar amplitude de debate, ocorrendo, desse modo, uma oportunidade de transgressão e de transformação para uma superação da LGBTfobia.

Pensando e problematizando a partir da Pedagogia Decolonial e da Decolonialidade que acionam fissuras nos tradicionalismos provocados pela colonização, visualizamos essa proposta como uma possibilidade para a superação da LGBTfobia, assim, baseado nos destaques levantamos a seguinte questão de pesquisa: **quais as possibilidades pedagógicas, alinhadas à decolonialidade, que podem ser visualizadas na arte educação de forma a ocasionar enfrentamentos à LGBTfobia?**

Sendo assim, o estudo tem como objetivo geral: **Identificar, a partir de arte educadores da rede estadual de ensino do Amapá, possibilidades pedagógicas que ocasionam o enfrentamento à LGBTfobia.** Tendo como objetivos específicos: a) compreender, do ponto de vista teórico da Pedagogia Decolonial, como a Arte Educação possibilita a promoção de transgressões e o enfrentamento das opressões LGBTfóbicas; b) verificar como ocorrem as possibilidades de enfrentamento da LGBTfobia no ambiente educacional, a partir dos arte educadores; e c) analisar como a Pedagogia Decolonial, em consonância com a Arte Educação, possibilita o estímulo de transgressões e enfrentamentos das opressões LGBTfóbicas.

Passamos grande parte de nossas vidas na escola e, durante este processo, é fundamental promover um ambiente de igualdade que desenvolva a extinção de um olhar discriminatório. Um grande passo para a humanização dos alunos é abordar o assunto sobre diversidade sexual em sala de aula, o que representaria a ruptura das hegemonias tradicionalistas na educação, desse modo, rompendo com uma conjuntura discriminatória, machista, racista, LGBTfóbica e excludente, fazendo com que os educandos reflitam e respeitem o outro, independentemente de sua sexualidade. Sendo assim, entendemos que as pesquisas que trabalham com a diversidade apresentam-se como possibilidades dessa construção.

Propor uma pesquisa que se aglutine junto a temas respectivos aos grupos subalternizados é romper com "o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, da Educação, das Artes" (LOURO, 2012, 365), inclusive de dominações construídas desde a invasão colonial. Focar estudos que tragam para a academia novas noções sobre educação, sociedade, epistemologia, ontologia, cultura, política e história a partir de LGBTs, mulheres,

pobres, povos originários e negros, é transgredir os marcadores da ciência moderna eurocentrada que não se preocupa com as demandas desses sujeitos.

Sendo assim, a Pedagogia Decolonial é fundante para a realização da dialogicidade pertencente à libertação, e às políticas de libertação dos povos colonizados. Parece difícil pensar que uma proposta advinda dos estudos decoloniais, que estão preocupados em entender as marcas deixadas pela colonização, possam ajudar no debate sobre sexualidade e sobre práticas pedagógicas.

Porém, entendemos que uma Pedagogia Decolonial não é somente um veículo de transmissão de conteúdo, pois, ao se conectarem com as comunidades que a tempos foram e são subjugadas, refletem uma necessidade de entender essas memórias, essas histórias e essas culturas que foram furtadas de suas origens em detrimento de uma modernidade europeia e de um capitalismo parasitário que segrega, mata e silencia nações, comunidades, povos e sujeitos.

Desse modo, uma Pedagogia Decolonial deve compreender as realidades das opressões para em seguida negá-las e, por fim, numa relação analética, propor ações concretas de base popular e comunitária que transforme a realidade da opressão – entendemos que essa mudança tem que se dar nos planos culturais, pedagógicos, morais, epistêmicos e econômicos. Desse modo, visualizamos a possibilidade pedagógica decolonial, como um caminho feito por pessoas oprimidas, para elas e para o outro.

Com a presente pesquisa, pretendemos contribuir para o acervo de pesquisas que se debruçam sobre a Decolonialidade para entender os processos opressivos aos quais os sujeitos e sujeitas latino-americanos sofreram desde a invasão europeia e que se estende até o contemporâneo, através da opressão. Bem como, propomos contribuir com futuros pesquisadores que tiverem interesse na relação da Pedagogia Decolonial, LGBTfobia e Arte Educação.

Essa investigação, por tratar de uma temática tão delicada quanto as relacionadas a LGBTs, se faz importante para trazer para o campo acadêmico perspectivas que podem ser entendidas e aplicadas nas práticas de professoras e professores não somente de artes (campo específico por qual caminha essa pesquisa) mas de outras disciplinas, de modo a provocar debates, dissolução de dúvidas sobre o que abordar e como abordar no tanger da LGBTfobia e da diversidade sexual e de gênero na educação.

Após as justificativas de ordem acadêmica/científica e de ordem prática, proponho agora apresentar minha justificativa pessoal. A inquietação que me move desde a Iniciação Científica durante a graduação em Licenciatura em Artes Visuais é sobretudo quando me percebi enquanto discente da educação básica que sofreu com a homofobia durante meu processo de

escolarização. Justifico minha identificação pessoal, pois “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2017, p. 85-86).

Partindo dessa premissa faz-se a reflexão que, enquanto me recupero das sujeições que me foram impostas, no meio escolar e acadêmico e, de modo geral, em minha experiência enquanto sujeito subalterno, considero necessário me apresentar enquanto Professor de Artes, homossexual, afeminado, fora dos padrões estéticos vigentes na sociedade contemporânea, esse é o meu lugar, essa é minha motivação. Desde que me percebi sujeito cuja sexualidade não se encaixava ao padrão heteronormativo, vejo que minha luta foi sempre por me posicionar enquanto sujeito LGBT, não em busca de aceitação, mas em busca de espaço, sempre pensando na minha emancipação econômica para poder viver sem os preconceitos que existiam dentro do meu convívio familiar, social e escolar.

Essa emancipação me levou para o caminho da educação, sobretudo para me libertar, chegando assim até à universidade pública, onde me foi oportunizado (pelo orientador dessa investigação) a pesquisa científica por meio da Iniciação Científica. O caminho iniciado em meus primeiros anos de graduação, na pesquisa das relações entre Arte Educação e a diversidade da sexualidade, se transformou quando tive contato com a Decolonialidade, onde consegui visualizar que as opressões de sexualidade e gênero nos acompanham desde a invasão europeia nas terras latino-americanas.

Ressalto que a justificativa da escolha do tema e dos sujeitos da pesquisa ocorre por dois motivos: a) ser a minha área de formação, principalmente por ter tido pouco contato<sup>7</sup> com o debate de gênero e sexualidade nas matérias relativas as práticas pedagógicas e por não ter tido nenhum com a pedagogia decolonial, que me foi apresentada no grupo de estudos sobre decolonialidade que tem como principal discussão a sexualidade e gênero vistas sob essa perspectiva nova; b) por entender a arte como um possível local onde existe o debate crítico dentro do ambiente da escola, pela arte permitir a expressão<sup>8</sup>, e c) por ter sofrido durante meu

---

<sup>7</sup> Meu contato com o debate da diversidade da sexualidade e de gênero, só ocorreu com professores esporádicos que tem interesse na temática, ou quando provocadas por mim.

<sup>8</sup> O Artigo 22 § 2º da LDB diz que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Portanto a arte se torna o ambiente vivo da pluralidade, do caráter cultural, da diversidade, do estudo não somente sobre a expressividade humana ao longo da história, mas por compreender cada sujeito em seu tempo e como esses se relacionam com a liberdade. Fazemos uma ressalva, a LDB se configura como uma legislação de educação com a falsa sensação de liberdade e respeito a diversidade, contudo por ser proveniente de políticas neoliberais da educação, a LDB apenas garante uma administração das diversidades, e não uma libertação.

ensino básico com o preconceito, por não estar de acordo com a heteronormatividade da sociedade.

O texto dissertativo que finaliza essa investigação se constrói da seguinte maneira: na primeira parte da seção teórica dessa pesquisa trataremos dos aspectos epistemológicos e aspectos históricos da Decolonialidade, conforme, Quijano (2005; 2009), Mignolo (2008; 2014); Grosfoguel (2012), Santos (2009) e Fanon (1968; 2008), bem como uma breve explanação sobre o grupo modernidade/colonialidade que formulam os estudos da teoria decolonial, e, em seguida, nesse mesmo momento do texto, visualizaremos como a colonialidade deixou marcas na sexualidade que ainda são sentidas na contemporaneidade.

Por conseguinte, na segunda parte da seção teórica, abraçaremos a partir dos ideários de Walsh (2009; 2013; 2017; 2019), Mota Neto (2015), Freire (1967; 1987), hooks (2017), McLaren (2000) a Pedagogia Decolonial. Realizaremos uma conversa com Paulo Freire por considerarmos que sua concepção pedagógica influenciou na organização da Pedagogia Decolonial, bem como entenderemos a práxis, num sentido decolonial, como ponto de transgressão e aproximação com a Pedagogia Decolonial.

Na sequência, ainda na seção teórica, abordaremos os aspectos históricos e elementos de encontro entre a decolonialidade e a Arte Educação, para entendermos como a Arte Educação foi se construindo durante a história da educação e quais as marcas que a colonização deixou nessa área, bem como, seguindo as ideias de Moura (2018; 2019), buscaremos compreender a Arte Educação decolonial. Para visualizarmos os aspectos teóricos da Arte Educação usaremos Barbosa (2005), Nascimento (2005) e Nascimento (2017). Por fim, na quarta e última parte da seção teórica, compreenderemos como a normatividade heterossexual se configurou enquanto política que advém da colonização e provoca a exclusão e marginalização das demais sexualidades. Desse modo, abordaremos sobre a LGBTfobia, a partir dos apontamentos de Curiel (2013) e Lugones (2008).

No Terceiro momento do texto trazemos a apresentação e as análises dos dados desta investigação, que intitulamos ANÁLISE DOS DADOS: Perspectivas docentes e enfrentamento à LGBTfobia. No espectro que envolve as categorias traremos: A “Identificação dos colaboradores da pesquisa” onde conheceremos a fundo os professores e a professora que nos ajudaram a compreender as respostas e os sentidos sobre Arte Educação; a seguir “Práticas hegemônicas coloniais” onde compreendemos as possíveis práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade. A seguir apresentamos a categoria em que se alinha a Arte Educação e o debate sobre LGBTfobia. Por fim, temos especificamente a LGBTfobia. E finalmente temos a segunda parte dessa seção que chamamos de

VISUALIZAÇÕES POSSÍVEIS: síntese das reflexões, onde visualizamos as reflexões ao longo das análises e onde compreendemos as concepções dos professores e da professora sobre o enfrentamento à LGBTfobia.

E na última parte desse texto investigativo apresentamos nossas considerações finais, onde trazemos nossas concepções finais a respeito do tema e dos dados coletados. Ao final fazemos uma retomada ao texto da pesquisa, a fim de expor as ponderações conclusivas da investigação. Nesse momento final do texto trazemos perspectivas e potencializações de novas investigações sobre a temática da LGBTfobia, bem como questões a serem debatidas por nós em futuros estudos. As compreensões docentes nos trouxeram diversas perspectivas não somente para essa dissertação, mas também para pesquisas posteriores a fim de promover o debate da diversidade de sexualidade e gênero e o enfrentamento à LGBTfobia.

## 1.1 METODOLOGIA

Ao caminhar pela sinuosidade da metodologia, o pesquisador encontra obstáculos que apenas podem ser retirados dessa trilha utilizando os movimentos corretos apoiados em sentidos metodológicos capazes de apresentar uma estrada sem embaraços. Como um quebra-cabeça, a pesquisa se apresenta ao investigador, do mesmo modo que o jogo faz o jogador pensar estratégias corretas para o resultado final, a pesquisa também faz com o pesquisador, portanto, pensar a metodologia do estudo que se pretende realizar é escolher, entre variáveis, a mais palpável para a obtenção do resultado.

Portanto, agora iremos apresentar as bases procedimentais que desanuviam o caminho pelo qual essa investigação irá percorrer. Desse modo, abaixo, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, bem como o lócus e os sujeitos participantes da investigação e, por conseguinte, a técnica de coleta de dados e o tratamento e análise dos dados.

Sendo assim, a abordagem de pesquisa da presente dissertação se trata da pesquisa qualitativa. Entendemos que a pesquisa qualitativa supre a demanda exigida pela investigação que estamos propondo, sobretudo por ser realizada no aspecto da educação, por envolver sujeitos e, sobretudo, pela análise que será proposta, cujos aspectos descreveremos em subseção abaixo. Para tal finalidade, escalamos Severino (2007), Chizzotti (2007), Triviños (1987) e Denzin e Lincoln (2006).

De acordo com Severino (2007) quando falamos em termos de abordagem qualitativa, implicitamente dizemos que o estudo em questão irá adotar determinado conjunto de metodologias, assim como uma determinada base epistêmica que serão descritos em subseções

abaixo, portanto se trata de “um modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2007, 119). Desse modo, conforme Chizzotti (2007), a abordagem qualitativa adensa “as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo tradicional” (CHIZZOTTI, 2007, p. 53), assim, problematiza o modelo tradicional de pesquisa por reconhecer a especificidade e a relevância do sujeito histórico na construção de valores e significados, contestando a neutralidade científica do discurso positivista.

Conforme Triviños (1987), a pesquisa qualitativa nasce da necessidade dos antropólogos de apresentar os dados de pesquisa de outra forma que não seja numérica, por entenderem que as pesquisas com pessoas precisavam de uma interpretação dos fatos sociais e o positivismo não conseguia suprir essa insuficiência metodológica.

Destarte, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que esse tipo de investigação aplica ao pesquisador e a sua pesquisa as seguintes características: 1) a pesquisa e o pesquisador qualitativo não são neutros uma vez que o pesquisador qualitativo não está fora ou acima do texto: “O pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 391); 2) o pesquisador qualitativo está histórica e localmente situado; 3) a sua interpretação é plural e aberta e; 4) A pesquisa qualitativa é um projeto cívico, pois “uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 391).

A pesquisa, com esse tipo de abordagem, exige que o cientista esteja constantemente munido de seus aspectos teóricos/epistemológicos para estar preparado para a pluralidade e para os seus dados. As/os autoras/es parecem concordar com o fato de que a pesquisa qualitativa nasce a partir da necessidade de descrever os fenômenos sociais, a diversidade da vida humana, e os contextos sociais e culturais da sociedade. Por isso, optamos por esse tipo de abordagem de pesquisa.

Dando seguimento ao caminho metodológico dessa pesquisa, apresentamos agora o seu lócus: sendo assim, o lócus é a rede estadual de ensino do estado do Amapá, especificamente na cidade de Macapá. Os sujeitos dessa pesquisa são Professoras e Professores de Artes efetivos da rede estadual de ensino, que fizeram a formação sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>9</sup> durante o ano de 2019. Escolhemos esses sujeitos por estarem em um grupo que

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que não iremos discutir sobre a formação da BNCC, apenas escolhemos pela informação em conjunto desses professores.

partilham da mesma formação continuada. Usaremos a formação citada acima como critério de inclusão e exclusão para a participação da pesquisa.

Nesse sentido tivemos a possibilidade de contato via *e-mail* com os professores que realizaram a formação da BNCC, totalizando um montante de 54 professoras e professores de Artes da rede estadual de ensino do Amapá, lotados no município de Macapá. A Localização e o contato com as e os participantes da pesquisa foi desafiador, sobretudo pelo processo burocrático da Secretaria de Educação do Estado, contudo, ao final, conseguimos.

Consideramos como critérios de inclusão e exclusão ter realizado a formação da BNCC-Artes no ano de 2019 para o questionário, posteriormente para a entrevista o preenchimento correto do questionário foi usado como critério de inclusão e exclusão das sujeitas e sujeitos da pesquisa, que será usado para mapeamento e coleta de dados que envolvem o problema e os objetivos da dissertação. Do total das e dos 54 possíveis participantes da pesquisa, apenas 4 responderam o questionário. A partir desse ponto iniciamos o processo de contato para a entrevista via *google meet*. Baseados nos pressupostos apresentados sobre o problema, objetivos, bases epistemológicas e teóricas bem como a abordagem, lócus e sujeitos da pesquisa, escolhemos o questionário e a entrevista semiestruturada por meio digital como técnica para captação dos dados.

A escolha pelo questionário se deu para mapeamento das sujeitas e dos sujeitos quanto às práticas, saberes, conhecimentos, posições sociais, políticas e epistemológicas sobre a LGBTfobia e a diversidade. Ao optarmos pela entrevista semiestruturada para aprofundamento da pesquisa, temos como objetivo realizar uma segunda fase da captação dos dados, sendo essa realizada a fim de visualizar questões mais abissais das práticas de Arte Educadores no que tange à LGBTfobia e à diversidade das sexualidades na educação, e para visualizar as aproximações e possibilidades que a Decolonialidade e a Pedagogia Decolonial podem ofertar para esse debate.

Conforme Marconi e Lakatos (2002) o questionário é uma técnica de coleta de dados que tem, em sua estrutura, perguntas ordenadas respondidas pelos entrevistados para se identificar sobre o que se busca na pesquisa. Desse modo, “o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 98). No caso da presente pesquisa os questionários serão enviados pela internet.

Nesse sentido, muitas pesquisas qualitativas estão, segundo Flick (2009) adotando o questionário aplicado através da internet para coleta de dados. Esse tipo de avanço tecnológico no que se refere a técnica de coleta de dados se mostra eficaz e importante em tempos onde não



é possível a coleta de dados de maneira presencial. Portanto, indicamos o questionário pela internet como nosso instrumento de captação dos dados da presente pesquisa.

Conforme Marconi e Lakatos (2002) e Oliveira (2011), o uso do questionário apresenta as seguintes vantagens: a) alcança um número significativo de colaboradores; b) não demanda elevados gastos financeiros em sua aplicação; c) em razão da não identificação dos sujeitos, apresenta uma possibilidade maior de respostas, respostas sinceras; d) abrange uma área geográfica maior – todavia, para efeito metodológico, optamos por coletar os dados apenas na cidade de Macapá, Amapá; e) por não ter contato direto com o entrevistador, existe uma liberdade maior para responder às perguntas, sem a influência do pesquisador; f) maior rapidez em responder e na análise dos dados; e g) obtém respostas que poderiam não ser acessadas devido à impessoalidade do questionário, contudo isso não significa que é um instrumento raso.

Portanto, no questionário, optamos por usar perguntas fechadas e de múltipla escolha e realizamos também a combinação de perguntas de múltipla escolha com perguntas abertas, temos como exemplo quando fazemos a pergunta “outros” abrindo a possibilidade para respostas que não estão entre as variáveis de respostas no questionário. Sendo assim, os questionários, depois de respondidos, serão analisados com extrema cautela e atenção, para verificação de que foram respondidos por completo e todos os dados relevantes necessitam de organização e poderão ser usados como apoio para a análise das entrevistas.

Para uma resposta necessária à problemática da pesquisa, recorreremos ao uso da entrevista – particularmente a entrevista semiestruturada. Entendemos que a entrevista semiestruturada irá nos ajudar a perceber com maior profundidade quais seriam as possibilidades pedagógicas decoloniais apontadas pela teoria e pelos dados que a Arte Educação, em consonância com a Pedagogia Decolonial, nos possibilitam adotar para o enfrentamento da LGBTfobia.

Destacamos que as entrevistas ocorreram de forma virtual, por meio de plataforma de conversa por vídeo, devido à impossibilidade de encontros presenciais em razão da pandemia do coronavírus que nos acomete no presente momento. Nos baseamos em Flick (2009) sobre a entrevista realizada pela internet. Segundo Flick (2009) a entrevista online, mesmo que apresente algumas dificuldades<sup>10</sup>, é uma oportunidade de realizar a coleta dos dados quando se tem a dificuldade de acesso presencial ao colaborador da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Flick (2009) chama atenção para uma preocupação no que tange a pesquisa que se utiliza da entrevista por meios virtuais. A entrevista necessita do contato cara-a-cara entre pesquisador e pesquisado, para que o investigador possa instigar o colaborador a responder as perguntas, além da necessidade da observação que faz parte da entrevista. Contudo, na tentativa de fazer uma coleta profunda faremos o questionário antes da

Essa possibilidade pode ocorrer de duas formas, conforme indica Flick (2009): de maneira síncrona, quando o pesquisador e o colaborador se encontram em uma plataforma de conversa online, onde ambos estão presentes ao vivo durante a conversa, o que chega ao mais próximo da entrevista face-a-face; e de maneira assíncrona, que usualmente ocorre por e-mail, quando o pesquisador manda ao entrevistado as perguntas e esse, por sua vez, responde e devolve ao investigador as respostas da entrevista. Nesse sentido optamos, prioritariamente, por realizar entrevistas sincrônicas com a gravação do conteúdo para posterior transcrição e textualização.

Desse modo, sendo uma das técnicas mais usadas nas ciências humanas, a entrevista consegue captar as informações subjetivas, e específicas para diagnósticos, dados básicos e investimentos humanos profundos de problemas sociais e humanos. Segundo Gil (2008), a entrevista é quando o pesquisador busca, junto aos colaboradores, dados orais que possuem como objetivo conseguir tais dados, que são de interesse da pesquisa.

Afunilando o caminho da pesquisa, optamos pela do tipo semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é:

Aquele que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Sendo assim, a escolha por esse tipo específico de entrevista ocorre, pois buscaremos, ao longo da coleta dos dados, perceber questões mais profundas e de caráter não objetivo. Desse modo, a entrevista semiestruturada permite-nos a adequação e a condução das indagações ao longo da coleta. Assim, as respostas dos professores participantes, conforme apresentados as indagações, poderão apresentar uma gama de respostas que tem variação conforme os conhecimentos de cada sujeito.

Por fim, cada tópico da entrevista pode ser explorado a fim de esgotar a fonte investigativa capaz de responder o problema ou questões adjacentes ao problema da investigação. Segundo Flick (2009) as perguntas da entrevista semiestruturada são acompanhadas ou pressupostas de uma teoria que direciona o tópico e a pesquisa. Desse modo, cabe ao investigador possuir elementos capazes de explorar os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa a fim de responder seu problema de pesquisa.

---

entrevista para que possamos conhecer e compreender quem são, como pensam e como se apresentam socialmente os colaborados dessa pesquisa.

Agora partiremos para o sentido metodológico da organização, tratamento e análise dos dados. A abordagem analítica que escolhemos para o desenvolvimento da análise dos dados qualitativos se organizarão a partir de uma visão inspirada na hermenêutica-dialética intermediada por uma lente decolonial que procura apresentar e realizar a leitura dos dados de modo a compreendê-los por uma visualização objetiva das categorias de analíticas. Para Minayo (1992) a abordagem qualitativa nos apresenta três possibilidades analíticas dos dados, que são: a Análise de Discurso (e seus desdobramentos), a Análise de Conteúdo e, por fim, a Hermenêutica-Dialética.

Conforme Minayo (1992) a hermenêutica-dialética se mostra, dentre essas três possibilidades, como a que melhor consegue se encontrar com a realidade de forma profunda, no que delimita a interpretação dos dados. Essa perspectiva analítica oferece ao investigador compreender os dados como resultante do conhecimento e dos processos sociais (processos políticos, sociais, da dominação e do trabalho). Segundo Minayo (1992) a hermenêutica-dialética leva em consideração o aprofundamento da investigação, os processos históricos do participante e a teoria base da pesquisa.

Portanto, ao nos alinharmos de um ponto de vista de leitura decolonial e de base da Pedagogia Decolonial, focalizamos o ponto de partida por onde a interpretação dos dados dessa investigação irão começar. Fazemos o caminho analítico direcionado a partir da hermenêutica-dialética, por entendermos que ela se adequa às realidades sociais, políticas e históricas que levam professoras e professores a realizarem ou não o debate sobre a diversidade na educação.

Minayo (1992) considera que o centro da análise hermenêutica-dialética é a prática social e o comportamento dos sujeitos, que são consequências de suas conjunturas exteriores, anteriores, interiores e, do mesmo modo, da práxis, dessa forma, metamorfoseando o conjunto social das circunstâncias já estabelecidas, ou seja, transformando o mundo.

Portanto, a presente pesquisa, por se alinhar à rebeldia revolucionária da Decolonialidade e da Pedagogia Decolonial, necessita de uma interpretação que se preocupe com a aproximação de uma interpretação da realidade, tanto de diagnóstico como de percepção próxima do real, que possibilite a transformação social, política, epistêmica, ontológica, histórica e pedagógica. Entendemos que a hermenêutica-dialética pode nos oferecer essa perspectiva analítica.

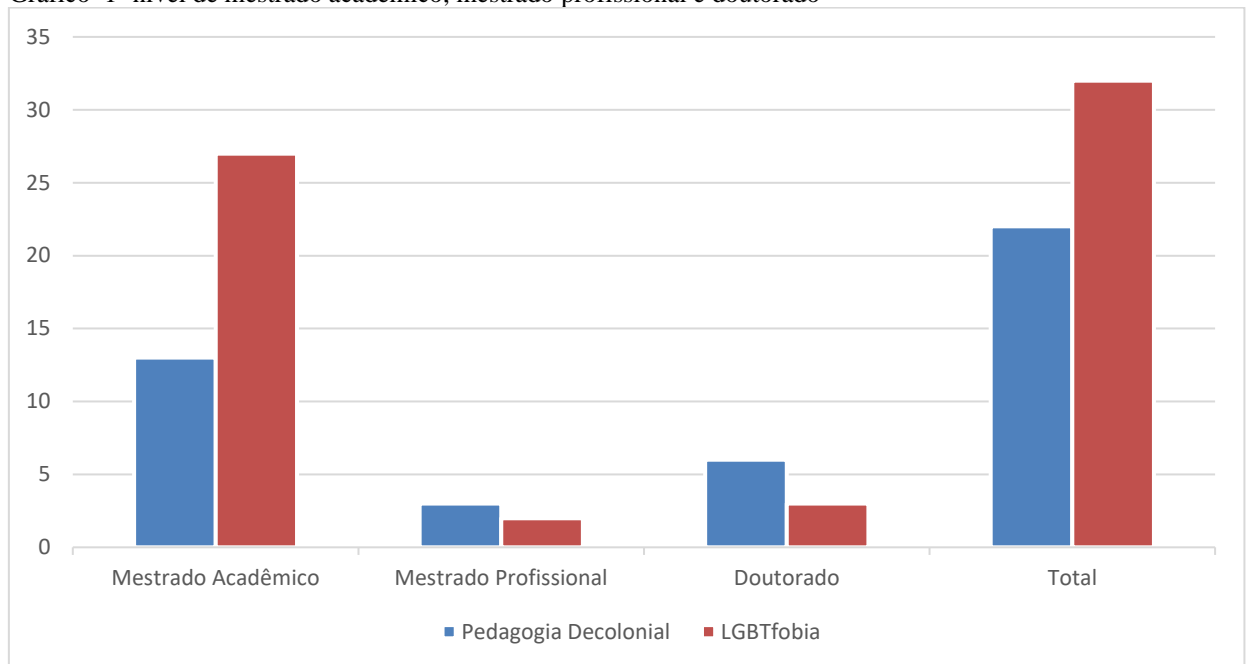
## 1.2 Mapeamento do Conhecimento

Seguindo um caminho aprendido desde a Iniciação Científica durante minha graduação, partimos agora para uma visualização sobre o estado do conhecimento acerca das temáticas que se vinculam em torno do objeto de pesquisa, porquanto realizamos mapeamento de teses e dissertações que fomentam o debate da Arte Educação, Pedagogia Decolonial e LGBTfobia, com o objetivo de verificar o número de teses e dissertações que tratam de Arte Educação, Pedagogia Decolonial e LGBTfobia. A partir desse ponto trataremos de um estado do conhecimento sobre Pedagogia Decolonial e Arte Educação, para justificar a importância de se pesquisar a temática dentro do campo da educação. Para isso, buscamos junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, durante o mês de março de 2020. Dessa forma, buscamos apresentar os dados obtidos desse estado de conhecimento de forma objetiva e descritiva.

Os termos buscados sozinhos, sem combinação, foram os de maior relevância para a pesquisa “Pedagogia Decolonial” por ser a base que usamos como leitura de prática pedagógica que entendemos poder ser um fator revolucionário para o enfrentamento da LGBTfobia, e o próprio termo “LGBTfobia” que é o objeto que enfrentaremos com o apoio da Pedagogia Decolonial. Nesse sentido, apresentaremos a seguir esses dois termos sozinhos e, posteriormente, a combinação dos termos. Optamos por não incluir o termo “Arte Educação” nesse mapeamento das pesquisas, pois o termo apresenta o resultado de 195949, e por se tratar de um número grande e pela objetividade da pesquisa apresentamos apenas o número total.

O gráfico abaixo apresenta o total de pesquisa para os dois termos, a nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado:

Gráfico 1- nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado

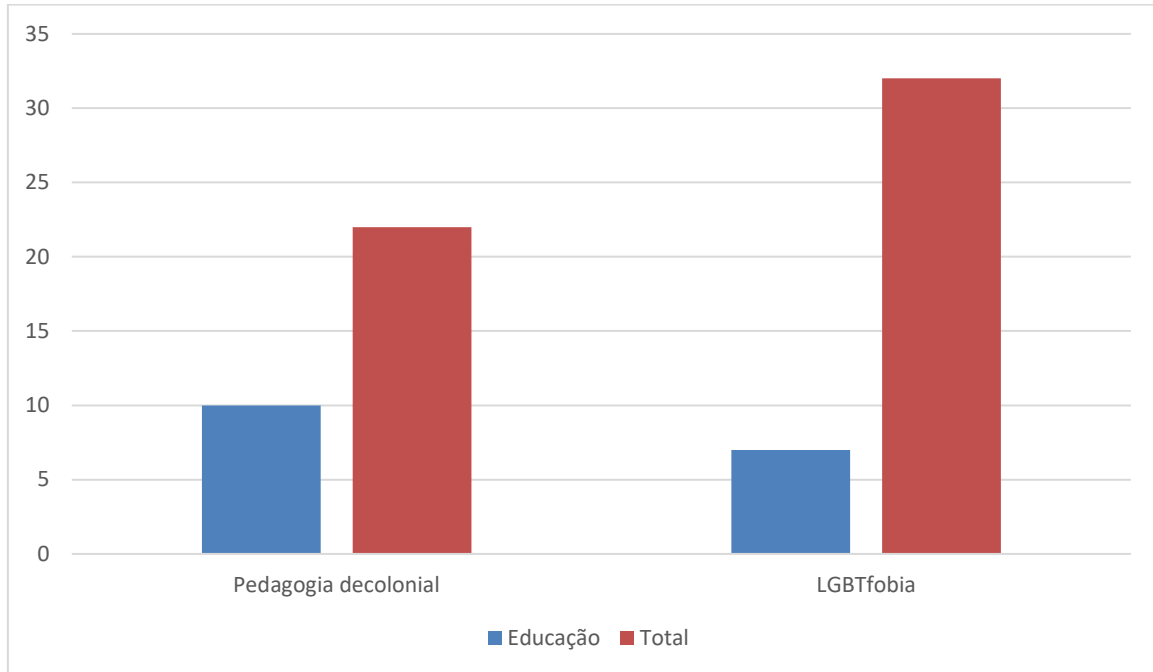


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Do quantitativo total das pesquisas encontradas com a pesquisa do termo “Pedagogia decolonial” nós temos um total de 22, sendo dividido em 13 a nível de mestrado acadêmico, 3 a nível de mestrado profissional e 6 a nível de doutorado. Entendemos que esse resultado pode ocorrer por ser um tema recente dentro do debate da educação. Após a pesquisa dos marcadores teóricos de Pedagogia Decolonial, realizamos a busca pelo termo “LGBTfobia” a fim de verificar o quantitativo de pesquisas que trazem o tema para a pesquisa científica. Quando realizamos a busca pelo termo “LGBTfobia” o resultado obtido foi de 32 pesquisas divididas entre 27 a nível de mestrado acadêmico, 2 a nível de mestrado profissional e 3 a nível de doutorado.

Nesse momento refinamos a busca desses dois temas para entender como os temas se comportam dentro da Educação e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Resultado dos dois temas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Desse modo, é perceptível a existência de pesquisas que concebem o debate sobre a Pedagogia Decolonial. Dentre essas pesquisas 50% delas estão dentro da Educação. Contudo, esse total de pesquisas dentro da educação na região norte são 3 pesquisas provenientes do estado do Pará, a quantidade de pesquisas produzidas na região norte é baixa, sendo assim chamamos a atenção para a necessidade de existir uma produção científica maior na região e, sobretudo, no estado do Amapá.

Dentro do quantitativo geral das 32 pesquisas sobre “LGBTfobia”, apenas 7 pesquisas estão localizadas na Educação. Dentro do total dessas 7 pesquisas nenhuma é localizada na região norte. Dentre as 32 pesquisas, apenas 2 (ambas de mestrado) se encontram na região norte, nas áreas de Serviço Social e Psicologia, e nenhum resultado no que tange a Educação dentro da região norte.

Posteriormente a essas buscas, seguimos em direção à relação com a Arte Educação, e ao realizarmos a busca dos termos Arte Educação e Pedagogia Decolonial (entre aspas) junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não houve resultado para a busca. Ao realizar novamente a busca, substituindo o termo Pedagogia Decolonial para Decolonialidade, assim a busca sendo “arte educação e decolonialidade” não houve resultado também, o que nos mostra que não existe ainda pesquisas que configurem a junção entre Arte Educação e a Pedagogia Decolonial, nem entre Arte Educação e Decolonialidade a nível de pesquisas de mestrado e doutorado. Dessa forma, a partir deste ponto, fizemos uma nova busca combinando os termos:

“LGBTfobia e Arte Educação”, “Pedagogia Decolonial e LGBTfobia”, “Pedagogia Decolonial Arte Educação e LGBTfobia”, assim como “Arte Educação e sexualidade” e “Pedagogia Decolonial e sexualidade”, e em todos os casos não apareceram resultados.

Portanto, em decorrência da busca realizada com os termos destacados e suas combinações chegou-se à compreensão da insuficiência de trabalhos que garantam o espaço de discussão sobre sujeitos LGBTs, alinhados à Educação – em especial na Pedagogia Decolonial e Arte Educação – possibilitando a inquietação por uma investigação que proponha a reflexão sobre a importância de trazer à baila os debates sobre os sujeitos LGBTs, em uma comunhão com a possibilidade da Pedagogia Decolonial e a Arte Educação. Portanto, destacamos a importância de realização de mais pesquisas que possam articular a Pedagogia Decolonial com a Arte Educação, LGBTs e LGBTfobia.

Nesse sentido, o desafio aceito por pesquisadores que se propõem debruçar sobre o tema LGBT/LGBTfobia/sexualidade e gênero é transformador, à medida que pesquisas que se relacionam com essas temáticas tem o intuito, segundo Louro (2012), de apresentar novas possibilidades e questões a serem compreendidas pelas ciências humanas e pela educação, pois, trazem para o campo da pesquisa novas proposições investigativas sobre temas que não ganham destaque ou espaço junto à academia.

## **2 APONTAMENTOS TEÓRICOS: Encontros entre decolonialidade, pedagogia decolonial, arte educação e LGBTfobia**

Nessa seção abordaremos a base teórica que sustenta o presente processo investigativo, a partir de seus desdobramentos junto a Pedagogia Decolonial, Arte Educação e a LGBTfobia. Em consonância com os teóricos que sustentam essa pesquisa, buscaremos nessa seção identificar quais as possibilidades apontadas pela Decolonialidade e como ela se apresenta em conversa com a educação e com a sexualidade. Destarte, para realizarmos essas conversas com a educação e a sexualidade, fazemos a incursão pela Pedagogia Decolonial e fazemos uma leitura, a partir de teóricos de base decolonial, sobre a Arte Educação, bem como o diálogo com a arte num sentido decolonial e, por fim, visualizaremos as questões da diversidade de sexualidade na escola e como a colonização deixou marcas na sexualidade que provocaram a violência contra os LGBTs.

No que tange à Decolonialidade, pretendemos configurar a subseção que trata sobre o tema a partir da definição dos conceitos relativos à colonização, apontamentos epistemológicos e históricos, e de forma breve, apresentaremos o grupo/rede *modernidade/colonialidade*. Com isso temos como objetivo compreender como a Decolonialidade, a partir de sua rebeldia e sentido revolucionário, nos auxilia na transgressão das marcas coloniais.

Em seguida fazemos a incursão pela Pedagogia Decolonial que se apresenta como uma perspectiva pedagógica revolucionária, por isso fazemos o diálogo com Paulo Freire (1967; 1987), por este ser base da discussão pedagógica decolonial. Por conseguinte, apresentamos a Pedagogia Decolonial a partir da ótica de Walsh (2013, 2017), Mota Neto (2015) e Mignolo (2014), suas efervescências e rebeldias. No que se segue, fazemos, a partir da compreensão da práxis (VÁSQUEZ, 2007; MCLAREN (2000), WALSH, 2009; 2019), a possibilidade de a Pedagogia Decolonial promover a revolução no campo educacional, a partir da Decolonialidade.

Posteriormente, abrimos a interlocução entre Arte e Decolonialidade, para discutir a Arte Educação brasileira por um apontamento histórico, em conjunção com a ótica dos autores decoloniais que fazem o destaque da colonização no nível educacional e da diversidade. A partir de um assentamento histórico, esboçamos como a Arte Educação, desde a primeira aula das *artes e ofícios* da Companhia de Jesus, dos padres jesuítas até a contemporaneidade, foi concebida a partir de modelos eurocentrados e, posteriormente, estadunidenses. Por fim



fazemos a caminhada junto à perspectiva da Arte Educação decolonial para entender como a educação pode ser apresentada a partir da efervescência decolonial.

## 2.1 DECOLONIALIDADE

No decorrer dessa subseção iremos explorar apontamentos sobre a decolonialidade, entendendo seu processo epistemológico e fatores históricos. Procuramos estabelecer os limites e as possibilidades provocadas pela divisão entre o sul e o norte global, a partir das perspectivas de estudiosos latino-americanos, cujas produções das subjetividades ocorreram a partir da crítica à colonização da América Latina. Assim, evidenciamos como a decolonialidade surge pelas mãos do grupo *modernidade/colonialidade*<sup>11</sup> e se desenvolve enquanto epistemologia e possibilidade de superação da dominação colonial.

Para começarmos nossa incursão pela colonialidade/modernidade e Decolonialidade, é necessária uma primeira definição objetiva das palavras e, a partir das indicações realizadas ao longo do texto e das diversas revisões, podemos entender a colonização como o processo histórico que se deu em nome da modernidade. Nesse sentido a colonialidade é:

um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutras jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo (QUIJANO, 2009, p. 73).

---

<sup>11</sup> Para explicitar-se de forma a decolonialidade e de que maneira ela surge é necessária uma visualização sobre o que é a rede modernidade/colonialidade e o motivo de seu nascimento. O grupo de intelectuais latino americanos, se organizam com a ideia de entender e fazer a crítica da modernidade europeia em um local externo, porém, não em um sentido de um sujeito que está de fora dela, mas dos sujeitos que foram marginalizados por ela, principalmente os colonizados. Conforme destaca Mota Neto (2015) a rede modernidade/colonialidade está engajada em criar uma epistemologia pensada desde o sul global e para o sul global. Dessa forma, como possibilidade de questionar a subalternidade inerente das sociedades colonizadas, portanto, entender as heranças deixadas pelo processo exploratório e dominador da colonização. Esse grupo se organiza nos anos 1990 a partir de bases teóricas já existentes desde os anos 60 e 70 do século XX como a teoria de superação da dominação colonial e seus reflexos causados na estruturação da sociedade que é a teoria pós-colonial pensada por Fanon (1968) que faz a crítica da dominação europeia, a partir de então se entende que essa rede se estrutura para poder superar a dominação, marginalização e colonialidade se caracteriza por ir além da dicotomia “economia e cultura” (MOTA NETO, 2015, p. 67).

Portanto, a colonialidade provoca a manutenção da dominação do colonialismo. A partir da dominação política, cultural, histórica e socioeconômica que ocorreu pela violência<sup>12</sup>. Desse modo, a colonialidade provocou chagas que permanecem abertas na América Latina, pois em nome de uma modernidade, a Europa violou modos de vida, de conhecimento e de existência de pessoas que tinham formas próprias de viver. Portanto, em sentidos como: a cultura, a organização social, a educação, a religião, e o conhecimento produzido aqui, e suas características residuais no século XXI. Além disso, a colonialidade e o colonialismo transformaram indígenas e povos africanos em sujeitos sem humanidade<sup>13</sup> para que fosse fácil a manutenção das dominações. A colonialidade desumanizou povos para que fosse fácil sua exploração. Portanto, em decorrência desse processo, que se estabelece em termos raciais, a colonialidade usurpou a humanidade de todos os sujeitos da diferença, incluindo os LGBTs, em nome da modernidade.

Em primeiro momento, buscamos apresentar os enviesamentos da subjugação dos sujeitos da colônia, esse lugar visto como inferior pela modernidade eurocentrada para percebermos como a colonização se deu em nosso local epistêmico, social, político e pedagógico; por fim, fazemos a discussão da epistemologia decolonial e como a decolonialidade aparece como um pensamento outro e em quais aspectos a teoria pode nos ajudar a entender a subalternização dos sujeitos outros<sup>14</sup>.

### **2.1.1 Processos de Subjugação Colonial**

Para iniciar a discussão sobre a incursão feita ao longo do pensamento decolonial é necessário entender de que forma ocorre a dicotomia entre o território subjugado da colônia e o território dominante da metrópole. Precisamos entender o território subjugado da colônia, não como geográficos, mas, como locais de emancipação intelectual dos sujeitos pertencentes desses espaços. Santos (2009) entende essa divisão como tendo uma linha profunda que as

---

<sup>12</sup> A partir das leituras de Fanon (1968), Vainfas (1997), Quijano (2005), Mignolo (2008; 2014) é possível perceber que a violência ocorrida no período colonial era o rapto dos povos africanos para serem escravizados nas colônias ibéricas, o genocídio dos povos originários, a destruição da cultura, dos costumes e dos saberes dos povos que já viviam na América Latina antes da invasão europeia. Por isso entendemos que o processo de colonização latino-americana foi violento, foi forjada na subjugação dos não-europeus.

<sup>13</sup> Paulo Freire (1987) vai dizer que destituir a humanidade do oprimido é a forma mais fácil de subalternizar.

<sup>14</sup> Os sujeitos outros que entendemos nessa pesquisa, são sobretudo os LGBTs, objeto central da pesquisa, porém identificaremos outros sujeitos, como: negros, mulheres e povos originários, pois todos esses foram e são alvos da dominação branca/colonialista/capitalista/hetero/cisnormativa.

separa, são como se existissem lacunas entre esses dois mundos que possivelmente serão fechadas.

Durante o processo colonial exploratório as estruturas da sociedade se tornaram extremamente verticais com o intuito de estratificar as classes em torno de uma única que fosse a superior. Assim, desde o surgimento das sociedades exploradas pela colonização temos um contexto que sempre as colocam como inferiores.

A colônia é o lugar geopolítico onde ocorre a repressão e a violência contra os povos subalternizados pela colonização, conforme indica Fanon (1968), desse modo, visualizamos a evidência de que o processo de ocupação da colônia se deu de forma violenta. Sendo assim, é compreensível que não apenas essa ocupação se configurou nesse formato, mas todas as demais dominações incoerentes dessa invasão se deram nesse sentido, e as outras dominações estão relacionadas de que forma a população da colônia vai se comportar nos marcadores de relações de gênero, de sexualidade, de raça e classe.

O que podemos extrair dessa divisão é que a linha que irá separar esses dois locais, um de privilégios (a metrópole) e outro de repressão do pensamento e do sujeito (colônia), é o marcador que implica na divisão e no silenciamento dos sujeitos pertencentes aos espaços de repressão e violência. Assim, as dicotomias aparentes nas relações de divisão entre colônia e metrópole/subalternos e dominantes/oprimidos e opressores, apresentam-se na forma de dominação cultural, científica ou por fenômenos sociais, como as relações de gênero e de sexualidade. Logo, fica a cargo dos sujeitos oprimidos romperem com as imposições empregadas pela divisão do mundo civilizado e da colônia.

O dispositivo da colonização é crucial para assimilar como os procedimentos insurgentes a este fato ocorrem na atualidade. Compreendemos que agora toda relação que foi construída a partir da hegemonia europeia em suas colônias, foram aporte para a referida soberania epistemológica, política, social, cultural e intelectual de um povo sobre o outro. Assim, as demarcações violentas que separam “mundo civilizado” de “mundo não civilizado” se aprofundam e impedem que ultrapassemos essa linha.

A consequência desse movimento histórico exploratório de um povo sobre o outro provocou nos países terceiro mundistas, em especial na América Latina, o subdesenvolvimento, questões que provocam diferenças de classe, preconceitos provocados pela repulsa à diversidade. Destarte, a violência e a opressão se dão, pois, a diversidade não foi bem aceita durante o período de colonização, portanto, a perpetuação desse movimento exploratório acompanha as sociedades latino americanas até a contemporaneidade.

Desse modo, essa divisão entre os dois locais da colonização – metrópole e colônia – envolve o que Santos (2009) e Fanon (1968) entendem como violento e de apropriação. Os teóricos entendem que esse processo dicotômico ocorre por uma violenta tomada da epistemologia e da intelectualidade. Assim, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência envolve a destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2009, p. 29), ou seja, temos primeiro uma apropriação que capta do indivíduo subalternizado o seu conhecimento humano e científico, e posteriormente com a destruição de sua cultura e de seus modos de vida.

Logo, entendemos que a colonialidade representou uma repulsa radical que se alonga até a contemporaneidade com os sujeitos da diversidade. Dessa forma, a organização da sociedade nos países que foram colônias se dá de forma a reproduzir o que ocorreu no passado, as sexualidades, a educação e o gênero se dão sob a forma dominante de classificação, ou seja, o tradicionalismo no modelo de educação, e a heterossexualidade como única sexualidade e as dominações binárias de gênero a serem entendidas como corretas.

Desse modo, não foi apenas nos fatores de supressão da cultura local em detrimento da cultura da metrópole ou no sentido econômico de como esses locais se desenvolveram ao longo da história, porém em outros aspectos da vida, como o jeito de se comportar com relação a gênero e sexualidade.

Portanto, uma ordem nova totalmente transgressora, rebelde e provocativa denominada de decolonialidade, mesmo não tendo uma definição objetiva, comunga com diversas perspectivas subalternas que são construídas por teóricos latino americanos, africanos e do sul asiático, além, de evidenciar alguns autores do norte global que se propõe em apresentar uma perspectiva de superar a colonização. Logo, percebe-se que a movimentação que gerou o processo de colonização embrincou no cerne da sociedade do Sul global a segregação e a opressão de forma que persistiu até o contemporâneo, e que apenas com o nosso empoderamento, iremos superar e provocar uma nova ordem.

### **2.1.2 Epistemologia Decolonial**

Destacaremos a seguir a efervescência e a rebeldia da epistemologia decolonial como um novo caminho para a construção das possibilidades educacionais, de gênero, de sexualidade, de cultura, de modos de vida, organização socioeconômica e modos de produção de

conhecimento. Desse modo, investigaremos as bases da decolonialidade enquanto epistemologia.

Segundo Mignolo (2008) a decolonialidade<sup>15</sup> é uma resposta que visa a superação para a colonialidade<sup>16</sup>. Trata-se de uma posição de enfrentamento da colonizante esfera epistêmica, política, cultural e social europeia e se postula como um movimento que transcende as teorias “pós-coloniais”. A decolonialidade, desse modo, pressupõe que os históricos processos jurídicos e administrativos que foram rompidos com a descolonização não sustentaram mudanças estruturais nas sociedades colonizadas, pois a descolonização não foi capaz de mudar as perspectivas de orientação dos modos de ser, viver e saber (ontologia, sociedade e epistemologia) historicamente estabelecidas durante os longos anos dos processos de colonização.

Ou seja, a colonialidade é um processo que perdurou historicamente, mesmo após a descolonização, em diversas situações sociais, culturais, econômicas e pedagógicas, bem como na orientação de modos de ser, viver e saber, ainda que os territórios tenham sido descolonizados em um determinado momento da história. Assim, a decolonialidade vai mais adiante à negação da colonialidade, pois, entende que os processos de orientações ontológicas, sociais e epistêmicas não foram rompidos com a descolonização.

O processo colonial não deixou apenas registros em como a sociedade historicamente colonizada pelos europeus se organizou no sentido político, econômico e pedagógico a partir das investidas dominadoras europeias. Esse processo também deixou uma marca quanto à classificação do conhecimento assim como, uma organização social na qual o gênero, a sexualidade e a raça formaram processos que subalternizaram corpos e desejos e legitimaram relações de opressão baseadas no racismo, sexismo e LGBTfobia de modo geral.

Nesse sentido, entender uma epistemologia que nos ajude a pensar a libertação nos diversos níveis da opressão colonial requer um exercício de visualização dos aspectos opressivos que se configuraram durante a colonização e que permeiam a sociedade até hoje.

---

<sup>15</sup> Segundo Mota Neto (2015) o sentido de decolonialidade “se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isto é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial” (MOTA NETO, 2015, p. 68). Desse modo, percebemos como a decolonialidade é um instrumento, conceito ou epistemologia capaz de entender e superar as marcas geradas pela colonização e que se perpetuam até hoje na sociedade.

<sup>16</sup> O que se concebe enquanto decolonial é constituído pela rede *modernidade/colonialidade* que segundo Mota Neto (2015) tem por premissa principal a ideia de superar as ciências humanas e sociais que estão ainda muito alinhadas a uma ordem de pensamento dicotômica e eurocêntrica do globo, ainda pensado em norte e sul.

Sobretudo, são necessárias lutas não só pelas mudanças da posição em se fazer conhecimento, mas também pelas transformações significativas na vida das pessoas vítimas da colonização.

Assim, é importante pensar numa transformação na forma como se concebe o conhecimento a partir desse local geográfico que é a América Latina. Mudar a “geografia da razão”<sup>17</sup> é sobretudo, realizar a reflexão dos contextos políticos, sociais e pedagógicos em que esses conhecimentos são produzidos e validados, assim como, buscar compreender as relações dos sujeitos com esses conhecimentos produzidos historicamente em um contexto específico de colonialidade que considerava “verdade” somente determinados conhecimentos em detrimentos de outros.

Dito de outro modo, consideramos necessário, nesta pesquisa, ter a consciência em diversos níveis sobre: a) os contextos nos quais os conhecimentos e práticas sociais são produzidas na assunção da colonialidade como um fato; b) as relações que esses conhecimentos e práticas constroem com os sujeitos envolvidos; c) as formas como as sexualidade e o gênero foram demarcados pela colonialidade através de uma padronização do ser, do saber e do viver dos sujeitos colonizados; d) ter consciência sobre os processos da colonialidade que permanecem, que reiteram e que legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros, incluindo os conhecimentos sobre educação, arte educação e sexualidade e; f) a admissão de possíveis processos de subversão desses conhecimentos, práticas e relações sob uma perspectiva decolonial.

Desse modo, à medida que a epistemologia decolonial assume seu lugar enquanto conhecimento e prática subalternos, tem-se a perspectiva de entender e de investigar outras áreas da vivência humana que não sejam somente aquelas visualizadas pelas ciências/epistemologias euro centradas. Alcoff (2016) diz ser necessário com isso uma virada política, que seja capaz de entender as nuances da vida dos sujeitos num engajamento social, epistêmico e político, que possa garantir a produção de novos conhecimento e práticas pelos sujeitos subalternizados pela colonialidade.

Seguindo no esteio sobre a concepção da decolonialidade, Mignolo (2017) nos diz que ela se apresenta como sendo uma outra possibilidade epistemológica, ontológica e política para se pensar a educação em torno da diversidade. Desse modo, pensar em uma epistemologia

---

<sup>17</sup> O projeto de “mudar a geografia da razão” requer este trabalho reconstrutivo, bem como reclama de nós o desvelamento e a reavaliação dos conhecimentos rejeitados e o esclarecimento dos fundamentos de nossas próprias demandas de adequação ou de progresso epistêmico [...] Reivindicações de conhecimento são sempre reivindicações e verdade; assim, precisamos avaliar explicações que podem comparar teorias de justificação, da mesma forma como podemos avaliar concepções acerca do que significa dizer que alguma coisa é verdadeira (ALCOFF, 2016, p. 133).

decolonial, que seja revolucionária, subversiva e rebelde e que não se configure como um horizonte que reproduza as mesmas opressões que sofremos a partir da colonialidade, sobretudo, por se apresentar como essa possibilidade outra.

O processo colonial não deixou apenas marcas em como a sociedade subalterna vai se organizar a partir das investidas dominadoras europeias, contudo é, também, a marca deixada quanto à classificação do conhecimento. Desse modo, essas escoriações impedem que o sujeito colonizado possa entender-se enquanto intelectual de sua libertação.

Destarte, Quijano (2005, p. 127) afirma que “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”. Sendo assim, a concepção de superioridade intelectual eurocentrada a partir da modernidade ganha sua configuração de modo a subjugar conhecimentos advindos das regiões subalternizadas no sistema mundo colonial/capitalista.

Desse modo, tomando como discussão de que o sujeito que vive na colônia ou em um local de posição inferior não foi regulado e nem conseguiu se emancipar quando percebe que foi regulado por não entender que seu processo de libertação é feito por si mesmo. Por não ter acesso a instrumentos que lhe provoquem a reflexão, o sujeito subalterno não consegue visualizar sua libertação. Portanto ele é oprimido a partir da violência, da apropriação de sua existência e vida. A colonialidade desumaniza homens e mulheres colonizados, os escraviza, rouba sua liberdade e sua consciência. A colonialidade faz esse movimento para que possa melhor dominar os sujeitos subalternos.

Logo, é preciso entender como essa carga política provocada pela ideia de modernizar o mundo, postulada pelos eurocentrismos, implicou no modo de vida dos colonizados a interferência para que fossem mantidos sob o manto da exploração. Conforme Grosfoguel (2012), a maneira como essa invasão normatizou a pedagogia e a sexualidade<sup>18</sup>, foi feita a partir do ponto de vista do europeu enquanto sujeito superior ao dominado, implicando no modo de vida, de ser, do conhecimento, político e ontológico dos povos que por aqui já viviam.

Portanto, a Decolonialidade pode nos ajudar a reformular e repensar nossas perspectivas que a tempos vinham sendo analisadas e observadas a partir de uma ótica eurocêntrica, mesmo

---

<sup>18</sup> A expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, a supremacia de uma classe, de um grupo etnoracial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização da produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global (GROSGOUEL, 2012, p. 342, grifo nosso).

que anticoloniais, ainda se utilizava do conhecimento europeu para se pensar questões norteadoras no sul global. “Ao não conseguir entender as propostas destes movimentos, impõe a eles de maneira colonial as categorias eurocêntricas da esquerda ocidentalizada distorcendo os processos descoloniais que estão ocorrendo em escala mundial” (GROSFOGUEL, 2012, p. 359).

Dessa maneira, sem entender que hoje o terceiro mundo produza ciência e movimentos de revolta, o eurocentrismo ataca e reproduz mais uma vez um movimento de colonização, dessa vez de repúdio ao conhecimento construído no sul global. A crítica feita aqui, não busca apontar um culpado pela exploração colonial, mas ela busca entender os processos futuros, a partir da libertação da consciência do sul. Assim, a reprodução da dominação colonial continua sendo perpetuada e reafirmada desde a base. O processo de reflexão em torno da teoria decolonial nasce na ruptura com essas movimentações insurgentes de dominação, ou seja, o aparato epistemológico e cultural pertencente ao sul global se perde à medida que o eurocentrismo vai tentando encaixar as lutas anticoloniais/pós-coloniais em seus moldes, identificando-as como outras, assim, a possibilidade decolonial ocorre.

Sendo assim, a epistemologia decolonial vem para ser uma possibilidade de inversão desse sentido de quem pode pensar é quem conquistou e dominou outros povos. A luta da decolonialidade está em um novo cenário onde quem tem vez e voz são os sujeitos subalternos. A ideia de liberdade vem da necessidade da ruptura com a dominação eurocentrada do conhecimento, portanto, é fundamental pensar essa pesquisa em termos de uma pedagogia decolonial. Dessa forma, o processo exploratório que foi inerente da colonização silenciou o pensamento crítico, os modos de ser e de saber, a cultura, possibilidades que seriam capazes de romper com todo o conservadorismo proeminente da exploração em nome da modernidade. Logo, ao nos munirmos de resistência, repensando nossas vozes e nossos lugares sempre na busca de transgredir com o padrão de gênero, de sexualidade, cultural, social e de classe, estaremos finalmente encontrando o caminho para nossa libertação.

## 2.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL

A luta decolonial se configura a partir da emergência de revolução dos povos subalternizados. Desse modo, entendemos a necessidade de se pensar uma educação que emane das lutas e da revolução, por isso entendemos que a decolonialidade pode oferecer a reflexão pedagógica necessária para que possamos concretizar ações de transgressão da violência. Nessa



subseção pretendemos realizar uma conversa possível entre a decolonialidade e a educação. Imbuídos de apetrechos teóricos, discutiremos, a seguir, o que entendemos ser uma Pedagogia Decolonial, que possa nos oferecer instrumentos para o combate da violência LGBTfóbica. Pretendemos também fazer um breve diálogo com os postulados educacionais do educador brasileiro Paulo Freire.

Entendemos que a Pedagogia Decolonial conversa em diversos aspectos com a proposta educacional freiriana. O movimento pela libertação do povo oprimido foi primariamente pensado por Paulo Freire e ganhou diversos seguidores, inclusive os autores da rede *modernidade/colonialidade*. Portanto, acreditamos que a conversa é possível. Desse modo, baseados nos textos de Walsh (2013; 2017), Mota Neto (2015), Paulo Freire (1967; 1987) discutiremos a existência de uma Pedagogia Decolonial.

Caminhando no sentido de entender como a Pedagogia Decolonial se apresenta, nessa investigação, como uma das bases epistemológicas identificamos, a partir de Walsh (2013), que a Pedagogia Decolonial é um local de enfrentamento da opressão colonial, dentro do contexto educacional. Esse enfrentamento indicado pelo alinhamento da pedagogia com a decolonialidade possibilitam outras formas de ser, estar, saber, pensar, sentir, viver e existir, que perpassam pela ruptura com a opressiva hegemonia gestada na e a partir da invasão colonial da América Latina.

Nesse sentido, esse movimento Pedagógico de viés decolonial se articula junto dos movimentos sociais latino-americanos e partilha experiências libertárias, críticas e engajadas politicamente que são acionadas por tensões transgressoras e transformadoras advindas desses movimentos e do povo subalternizado, que tomam como base a luta dos sujeitos que sofreram com a colonização, incluindo os próprios professores com saberes pedagógicos que, muitas vezes, são colonizados pela matriz epistêmica da racionalidade eurocêntrica. Nesses termos, a pedagogia decolonial pensa em mecanismos de desconstrução dos reflexos deixados pela colonialidade e pela modernidade.

### **2.2.1 A conversa decolonial com Paulo Freire: a educação para libertação**

“A obra de Freire afirma que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2017, p. 26). Com essa passagem destacada a partir de hooks (2017), começamos a caminhada para entender como a educação escrita por Freire se organizou a partir da ideia da libertação e como ela se torna importante para o debate para uma educação decolonial.

Embebido por lutas teóricas encabeçadas por Freire, começamos a pensar de que maneira podemos refletir sobre nossos lugares enquanto sujeitos que são oprimidos a realizarem mudanças. Portanto, apoiados na esperança da práxis revolucionária em consonância com a proposta educacional decolonial, apresentaremos como a teoria descrita por Freire é extremamente necessária para compreendermos a Pedagogia Decolonial.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35), com essa frase começamos a perceber de que forma a educação para Freire (1967) foi pensada como prática para a liberdade intelectual, cultural e social do sujeito subalternizado. Por tempos, a sociedade brasileira se mune de preconceitos, todos advindos de nossa dominação colonial, pois, como bem nos lembra Quijano (2005) antes da colonização latino americana não se tinha a ideia da configuração da sociedade a partir da raça, sexualidade e gênero<sup>19</sup>, portanto, esse movimento é realizado para a melhor dominação, o melhor controle dessa sociedade para que se pudesse, com melhor efeito, dominar o povo que aqui vivia durante a invasão europeia.

Portanto, valendo-se de seu lugar como produtores do conhecimento, os povos europeus saquearam a intelectualidade dos povos “não-europeus” para que sua dominação ocorresse com maior facilidade. Destacamos esse momento pois, esse processo ocorre da mesma maneira que a des-humanização descrita por Paulo Freire em suas obras, acontece. Se retira o sentido humano/intelectual dos sujeitos outros e os domina com facilidade. Essa lógica eurocêntrica indica os povos “não-europeus” como primitivos.

Sendo assim, essa exploração, violência, opressão e destituição da humanidade, refletem nos modos de ser, saber, político, poder e ontológicos na contemporaneidade. A estruturação dos preconceitos e exclusões existentes hoje na sociedade advém sobretudo da forma como nossos antepassados foram expropriados de suas vidas, de seus locais, em nome da modernidade.

Destarte, pensar em uma educação que tenha em sua base a desobediência epistêmica, política e ontológica, a não perpetuação das estruturas hegemônicas da educação, a rebeldia e que venha de base popular, auxiliam-nos a pensar em apontamentos para a transgressão das imposições opressivas provocadas pelo colonialismo. Portanto, uma educação embalada na

---

<sup>19</sup> 19 Esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista (QUIJANO, 2005, p. 129).

decolonialidade, na subversão, na desobediência e na rebeldia provocam os rompimentos necessários para a superação colonial.

Desse modo, devemos optar hoje “por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (FREIRE, 1967, p. 36). Sendo assim, estaremos sempre entendendo que a sociedade advinda de uma colônia precisa se descolonizar (superar a colonização e suas características de dominação social e cultural) para produzir uma educação verdadeiramente capaz de superar as marcas deixadas pelo colonialismo.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 37).

A proposta pedagógica decolonial tem, em sua estrutura, a mesma forma de entender a sociedade e a educação que o pensamento de Freire, pois indica a capacidade de se libertar da dominação imposta durante os séculos na qual a educação esteve em conformidade com os interesses da classe dominante, seja ela manipulada por grupos de direita, por colonizadores, por aspectos religiosos, sejam principalmente pelo capital, e, portanto, assume a característica de alienar os sujeitos, assim, torna-se extremamente simples perpetuar a manipulação<sup>20</sup>.

Ao ter sua liberdade, humanidade, epistemologia, voz e vida alienadas pela violência sistêmica da colonialidade o sujeito subalternizado enxerga sua opressão, e desse modo, conforme Freire (1967), esse sujeito consegue pensar em sua libertação, em sua emancipação epistêmica, política e ontológica. Cria consciência de sua humanidade, de sua cultura e de sua história, destarte, segundo Freire (1967) repensando, criando e recriando sua liberdade a partir dessa efervescência transgressora do colonialismo, ele é responsável por si e pelos outros. Portanto, podemos perceber sempre, nos escritos freirianos e em sua filosofia, que a decolonialidade pode não estar escrita enquanto termo, mas a ideia de se relacionar com a realidade para se libertar da dominação está em íntima configuração de relação com o discurso libertário da decolonialidade.

---

<sup>20</sup> Conforme Althusser, (1980) quando diz que a escola se torna um aparelho reprodutor da dominação ideológica que garante a dominação sobre aqueles que são subalternizados.

Por isso, continuamos a apertar a tecla a qual vincula as pessoas com suas realidades. É necessário que o sujeito entenda que é importante perceber seu papel na ruptura com a estrutura hegemônica de dominação da sociedade<sup>21</sup>. Assim, o destaque feito à obra de Freire é interessante para que possamos perceber que toda relação de dominação construída na sociedade hoje, advém de muito tempo, sem mesmo ser percebida ou sem uma chamada de reflexão decolonial. Ao reconhecer isso, o sujeito colonizado pode se munir de fatores que o levem à liberdade.

Para Walsh (2013), Freire, assim como outros educadores do século XX, tinham por suas buscas epistemológicas, engajamento político de forma a providenciar um pensamento que fosse capaz de superar as dicotomias do mundo colonizado, em nome da modernidade. Portanto, em Paulo Freire, temos uma grande inspiração para a Pedagogia Decolonial, pois, é nela que a rebeldia ganha vez, trazendo a possibilidade de se visualizar como pode ser de fato uma sociedade onde a educação liberta, como pregou e fez Paulo Freire.

Para o educador brasileiro, não existe pedagogia separada de política, não é eficaz pensar essas duas epistemologias separadas, portanto, a defesa de uma educação engajada. Portanto fica evidente os postulados de Freire dentro da pedagogia decolonial. Freire, em toda sua obra, entende que educar é um ato político. Existindo sempre a necessidade de se posicionar enquanto ser consciente e crítico, de forma a perceber que a sociedade, encharcada de preconceitos e que não se abre para a diversidade, precisa urgentemente de um movimento de ruptura com tais hegemonias tradicionalistas que buscam a padronização e a alienação dos sujeitos.

Sendo assim, embalados pela lógica decolonial, podemos perceber que a possibilidade de uma Pedagogia Decolonial deve ser para romper a idealização tradicionalista, por isso, caminhando até a teoria freiriana de libertação, como destaca Walsh (2013) deve-se partir do que Freire (1987) destaca sobre o oprimido que ao “buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 1987, p. 16). O passo principal é que mulheres e homens não reproduzam a opressão quando de sua libertação e, sobretudo, é necessário um engajamento social e político com a liberdade. Portanto, é notável que o processo de ruptura pelo qual a sociedade marginalizada caminha em direção a sua emancipação epistemológica, política e social é sempre em coletivo.

---

<sup>21</sup> Principalmente aquelas que em um passado foram colônias e que reverberam ainda hoje essas características.

Conforme Walsh (2013) o legado freiriano tem em sua epistemologia libertária, o que ela descreve como “uma ética humana” (WALSH, 2013, p. 39). Para a autora, esta ética caminha junto com uma possibilidade educativa baseada no enfrentamento da opressão. Desse modo, a teoria freiriana contagia a Pedagogia Decolonial, possibilita a ela o pensamento crítico, viabiliza o enfrentamento do sistema colonial opressor da modernidade. Portanto, para o educador brasileiro, ensinar deve ser visto como revolução, como prática de liberdade, como uma práxis revolucionária decolonial, que seja capaz de promover ações de rebeldia que resultarão em um movimento de reorganização. Desse modo, realizar a leitura sobre os postulados de Paulo Freire torna qualquer educador suficientemente preparado para a revolução, para a pedagogia decolonial.

### **2.2.2 Proposta de uma Pedagogia Decolonial**

O enamoramento entre a pedagogia e a decolonialidade, nos surpreende com a demarcação anticolonial presente em sua estrutura. Pensamos ser este o movimento ideal para promover as realidades das populações marginalizadas pela modernidade. O movimento descrito é visualizado como local onde ocorre a desalienação, onde a humanização das pessoas é algo viável e possível de ser realizado. Desse modo, a seguir, discutiremos a possibilidade de uma Pedagogia Decolonial, que nos ajude a pensar nos apontamentos para uma efervescência revolucionária e transgressora na educação, que nos auxilie com subsídios práticos para a transgressão das violências contra as diversidades.

Mignolo (2014) faz o destaque de como a narrativa da modernidade se preocupa em determinar que a vida ocorre apenas pela acumulação capitalista. “El relato de la modernidade com su carga semântica y retórica de progreso impulsa el consumo” (MIGNOLO, 2014, p. 7). Isso ocorre devido à organização com pretensão saqueadora instituída na colonização latino-americana. O acúmulo de riquezas ofereceu à Europa o status máximo de sociedade moderna, tendo como base o sequestro de populações africanas, saqueamento de riquezas naturais do continente americano e genocídio indígena.

Mignolo (2014) indica que o ponto de partida para pensarmos a decolonialidade como um projeto é na necessidade de romper com as idealizações falsas da retórica moderna, que provoca a desigualdade e a exploração da força do trabalho e que acaba sendo naturalizada pelo capitalismo. Destarte, ainda na esteira do pensamento de Mignolo (2014) o exercício<sup>22</sup> de

---

<sup>22</sup> Entendemos esse exercício como uma ação revolucionária, pois parte do indício de ser transformadora.

ruptura do colonialismo deve soltar as normas da hierarquização moderna e capitalista, pois, necessita ser um movimento de reaprendizado, de construção de novas possibilidades de existências.

Para Mignolo (2014), a ruptura decolonial, ou o processo anticolonialista não é um molde pronto cujo os sujeitos outros irão levar à prática. Trata-se de um movimento comunitário que dialoga com o outro, sobretudo, provocado por um impulso participativo de fazer transformação. É, segundo Mignolo (2014), ser parte, ser em comunidade, assim, um movimento realizado por todos os oprimidos de maneira igualitária.

Desse modo, não é uma receita pronta a ser seguida, destarte, é, segundo Mignolo (2014), um braço de rio que tem seu desaguar em formas novas de existência e organização da sociedade, outrora subalternizada. “Um caminho para rechacernos em la búsqueda de formas para trabaja/producir/consumir” (MIGNOLO, 2014, p. 8). Portanto, um apontamento para uma possibilidade de organização decolonial e de como pô-lo em prática.

Sendo assim, Mignolo (2014) apresenta como a educação passa a ser dominada por uma política colonialista/capitalista/neoliberal. Para Mignolo (2014) a escola findou transformada em um espaço de dominação opressiva; a educação é, nas mãos da modernidade colonialista, transformada em uma fábrica de “eficiência” com o único objetivo de atender exclusivamente os interesses dos donos do capital.

Assim, Mignolo (2014) chama nossa atenção para que:

Em primer lugar, y también el irrecusable comienzo de toda reflexión y actuación em esta dirección, em hacer visible e irrefutable que no hay “pedagogias”a secas puesto que la pedagogias sin modificador es una pedagogía oficial, **al servicio del sistema político y económico, que la sustenta, promueve y, también, l adeja coer em pro de ocupaciones más ‘eficientes’** (MIGNOLO, 2014, p. 9, grifo nosso).

Portanto, não existe a ideia de uma pedagogia neutra, ela é a oficial do regime político que tem como estrutura. Desse modo, pensar em uma pedagogia que possibilite a existência política dos subalternos significa romper com a normatizadora regulação do colonialismo. Para Mignolo (2014) a política capitalista, colonial e neoliberal visualiza a escola, a educação e a pedagogia como espaços com nenhuma serventia para seus interesses, quando não são aparelhados com as políticas de opressão, pois, para a colonialidade, a educação é apenas para prestar serviço para o enriquecimento dos opressores, quando deveria ser de formação humana e social.

Conforme Mota Neto (2015) podemos entender que o educador Paulo Freire (1921-1997) foi uma das inspirações para o grupo subalterno latino americano, responsável pela difusão do conceito de decolonialidade, tomarem como referência para uma educação preocupada com a liberdade do povo subalterno. Portanto, desse modo, existe a importância em fazer incursões nos escritos de Freire sobre educação.

Dessa forma, a educação, segundo a perspectiva de educação decolonial, não pode ser pensada a partir de características conservadoras, pois é a partir da percepção decolonial que poderíamos superar a dominação colonial, seus aspectos culturais e formativos impositivos na sociedade terceiro-mundista, portanto, devemos realizar a reflexão que, mesmo que estejamos dentro de uma estrutura educacional tradicionalista de educação, podemos, mesmo assim, nos posicionar contra a esse tradicionalismo, pois:

Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, **orientación sexual**, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluable aportes de Vigotsky, y sin embargo este docente no permite que sus estudiantes pregunten y solo él habla, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 199, grifo nosso).

Ao realizar esse tipo de enfoque pedagógico, a aula se torna extremamente tradicionalista, incapaz de realizar e provocar o debate crítico, tão crucial para a superação da dominação colonial, portanto, se pensarmos em uma proposta decolonial de educação, uma proposta libertadora e emancipadora de educação, como bem pensou Paulo Freire e que servem de referência para os teóricos decoloniais que escrevem sobre educação, podemos enfim construir uma pedagogia capaz de superar e de afirmar-se enquanto primordial para a liberdade do sujeito colonizado.

Assim, a pedagogia, preocupada com a diversidade e com uma práxis revolucionária em um enlace conceitual com os princípios da decolonialidade, provoca um movimento de ruptura, um movimento de giro, arrisco a dizer que não é um giro onde o subalterno vai para o lugar do opressor, mas um movimento que os coloca de forma igual, onde, ao mesmo tempo em que o sujeito oprimido se liberta da opressão, o seu algoz também se livra das correntes massacrantes da colonização.

por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el

otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento **praxístico** de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos (WALSH, 2013, p. 37, grifo nosso).

Percebe-se que, historicamente, existe uma configuração de renovação dentro dos ambientes que outrora foram colônias de exploração e que tiveram suas características sociais e culturais (incluindo a educação) moldadas conforme prerrogativas colonizantes. Portanto, um envolvimento entre o pedagógico e o decolonial propõe e provoca, segundo Walsh (2013), no destaque acima, um pensamento de uma práxis revolucionária e transformadora que consiga romper com os termos padronizantes da colonização.

Pensar em uma Pedagogia Decolonial, segundo Walsh (2013), significa entender uma epistemologia para o novo, portanto, de fato, dar voz ao sujeito outro que se torna excluído. Para a autora, expoente no que tange a Pedagogia Decolonial, ao introduzir os aspectos decoloniais, Walsh (2013), apresenta a efervescência crítica dos sujeitos “outros”. O lugar de acendimento da decolonialidade ocorre aliado a este lugar, local da subalternidade, da marginalidade e das lutas contra a opressão. Em outras palavras, um caminho que indica a rebeldia da decolonialidade é marcado a partir desse lugar “outro” em adição da vontade de luta.

Desse modo, Walsh (2013) apresenta que o que advém desse lugar “Outro” é de “luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (WALSH, 2013, p. 24). Nesse sentido, essas lutas por uma revolução, necessitam de um processamento de aprendizagem, que pense junto das lutas populares, que seja rebelde e que borbulhe da vontade de transgressão e subversão das opressões coloniais. Desde que se proponha a essa práxis revolucionária, acreditamos ser este o processo para a construção de um caminho compartilhado entre a educação e a decolonialidade.

Destarte, Walsh (2013) indica que, por caminhos ondulares, a revolução e reflexões teóricas, pôs-se à caçada por um momento de transformação social dentro do mundo colonizado. Desse modo, a busca por uma nova relação de criticidade com a opressão, capaz, maiormente de “estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (WALSH, 2013, p. 24). Assim, a partir da superação da invasão colonial, na América Latina, se constitui uma rebeldia, ruptura e organização dos povos originários, africanos e latino-americanos, com o intuito de criar o enlace entre a pedagogia e a decolonialidade, desse modo, defendido como uma possibilidade pedagógica decolonial.



Neste sentido, visualizamos que a decolonialidade se origina de uma aposta revolucionária nascida a partir da memória dos povos explorados em nome da modernidade. Portanto, na busca de desanuviar as narrativas construídas pelo colonialismo, que indeferem nos modos de vida na América-Latina, a memória descrita por Walsh (2013) tem a intenção de pensar – sem desígnio de normatizar – a transgressão a nível de ruptura com a subalternização dos sujeitos outros.

Arraigados no sentido de construção de um lugar pedagógico que se alinha com a decolonialidade, Walsh (2013) afirma que: “una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización” (WALSH, 2013, p. 27). Desse modo, é um pensamento pedagógico que entende a oportunidade de refletir sobre a transformação da sociedade, capaz de provocar a instigação sobre a justiça, pela dignidade, pela humanização do outro e pela liberdade. Portanto, a provocação da pedagogia com o enlace da decolonialidade é a da revolução.

Desse modo, com o alicerce na revolução, a proposta pedagógica decolonial tem como caminho a transformação, seja epistêmica, cultural e social. Para Walsh (2013), as possibilidades pedagógicas decoloniais, provocam uma eufórica ruptura da hegemonia, nos fazem refletir sobre as transformações, oportunizam práticas transgressoras nos formatos civilizatórios e nos ensinam a pensar novas formas de viver.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ajercem sua pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión e acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad com y la oposición de dominación y opresión (WALSH, 2013, p. 29).

Sendo assim, o movimento de modificação sustentado pela Pedagogia Decolonial, surge da necessidade de nos entendermos como sujeitos que são vítimas da opressão. Todavia para realizarmos a transformação fundamental, devemos majoritariamente entender a ordem do poder colonial como a provocadora da nossa opressão, desse modo, criando uma nova forma de viver, de fazer oposição ao sistema colonial vigente na contemporaneidade. Posterior a esse momento, carecemos de identificar o problema da colonização, fazendo sempre a denúncia da opressão.

O projeto colonialista moderno, segundo Walsh (2013), tem se organizado em constância de controlar e paralisar ações políticas, a epistemologia, a vida e a cultura que os oprimidos se organizaram para romper. Conforme Walsh (2013) as pedagogias associadas à

decolonialidade “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (WALSH, 2013, p. 29). Desse modo, essa possibilidade, vista por Walsh (2013), como sendo uma opção ao sul global, colonizado e oprimido, para uma libertação.

Na esteira do pensamento de Walsh (2013), podemos realizar a reflexão sobre a necessidade de uma pedagogia que seja insurgente, capaz de promover a consciência política e social dos conhecimentos produzidos na América Latina. Segundo Walsh (2013) essas práticas pedagógicas, alinhadas na decolonialidade, geram instabilidade e embate ante as possibilidades pedagógicas proeminentes do colonialismo.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. (WALSH, 2013, p. 30, 31).

Esse borbulhar revolucionário que ecoa das vozes dos povos oprimidos é a linha de partida, não apenas para a sua libertação da sociedade colonizadora, porém é também a fagulha responsável pelo desenvolvimento de uma pedagogia decolonial. Uma luta protagonizada por povos originários da América Latina que, a partir de um sistema de modernização do planeta, foram deixados à margem.

De modo a uma fácil compreensão, a partir dos levantamentos de Mota Neto (2015) sintetizamos as características da Pedagogia Decolonial, são elas: está ligada ao interesse dos oprimidos; rejeita a violência da modernidade; reconhece a razão das vítimas da colonialidade; não reproduz o modus operandi da opressão; requer educadores subversivos; estabelece relações com os saberes dos oprimidos; valoriza as memórias coletivas; projeto teleológico que se engaja na transformação social; supera a dominação; se engaja na luta dos movimentos sociais; se alinha a outras coordenadas epistêmicas; é utópica e dialógica, trata-se de um projeto alternativo de libertação política, econômica, ecológica, erótica e pedagógica da humanidade; portanto, se engaja numa luta revolucionária.

Para tanto, pensar em uma pedagogia nova (uma possibilidade de Pedagogia Decolonial), requer dos pesquisadores que se faça uma volta para si, olhar para si e perceber se suas práxis, suas visões, seu comportamento são decoloniais. Seguindo em direção aos teóricos

apresentados nessa seção entendemos que o olhar para si mesmo é uma maneira de enxergar em si a opressão, o que pode provocar a efervescência decolonial, de ruptura e de libertação. Preocupar-se consigo, como argumenta Dussel (2012) e clamar por justiça, provoca a libertação daqueles e daquelas que foram condenados – pelo colonialismo, colonização/modernidade – a serem subalternos.

Desse modo, Pedagogia Decolonial seria um espaço de reconstruir o que nos foi retirado durante a dominação colonial, e a partir disso, construir novas formas de se pensar e fazer educação. No caminho de pensar a partir de suas vivências, a Pedagogia Decolonial provoca a ruptura com os mecanismos de opressão da colonialidade. Desse modo, o sujeito central dessa pedagogia se vê no processo educativo, uma vez que, a Pedagogia Decolonial se relaciona com as lutas dos movimentos sociais e da população subalternizada, enxerga sua opressão e consegue realizar o movimento de ruptura com a hegemonia colonial.

Desse modo, pensar uma educação que promova a diversidade, como é o caso da Pedagogia Decolonial, acima de tudo, possibilita uma desconstrução de si mesmo sobre aspectos até hoje vistos como não opressivos. Transgredir as formas de opressão existentes na contemporaneidade é a chave para a libertação não apenas educacional, porém é um caminho para a libertação de toda a sociedade subalternizada, marginalizada e tida como a “outra” na relação de dominação colonial.

### **2.2.3 A Pedagogia Decolonial como uma Práxis**

No presente momento faremos o alinhamento da Pedagogia Decolonial com os escritos sobre práxis<sup>23</sup> apresentados por Vázquez (2007), McLaren (2000), McLaren e Giroux (2000) e por Walsh (2009; 2019) para percebemos como a possibilidade pedagógica provocada pela decolonialidade pode ser entendida, enquanto praxísticas, de modo a romper, transgredir, enfrentar e transformar a educação. Realizamos a incursão pela práxis por entendermos que tal ideia pode contribuir na organização pedagógica decolonial.

---

<sup>23</sup> Conforme o Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 2001) para Marx a práxis é a atividade produzida pelos sujeitos de modo a criar e transformar a si, seu mundo histórico e humano. Durante sua prisão Gramsci a modifica em “filosofia da práxis” que chega a Vázquez (conceito adotado nessa dissertação por apresentar o caráter revolucionário da práxis, embora Marcuse e Korsch na década de 1920 também tenham relacionado a práxis ao sentido revolucionário) e que é apropriada pela pedagogia com os escritos de McLaren (2000) e por fim de forma decolonial é apresentada por Walsh (2009; 2019). O conceito originado em Marx apresenta o sentido da transformação radical e política dos sujeitos humanos.

Para darmos início à discussão sobre a Pedagogia Decolonial como uma práxis, necessitamos perceber do que se trata a práxis. Para Vázquez “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUES, 2007, p. 219). Destacamos que o entendimento do que é a práxis, nessa dissertação se concentra através de um sentido educacional, especialmente a atividade docente como sendo uma práxis, portanto, reforçando o argumento de que toda práxis é uma atividade. Portanto, concebemos aqui uma práxis de uma atividade docente com uma concepção prática e teórica revolucionária e decolonial.

Partimos então para a compreensão da atividade prática para a percebermos enquanto práxis, e desse modo, chegar a uma definição sobre essa. Para Vázquez (2007, p. 225, grifo nosso) a atividade prática é

como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na **práxis revolucionária** é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento exige certa atividade cognosativa.

Desse modo, ao destacarmos “práxis revolucionária”, entendemos que a atividade prática associada à idealização consciente da mesma, previamente a sua realização em conjunto com uma teoria – que se manifesta nessa ação de rebeldia, e provoca uma alteração da realidade – é o que percebemos como uma práxis revolucionária<sup>24</sup>. Portanto, identificamos que, a partir do momento em que, alinhados junto da diversidade, ocorre a provocação de se repensar os tradicionalismos no ambiente escolar, partimos para a construção de uma práxis decolonial.

Concordamos que a busca por uma pedagogia alinhada à vontade da liberdade política, social, pedagógica, epistêmica, cultural e ontológica dos sujeitos excluídos é uma tarefa árdua que requer um suporte na decolonialidade. Dessa forma, acreditamos que a práxis descrita por McLaren (2000) e por Walsh (2009) podem nos ajudar a perceber como a pedagogia decolonial se relaciona com a liberdade e com a revolução, apontando a professores de artes um caminho que facilite sua forma de dar suporte, debater e conceber práticas que auxiliam na redução das exclusões provocadas contra a diversidade, sobretudo a LGBTfobia.

Nos parece impossível que qualquer ação que de fato busque a liberdade, realize a transformação e pense sobretudo a voz dos subalternos consiga se estabelecer no meio de uma

---

<sup>24</sup> 24 Buscamos compreender essa práxis como sendo importante para o debate decolonial, por apresentar-se como revolucionária, faremos adiante um debate com a ideia de práxis pensada por Walsh (2009) para entendermos como a práxis pode ser favorável a uma Pedagogia Decolonial que seja transgressora. Desse modo, entendemos junto com Walsh (2019) que a práxis a qual ela se refere é como: “uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, para defender a universidade (estudantes e docentes, e o pensamento crítico e plural), propondo sua reconstrução participativa e democrática desde dentro” (WALSH, 2019, p. 95).

configuração social e cultural capitalista. Penso que, quando parece que estamos caminhando para algo revolucionário, para a ruptura e para a transformação, os grupos conservadores, as políticas tradicionais e a religião unem-se e realizam a perseguição da liberdade e do pensamento crítico.

Ao percebermos que a possibilidade está em uma pedagogia capaz de dar início a um processo de descolonização da tradicional forma de se fazer educação e arte educação, destacamos a importância da pedagogia descrita por Walsh (2013; 2017) que toma como base os estudos decoloniais e a teoria libertária de Freire. Através da rebeldia dessa nova pedagogia, somados à vontade de transformação social provocada pela práxis descrita por McLaren (2000), apresentamos a possibilidade de visualizarmos um ambiente educacional que seja um lugar de respeito a diversidade de sexualidade.

Conforme Walsh (2009) a práxis está relacionada diretamente com a pedagogia, sobretudo com uma pedagogia transformadora, compromissada com a mudança social, que seja capaz de apresentar alternativas para a criação de um espaço intercultural da realidade e que tenha como base uma reformulação da sociedade e do conhecimento. Desse modo, essa pedagogia tem uma guinada decolonial.

Portanto, Walsh (2009) aproxima da decolonialidade a educação comprometida com a interculturalidade crítica, que faz efervescer a luta, a superação das dominações, das estruturas deixadas e construídas pelo processo colonial, que se estendem até à contemporaneidade. Justamente pelo fato da interculturalidade levantada por Walsh (2009) ter seus pilares nos movimentos sociais e não de um ambiente acadêmico que não concebe a práxis – ação e consciência, como destacado por Vázquez (2007) – é que essa interculturalidade se faz importante para o debate e a construção de uma Pedagogia Decolonial.

Portanto, conforme Walsh (2009, p. 28),

De fato, a pedagogia de-colonial tem sua própria genealogia – sem ter que necessariamente denominá-la assim – enraizada nas lutas e **práxis** que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos.

Para a autora, a existência de um processo praxístico da Pedagogia Decolonial facilita a que exista a transgressão de normatividade relacionadas à educação, à sociedade, ao conhecimento, à sexualidade, à identidade de gênero, à organização das classes sociais, da cultura e da história das pessoas latino americanas. Desse modo, a possibilidade de se ter uma

pedagogia aliada à existência de um aspecto revolucionário, transgressor e de enfrentamento é a garantia de que subalternos possam pensar seus processos de libertação.

Sendo assim, segundo McLaren e Giroux (2000) podemos verificar que a educação baseada em uma perspectiva tradicionalista busca, de forma inerente, desarticular o caráter político que uma educação emancipadora (dentro do viés da decolonialidade) possa produzir. Desse modo, ao desarticular a possibilidade do debate político, o tradicionalismo garante as mais diversas formas de opressão dentro e fora da escola. Talvez agora o maior desafio dado aos educadores latino americanos seja o de possibilitar a transformação dos meios escolares que compactuam com a reprodução de colonialismos e exclusões. Acreditamos que a Pedagogia Decolonial possibilite uma resposta para o desafio de uma educação preocupada com a diversidade e que se estruture a partir da revolução e da rebeldia transgredindo e superando as LGBTfobias.

Para tal fato, McLaren (2000, p. 76, 77, grifo do autor) diz que os educadores

Devem criar novas alianças, através de uma política de diferença [...] oferece aos educadores o desafio de fazer alianças com forças políticas de *gays* e *lésbicas* como parte de uma luta maior, no nível da vida cotidiana. A não ser que os educadores sejam capazes de forjar tais alianças com organizações de *gays* e *lésbicas*, movimentos de trabalhadores e lutas dos povos nativos, as gerações presentes e futuras irão defrontar-se com a perspectiva de tornarem-se extensões de corporações multinacionais, dentro de um aparato mais amplo de expansão capitalista e a serviço da acumulação desigual e maior subdesenvolvimento nos países periféricos e semiperiféricos da América Latina [...]. Resumindo, é necessária uma política de esperança radical.

Portanto, o desafio de se unir as diversidades que antes não faziam parte do contexto da educação, começou a ser presente para professores. Mesmo percebendo que os mesmos não são os únicos responsáveis – já que entendemos, a partir da decolonialidade, que todos as/os sujeitas/os precisam se unir para tal fato – pela transformação social e pela eliminação das LGBTfobias, visualizamos que a partir dos moldes da rebeldia da Pedagogia Decolonial, torna-se possível a construção de mecanismos que assegurem uma educação de diversidades.

Desse modo, McLaren e Giroux (2000) dizem “que as escolas eram [...] agentes de produção social, econômica e cultural” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 27). Desse modo, destacam que a educação foi sendo configurada como local de reprodução das diferenças, reproduzindo características de cunho conservador que apenas garantiam a hegemonia das classes dominantes.

Ao refletirmos de que maneira a educação se tornou um local de reprodução da conjuntura colonial/capitalista, que apenas forma mão de obra barata para o mercado e retira a

capacidade crítica de estudantes, revelou-se como esse poder colonial sobre a educação apenas se refinou e tornou as relações de dominação ainda mais pungentes. Dessa forma, percebemos que a educação se tornou o espaço de propagação da conjuntura conservadora e tradicionalista que importa única e exclusivamente ao interesse dos sujeitos dominantes (colonizadores).

A Pedagogia Decolonial, desse modo, se apresenta como uma possibilidade praxística de ruptura com a dominação colonial vigente na contemporaneidade. O que destacamos é inerente para percebermos como uma Educação, alinhada à Decolonialidade, pode apresentar possibilidade de desconstrução da LGBTfobia, e do modo arcaico como a educação ainda é conduzida atualmente. Desse modo, a Pedagogia Decolonial, enquanto práxis transgressora/transformativa e capaz de enfrentar os preconceitos ocasionados por raça, sexualidade, gênero e classe, apresenta-se como uma possibilidade de transgressão e enfrentamento à violência LGBTfóbica.

### 2.3 ARTE EDUCAÇÃO

A arte educação está presente na história da educação brasileira desde a nossa invasão, tendo como primeiro nome as *artes e ofícios*, posteriormente evoluindo com a chegada da Missão Artística Francesa e a implementação da Academia Imperial de Belas Artes e chegando no século XX, com o advento da industrialização, se aparelhando aos interesses profissionalizantes. A arte enquanto manifestação cultural de uma sociedade é sua exterioridade. Dessa forma, também ocorreu com as populações originárias da América Latina, que tinham suas próprias cosmologias, cultura, modo de vida, sofisticadas produções artísticas e modos de ensinar e aprender arte. Contudo, com a invasão, esses aspectos foram roubados desses povos.

Portanto, pretendemos, nessa seção, realizar o debate entre decolonialidade e Arte Educação, para compreendermos como o ensino de arte no Brasil vem sendo, desde o seu início, pensado a partir de uma lógica eurocentrada. A arte, no ocidente, em sua grande parte, é formada pela hegemonia europeia e segue um padrão estético que privilegia o clássico.

Desse modo, neste momento iremos fazer um breve levantamento histórico sobre a construção da Arte Educação no Brasil desde 1500, para identificarmos os momentos opressivos que refletem ainda hoje, não somente na Arte Educação, mas na Educação. Ao mesmo tempo que realizamos o levantamento histórico, identificaremos possíveis relações com as teorias formuladas a partir da decolonialidade, para entendermos que é possível realizar a

conversa entre a decolonialidade e a Arte Educação, para promover uma educação que proporcione a diversidade.

### 2.3.1 Artes e Ofícios (séculos XVI, XVII e XVIII)

Conforme Harres (1978) os primeiros vestígios de um possível ensino de arte no Brasil ocorreram junto aos padres jesuítas. “Iniciou-se através das escolas dos jesuítas, pelos seus ensinamentos pacíficos do canto, da arte teatral, da tecelagem, e das aulas de escultura em pedra e madeira” (HARRES, 1978, p. 29). Os primeiros momentos dos jesuítas na história da invasão europeia ao Brasil, foi constituída também como uma das primeiras pegadas do ensino de arte brasileiro, não levando em consideração que a expressão existia entre os povos originários.

Subtil (2009) destaca que durante as primeiras incursões jesuíticas no Brasil para catequização, e sobretudo no que infere no ensino de arte, foi desconsiderada pelos padres qualquer tipo de cultura que aqui já era produzida pelos povos originários. Foi introduzida a forma católica europeia de reprodução dos saberes. Os jesuítas apartaram os modos de expressão dos primeiros habitantes da América Latina, destruíram os aspectos culturais e eliminaram qualquer forma de manifestação cultural realmente indígena.

O pensamento educacional dos jesuítas ganha destaque no contexto histórico brasileiro ao importar da Europa a pedagogia por lá adotada. “Os jesuítas contribuíram, no começo da **modernidade** para uma oficialização dos discursos **pedagógicos**” (NASCIMENTO, 2005, p. 16, grifo nosso). É contundente refletir sobre como o mito da modernidade é usado para configurar uma ação de normatização da educação. Sendo assim:

Na colônia brasileira, rechaçaram e transfiguraram práticas discursivas e educacionais baseados nas cosmogonias e rituais mitológicos vivenciados pelas populações indígenas, cuja articulação demandou milhares de anos para ser tecida e configurada [...] foi quando a colônia brasileira iniciou o processo contínuo e progressivo de fusão com a metrópole europeia e os sujeitos tupiniquins transfiguraram-se, a partir de uma massacrante imposição externa e, depois, por uma estratégica inoculação interna, em sujeitos de feição e modos europeus (NASCIMENTO, 2005, p. 17).

Ao destacarmos a citação acima, salientamos a visível pressão colonial em jus de uma organização moderna. A educação hierarquizada e articulada pelos jesuítas deixou à margem as possibilidades culturais dos povos originários. Numa explícita tentativa de exercer poderio e dominação sobre os indígenas, os colonizadores instituíram uma educação política, social e culturalmente aparelhada pela epistemologia eurocêntrica. É desse modo, visível o projeto



colonial europeu de instituir no Brasil uma forma de educar artisticamente os povos originários através de aculturação, de destruição das identidades desses povos, em nome de uma colonização cultural dos primeiros habitantes da América Latina.

Desde 1492, ano descrito por Dussel (1993) como sendo o início da nossa subordinação como povo colonizado, a América Latina vem sendo configurada de acordo com os sentidos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e, principalmente, educacionais que perduram até a contemporaneidade. Tais configurações influenciam hoje, os modos de viver, ser e saber das sociedades latino-americanas. Essas configurações originadas na invasão refletem em como vivemos e nos comportamos, enquanto sociedade, atualmente.

No que tangencia a Arte da Educação, o jesuitismo deixou marcas no modo como a Arte Educação é concebida e organizada até a contemporaneidade. Segundo Nascimento (2005), durante o projeto de colonizar os povos originários com a catequese, a sociedade colonizadora elegeu os estudos sobre língua portuguesa e estudos literários como mais importantes que as *artes e ofícios* por facilitarem a naturalização da cultura portuguesa, com a língua e a cultura. Esse mecanismo de naturalização da cultura e da língua dos invasores é a conjectura colonialista principal.

Nesse sentido, segundo Nascimento (2005), no Brasil, o aparato de dominação, sobretudo entre religião e a política colonialista se deu em quatro frentes:

o plano biótico (guerra bacteriológica) o ecológico (disputa de território, matas e riquezas), o econômico e social (pela escravização do índio e do negro africano, pela mercantilização das relações de produção) e o étnico-cultural (pela gestão de uma etnia nova, fruto de um processo de unificação, na língua e nos costumes, dos índios, dos negros trazidos de África e dos europeus) (NASCIMENTO, 2005, p. 25).

Em primeiro plano temos a introdução de doenças que os povos originários não estavam acostumados. Por conseguinte, a subtração de territórios que pertenciam aos primeiros residentes desse continente, o roubo das riquezas naturais da América Latina, pela exploração. Em diante, a dominação mercantil mundial através da exploração dos corpos subalternizados e pelo roubo de ouro e matéria prima. Essa configuração ressalta majoritariamente a relação de subalternização dos povos originários, desse modo: “o homem branco, capitalista, heterossexual, militar, cristão, europeu foi o que se expandiu pelo mundo levando consigo, e impondo simultaneamente os privilégios de sua posição racial, militar, de classe, sexual, epistêmica, espiritual e de gênero” (GROSFOGUEL, 2012, p. 343).

Sendo assim, o projeto colonialista usou a operação da opressão ocidental moderna para administrar doses altas de subalternização colonial. Desse modo, engendrando a hierarquização dos processos educacionais vigentes durante os primeiros anos da invasão ibérica. O capitalismo vigente na modernização do mundo fez história ao fincar, aqui na América Latina, seu desejo de exploração de mão-de-obra barata e destituída de qualquer humanidade, para alargar suas posses.

Era necessário e fundamental para a Europa que eles obtivessem o controle do mundo não-ocidental. Portanto, é necessário que a sociedade que foi subalternizada ganhe a vanguarda na luta pela libertação do padrão do poder colonial. Sendo assim, nos cabe a reflexão decolonial, não somente da educação, em especial a Arte Educação, mas de todo o conhecimento produzido sob a égide da colonialidade.

Desse modo, o sentido eurocentrado da modernidade desarticula e subalterniza os conhecimentos próprios da epistemologia latino-americana. Para Quijano (2005) existe a conceituação errada de uma modernidade, pois, se trata de uma estruturação aparelhada com o capitalismo. Houveram, antes da invasão colonial, sociedades que se estruturaram de maneira organizada, possuíam sua forma de governar, de se relacionar, de produção científica e cultural.

Nesse sentido, o processo pedagógico dos padres jesuítas possuía, segundo Subtil (2009), uma escala de valorização dos conhecimentos pedagógicos e, com isso, excluía das escolas das elites os trabalhos manuais e, por consequência, a Arte. E mesmo com o fim e a expulsão dos padres jesuítas durante a era pombalina, a repulsa pelas *artes e ofícios* perdurou dentro da educação brasileira.

Desse modo, a educação deixa de ser algo do cotidiano dos povos originários e adota a arquitetura escolar, os modos organizacionais e a estrutura que é naturalizada atualmente. Essa adoção fez com que as crianças “deixassem de aprender em contato com vários adultos e passassem a valorizar saberes desconectados da vida diária” (NASCIMENTO, 2005, p. 28). Portanto, a institucionalização provocada pelos jesuítas retirou o sentido tribal da educação dos primeiros povos.

Não é de hoje que a arte é constantemente tida como desnecessária à educação. É, portanto, um reflexo do colonialismo que assombra a América Latina até hoje. Nas escolas da Companhia de Jesus, as crianças “aprendiam a ler, a escrever e a matemática. Os considerados ‘melhores dotados de inteligência’, seguiam os estudos clássicos (literários) e ‘os de mas rude e tardo engenho’, [...] iam para o ensino profissional, composto pelas atividades agrícolas e pelas *artes e ofícios*” (NASCIMENTO, 2005, p. 38). Consideradas de formação para o trabalho,

as *artes e ofícios* tinham um caráter educacional subalterno dentro da estrutura educacional jesuíta.

Quando o padre jesuíta Manoel da Nobrega morre (1570), o ensino das *artes e ofícios*, assim como a música, são retirados do programa de ensino da Companhia Jesus, por não desfrutarem do mesmo respeito que as demais disciplinas. Sendo assim, o pressuposto de que a Arte na educação não é necessária, estava tão enraizada que se manteve até a atualidade.

Uma nova forma das *artes e ofícios* se organiza, mesmo depois de 200 anos. Ainda circunscrita na Igreja Católica. “A produção artística, baseada na apresentação de modelos derivados de estampas e gravuras produzidas na Europa, começou paulatinamente a sair do seu dogmatismo e rigor formal” (NASCIMENTO, 2005, p. 50), e nesse momento, os responsáveis pela Arte na educação eram os mestres, sujeitos comuns dotados de habilidades artísticas, ainda tementes a estética religiosa.

A realidade cosmológica dos artistas, entendidos pelo jesuitismo como leigos, ganhou espaço na Arte. “O ensino das *artes e ofícios* punha em andamento um processo de produção artística e artesanal em consonância com as necessidades do templo católico, das reduções e das associações leigas ou irmandades” (NASCIMENTO, 2005, p. 51). Nesse momento, a pessoa que ensina Arte era um artista leigo de tradição religiosa, para salvaguardar a religiosidade hegemônica.

Desse modo, com imagens pictóricas do Brasil colônia, o barroco brasileiro<sup>25</sup> tem seu início, e perdura até a chegada da missão francesa ao Brasil Imperial. Nesse momento em diante, de acordo com Santos (2002), o conteúdo educacional das artes, “as artes visuais, enquanto conteúdo escolar” (SANTOS, 2002, p. 9), passa por diversas modificações estéticas e pedagógicas. Reproduzindo fielmente o ensino eurocêntrico de desenho – ou seja, o ensino de artes – se concentrou apenas em propagar as técnicas e os princípios culturais e artísticas da classe dominante.

Portanto, o barroco brasileiro, como destacado por Barbosa (2007), não só renovou o contexto de arte jesuítico como é entendida como a primeira configuração de arte brasileira, e era produzida pelos sujeitos subalternizados. Esse momento da arte brasileira não era visto com bons olhos pela elite colonial por pertencerem a artistas das camadas populares da sociedade. Segundo Barbosa (2007) só agora a Arte Educação brasileira vem se livrando do preconceito

---

<sup>25</sup> Nesse sentido: Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 2007, p. 19).

que por tempos sofreu, principalmente quando foi pensada para o trabalho. Era visto como uma ferramenta de trabalho das pessoas escravizadas e por isso a repulsa.

Junto com a Missão Francesa – e posteriormente a implantação da Academia Imperial de Belas-Artes, respectivamente em 1816 e 1826 – o senso estético europeu chegou ao Brasil, e se organizou a partir das mãos dos pintores franceses com a pretensão de subalternizar o esquema estético já existente na colônia. Conforme Barbosa (2005) percebemos que os pintores que serão configurados como professores da Academia, são de estética neoclássica, e quando chegam ao Brasil em 1816, enxergam o barroco sendo praticado pelos artistas locais, e repudiam esse processo artístico que para o neoclassicismo era “tosco e artesanal” (HARRES, 1978, p. 48), dando início agora às indicações neoclássicas na Arte.

### **2.3.2 Ensino do desenho (século XIX)**

As inquietações neoclássicas dos pintores da missão francesa trouxeram ao Brasil a primeira organização escolar que se estabeleceu para realizar o ensino de artes, especialmente o ensino das belas artes. Servindo apenas como maneira de reproduzir os enunciados criativos europeus, a construção do neoclássico no Brasil, fora bem aceita pela elite, e por hora apenas os filhos dessa elite foram ensinados na Academia Imperial de Belas-Artes.

Nesse sentido, à medida que o século XIX avançou, as escolas passam a deixar a dominação jesuítica e começam a caminhar em direção a laicidade. Conforme Nascimento (2005) a Arte na educação passa a focar nas opções industriais, dando ao ensinar Arte uma função de formação para o trabalho. Assim, “corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra” (BERNADINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016, p. 19). Nesse sentido, os sujeitos eram educados nas artes para servirem de operários nas fábricas que começavam a surgir no século XIX. Dessa forma, mesmo sem as amarras com a religião, a educação no Brasil ainda permaneceu atrelada à iniciativa da modernização.

Para Nascimento (2005) as representações na arte ainda eram marcadas pela exploração do corpo negro, as imagens ainda mostravam negros como pessoas escravizadas, o Brasil não caminhou em direção aos conceitos de liberdade que já eram efervescentes em outros locais no globo.

Os tupiniquins, negros, mulatos e os outros mestiços, que estavam preenchendo os requisitos de boa atuação artística e educacional, no auge da arte barroca e rococó, passaram a ser desprestigiados profissionalmente. Seus saberes passaram, a partir desse momento, a serem considerados ofícios

populares. A persistente e conflitante distinção entre artes e ofícios continuava demarcando a hierarquização social e cultural. A abolição da escravatura não significou a diversificação profissional e cultural (NASCIMENTO, 2005, p. 107).

Desse modo, com as concepções estéticas neoclassicistas da Missão Artística Francesa, os artistas do barroco brasileiro, que produziam em um imaginário estético brasileiro e popular foram desprezados pelo imagético da Missão Francesa e foram excluídos e transformados em mão-de-obra industrial. “A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado” (BARBOSA, 2005, p. 29). Desse modo, o acesso dos artífices tinha como pretensão apenas uma concessão da elite, para que as classes baixas fossem ensinadas na Academia, e posteriormente, fora criado o curso noturno. Enquanto a elite frequentava as aulas de artes com caráter estético e cultural – hegemonicamente eurocêntricos – aos sujeitos subalternos restava o curso noturno “para formação do artesão” (BARBOSA, 2005, p. 29). Conforme Barbosa (2007), a formação tecnicista de artes para a indústria tinha o único objetivo de auxiliar no crescimento econômico do Brasil.

Seguindo esse caminho, em 1816, a Missão Francesa chega ao Brasil, segundo Nascimento (2005) e Barbosa (2005), com um projeto educacional objetivo e cristalino, que seria o da introdução de uma estética neoclássica – rechaçando qualquer evidência do barroco brasileiro, e dos sujeitos que o faziam – e de caráter mercantilista – a educação como fábrica de mão-de-obra, servindo aos propósitos da indústria. Introduzir o pensamento “técnicas e métodos de ensino estrategicamente articulados de maneira a projetar, em crianças e jovens, certas formas de subjetivação, tornando-os objeto de diversas técnicas de controle, de conhecimento e de interesses” (NASCIMENTO, 2005, p. 66). Desse modo, não somente a intenção de industrializar o país, a educação, tinha também a intenção de projetar a dominação sobre as pessoas.

Era um ensino que hierarquizava os saberes, enaltecendo a superioridade da formação artística em relação à de artífices. Estabelecia fronteiras claras para distinguir o ensino do desenho para a burguesia e para as classes baixas. O ensino do desenho dos alunos das classes pobres seria implementado de modo a respeitar as artes, como uma educação superior (NASCIMENTO, 2005, p. 73). Portanto, era cristalina a proposta educacional artística desse período: a) industrializar; b) seguir padrões estéticos/artísticos eurocêntricos; c) repudiar qualquer momento artístico que fosse não-europeu; d) formar os pobres para o interesse capitalista. A noção eurocêntrica ganha espaço no Brasil desde a invasão da América, e vai se perpetuando até chegar no século XIX, e continua até hoje.

Nesse sentido, a missão artística francesa não nos traz apenas o reconhecimento das outras possibilidades de conhecimento, mas provoca a ruptura de um processo revolucionário para a sociedade colonizada (OCAÑA; ARIAS; CONADO, 2018). A missão artística francesa, no intuito de reproduzir aqui os mesmos conhecimentos produzidos na Europa para a Europa, tendo como máxima a repulsa dos conhecimentos produzidos no Brasil, pelo Brasil, organizou um aparato moderno de dominação, uma educação voltada exclusivamente para assimilar o conhecimento europeu.

A institucionalização da arte no intuito de promover ela como conhecimento eurocêntrico é, conforme Moura (2018), “desleal quando se trata da arte, porque a arte como área de conhecimentos que é, em pouco ou nada, pretende entrar nessa luta, porém há quem a coloque no pátio” (MOURA, 2018, p. 99). A arte e seu ensino, quando usados com o sentido de segregar conhecimentos latino-americanos e europeus é prejudicial a todo discurso de que a arte é acima de tudo expressão humana, principalmente se levantarmos o debate de que todos os grupos sociais, desde a história antiga até a contemporaneidade, usaram a arte como patrimônio intelectual para propagar suas formas de vida, como é o caso da arte produzida pelos povos originários e, no caso especial da missão francesa, o fazer artístico que estava sendo produzido pelos artistas do barroco brasileiro. Assim, do ponto de vista da lógica da colonialidade, o pressuposto humano da arte está diretamente ligado aos valores referenciais e estéticos eurocêntricos.

Em 1856, é fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Liceu de Artes e Ofícios. Segundo Nascimento (2005), o objetivo do Liceu era “necessidade de preparação educacional da população, especialmente a mais pobre, para a arte industrial, ensejando a formulação de enunciados articuladores do conhecimento artístico com a demanda industrial” (NASCIMENTO, 2005, p. 77). Era visível que aos pobres fora oferecido a profissionalização para a ocupação de postos de trabalho na indústria<sup>26</sup>.

Desse modo, a educação sempre esteve atrelada à necessidade de construção de uma sociedade brasileira e latino-americana regulamentada pelos conhecimentos e aspectos culturais e interesses econômicos da elite europeia colonizadora. O projeto do Liceu de Artes e Ofícios, idealizado, segundo Nascimento (2005), por Rui Barbosa (1849-1923), tinha como intenção

---

<sup>26</sup> Conforme Nascimento (2005) todos poderiam acessar o Liceu, contanto que fossem sujeitos livres. Ainda nesse período a escravidão era comum, a sociedade brasileira era escravista, portanto, os sujeitos escravizados não poderiam se profissionalizar e não poderiam ter acesso à educação nem a melhores condições de viver. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que a institucionalização do racismo foi um projeto colonial, para garantir a dominação e o crescimento do capitalismo, num mundo construído sobre a máxima da branquitude – além disso o projeto colonial é machista, misógino, classista, sexista e homofóbico.

ressaltar a formação para indústria, o saber positivista – o saber destituído de humanidade – e o desenvolvimento capitalista. Barbosa (2005) diz que a intenção do projeto do Liceu, de Rui Barbosa, era de seguir os parâmetros de ensino de desenho europeus e estadunidenses.

Contudo, segundo Nascimento (2005), o artista paraense Theodoro Braga, propôs um ensino de desenho que fosse destinado a perceber a estética brasileira. Para Theodoro Braga, “deveria ser expurgado, por conseguinte, o ensino do desenho baseado na cópia de catálogos com modelos estrangeiros” (NASCIMENTO, 2005, p. 94). De forma equivocada, por mais que Braga entendesse a necessidade de um ensino de desenho que atendesse à necessidade de apresentar o Brasil esteticamente, esse projeto foi excludente com as mulheres.

Percebemos que durante o século XIX, as poucas mulheres que frequentavam a escola aprendiam apenas a bordar e a costurar – destacamos isso ao tratar sobre a educação jesuítica – atribuições ao feminino durante esse período. Conforme Nascimento (2005), para Theodoro Braga (1872-1953) essa atribuição de ensino do que ele chamou de prendas femininas deveria ser repudiado no currículo de ensino de desenho.

Para Lugones (2011) a colonização implicou em uma subalternização das mulheres. Essa subalternização atravessou todos os períodos históricos do Brasil, desde sua invasão. Entendemos que durante o século XIX, e durante o ensino de desenho proposto por Theodoro, a concepção da mulher era igual ao tempo da invasão: “la opresión de mujeres que han sido subalternizadas a través de procesos combinados de racialización, colonización, explotación capitalista, y heterossexualismo” (LUGONES, 2011, p. 110). A colonização do gênero como subalterno foi arrastado até o século XIX e posteriormente até a contemporaneidade.

### **2.3.3 Século XIX e XX, e novos apontamentos para a Arte Educação**

Posterior ao ensino do desenho, o começo do século XX apresenta novas perspectivas de se ensinar Arte. Ainda com a perspectiva do ensino do desenho, o ensino de Arte nesse momento está baseado na busca pela industrialização brasileira. Alavancada pela modernidade e pela superação dos antigos modelos educativos, o ensino do desenho<sup>27</sup> está aparelhado com os trabalhos manuais, como veremos a seguir.

---

<sup>27</sup> Segundo Nascimento (2005) o ensino do desenho nesse período, ainda preocupado com o ofício, se associou a ideia do nacionalismo. Tendo como influência, as ações de Theodoro Braga, descrita anteriormente pela exaltação da fauna e da flora brasileira, as ações pedagógicas artísticas desse momento histórico estavam sustentadas pela industrialização e pela valorização de uma estética nacional. Todavia, ainda conforme Nascimento (2005) o ensino do desenho estava fortemente associado ao ensino profissionalizante.

Durante a década de 30 dos anos 1900, segundo Subtil (2009) a arte educação é influenciada pelos ideários do escolanovismo que se configura a partir da livre expressão, sobretudo das crianças, e aponta para a importância da arte dentro da educação. Contudo essa ação não perdura por um período grande, e nem consegue se fortalecer enquanto possibilidade pedagógica.

Chegamos, dessa forma, ao O Manifestos dos Pioneiros. Nascimento (2005) afirma que esse período é compreendido entre as primeiras três décadas do século XX. O manifesto propagava a ideia de trabalhos manuais associados ao ensino de arte. Fernando de Azevedo, figura central do manifesto dos pioneiros da Escola Nova, entendia que “a arte era parte integrante do cotidiano do cidadão e, justamente por isso, não poderia ser excluída de uma educação voltada para a vida” (NASCIMENTO, 2005, p. 121).

Desse modo, o entendimento que se tinha do ensinar a Arte na escola, como parte de uma formação básica foi, conforme Nascimento (2005) parte da ideia do escolanovismo, porque entendiam e faziam parte do universo infantil. O sentido do lazer na educação, para o escolanovismo, era preconizado pela arte, pela configuração estética do desenho, da expressão e da criatividade. Contudo, ainda com caráter regulatório, a educação nesse momento, segundo Nascimento (2005) passa a mascarar a ação coercitiva da escola, assim, a regulação se tornou quase invisível a partir de uma narrativa de autodesenvolvimento. Dessa forma, a educação é alinhada a um arcabouço metodológico e pedagógico que visava a educação para as classes mais baixas de modo a profissionalizá-las.

Nascimento (2013) apresenta-nos o fato de que, durante a Revolução de 1930, a educação assumiu, junto do manifesto dos pioneiros, um caráter mais preocupado com a liberdade e livre das amarras da igreja. Desse modo, a reforma de Francisco Campos trouxe novamente a inoculação religiosa para dentro da educação. Seria retroceder para antes da proclamação da república quando a educação se baseava em preceitos religiosos.

A Escola Nova trazia para a educação ideias liberais, o que segundo Nascimento (2013) era o estarcimento dos mais religiosos, sobretudo a educação pública e laica. O manifesto dos pioneiros foi importante para a visualização de uma escola engajada social e politicamente com a sociedade, de forma a pôr fim a discriminações e a propor uma equidade na educação entre homens e mulheres e entre pobres e ricos, todos segundo o manifesto, deveriam ter direito ao acesso à educação pública.

O que conforme destaca Nascimento (2013) não ocorreu, pois, a organização da educação foi feita conforme quis Francisco Campos e em seguida Gustavo Capanema, que tinha em seu núcleo os mais fieis defensores da igreja e do conservadorismo. E o estado não



conseguiria arcar sozinho com as demandas de uma educação pública para todos, e o fato de a igreja possuir grande parte das escolas privadas do país, a fez se organizar contra o escolanovismo.

Conforme Xavier (2017) nesse momento se configura a educação secundária e ginásial que era dividida em clássica e científica. Em ambas a arte tinha um papel técnico. O ensino do desenho se deu em quase que na totalidade das escolas, sobretudo pelo caráter técnico de contribuição para a industrialização do Brasil durante a era Vargas.

Portanto, o elemento de ensino presente durante a terceira década do século XX, foi o ensino do desenho, desse modo, “no final da década de 1930, difundiram-se programas curriculares que, acolhendo enunciados escolanovistas, articulavam conjuntamente as denominações *ensino do desenho* o e *trabalhos manuais* ou *artes aplicadas*” (NASCIMENTO, 2005, p. 123). Apresentam-se dois programas curriculares que apresentavam o ensino de arte em uma das três denominações destacadas acima. Uma profissionalizante e uma para as mulheres, portanto, programas educacionais diferenciados por gênero.

O primeiro foi o *curso de desenho para as escolas profissionais técnicas*, segundo Nascimento (2005), exclusivamente para homens, estava apoiada no desenho de caráter industrial, e da produção de uma educação para o desenvolvimento do país. Desse modo, esse programa estava preocupado com a perda do valor estético da arte, com a contribuição para a industrialização do Brasil e principalmente com o uso da arte na fabricação de produtos para a vida cotidiana. Essa articulação entre desenho e o trabalho manual se deu pelo não oferecimento de tal modelo no ensino público da época. Chamar as camadas populares para a educação era a forma de profissionalizar pessoas para a modernização brasileira. O que depreendemos nesse processo é a continuidade das estratégias da colonização que tinha como efeito inserir os territórios colonizados em lugares de subordinação e de dependência com relação à modernização eurocêntrica, nesse sentido a educação, e como demonstramos nessa pesquisa a Arte Educação, tiveram um papel primordial na manutenção de estratégias da colonialidade.

A educação, nesse período, também era hierarquizada por classe, gênero e idade pois o projeto pedagógico desse momento, segundo Nascimento (2005), foi dividido, um segmento metodológico para as crianças e jovens abastados e outro segmento para as crianças e jovens pobres. Nascimento (2005) acrescenta que quem tinha condição passava pelos níveis educacionais até chegar na formação superior (disponível apenas para meninos), e as crianças pobres ao completarem o primeiro momento da educação, seguiam para a profissionalização, e era nesse lugar que a arte estava sendo ensinada nesse período.

Para as meninas, Nascimento (2005) diz que a educação para as meninas era igual à dos meninos pobres, contudo após o primário e a profissionalização, as meninas podiam fazer o curso superior em Filosofia. Conforme Nascimento (2005), a co-educação de meninos e meninas e a junção de diferentes classes sociais em um mesmo ambiente escolar eram mal vistas nesse momento pela sociedade e pelas reformas educacionais vigentes, assim como a educação para o lar era indicado para as moças, a intelectualidade, e o fazer científico e epistêmico eram indicados apenas aos rapazes abastados.

A educação para os *trabalhos manuais* estava associada à educação dos meninos pobres<sup>28</sup>. Para as meninas a *educação doméstica*, para os meninos ricos a carreira universitária. É evidente pensar como a inoculação da hegemonia branca, masculina e elitista é presente na educação brasileira desde seu nascimento. Ao passarmos pela evolução da Arte Educação no Brasil estamos percebendo como essas assimilações opressoras foram sendo construídas.

Por conseguinte, conforme Nascimento (2005), com o avançar do século XX, chegamos na década de 40 na chamada *educação pela arte*<sup>29</sup> Os postulados pedagógicos e filosóficos desse movimento educacional no ensino de arte ocorreram através dos escritos de Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) deram origem ao Movimento Escolinhas de Arte. Segundo Nascimento (2005) ainda no começo do século XX, um movimento com o mesmo nome surgiu na Alemanha, conjugou durante os primeiros anos desse século o modo pedagógico e metodológico da Arte Educação no mundo.

Aparentemente, de modo geral esse momento histórico na Arte Educação<sup>30</sup> apresentou o que Read chama de *educação pela paz*, pois, os parâmetros educativos estavam alinhados

---

<sup>28</sup> Para Mota Neto (2015) uma educação preocupada em absorver as demandas da população, se tornando uma educação popular, é em constante crescimento uma ação decolonial ante a cooptação intelectual colonialista que preconizava e dava prioridade o ensino para as elites. Cabe fazer o destaque para uma educação para o povo, pois, ela introduz o pensamento de uma pedagogia que seja coerente com as demandas dos mais pobres.

<sup>29</sup> Contudo, Nascimento (2005) salienta que a mesma denominação era usada no século XIX por Rui Barbosa, onde se tinha uma centralidade de uma educação artística popular. “Não com a mesma profundidade e nem com a mesma repercussão que Read, Ariosto Espinheira (1938, p.73) nos fala, em geral, de pressupostos filosóficos que ‘orientaram a educação no sentido da ampliação do círculo de ação, sobre fundamentos da vida social’, ou seja, que a educação vinha lançando mão ‘de todos os elementos capazes de transformá-la em uma ‘força social preponderante’. Para Espinheira, a educação moderna visava à ‘formação integral do indivíduo e sua socialização, adaptando-o à comunidade em que tem de viver’ e, em vista disso, ‘não poderia desprezar a arte, eficiente elemento de transformação social’” (NASCIMENTO, 2005, p. 136).

<sup>30</sup> O momento protagonizado por Read na Arte Educação mundial, apresentou ao Brasil contextos pedagógicos onde a arte na educação deixava de lado o caráter unilateral e colocava como central do processo educativo “de crescimento do indivíduo e, ao se referir à educação, apontava para um processo artístico e de autocriação” (NASCIMENTO, 2005, p. 137). É possível visualizar que Read propunha uma Arte Educação que fosse engajada com a emancipação estética dos estudantes.

com perspectivas pacifistas e ecléticas. “essa publicação e sua respectiva denominação foi acolhida em diversos países como um manifesto educacional e filosófico, ou melhor, como um programa de ação pedagógica e artística de conotação pacifista” (NASCIMENTO, 2005, 136).

Do mesmo modo que Read influenciou o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil, Viktor Lowenfeld também influenciou nesse momento da Arte Educação no Brasil. Segundo Subtil (2009), com o fim da era Vargas, é promulgado uma nova possibilidade pedagógica da Arte Educação. Dessa forma, o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil é criado com o intuito de promover a “livre expressão”. É notório perceber que nesse momento a formação de profissionais para lidar com o ensino de arte era inexistente, no sentido técnico, sendo assim, o termo “livre expressão”, segundo Subtil (2009) foi uma forma menos agressiva de falar sobre desenho sem supervisão ou sem compromisso estético ou formativo para os estudantes, contudo o movimento e o número de escolinhas de arte cresceram pelas próximas três décadas no país.

Na década de 1960, conforme Subtil (2009), o tecnicismo ganha forma na educação brasileira, sobretudo pelo ideal desenvolvimentista que ocorre a partir desse período e pela intensificação de uma educação não preocupada com a sociedade, política, cultura e com os sujeitos, que é demarcada pelo golpe de 1964, que estabeleceu a conjunção censuralista da ditadura militar no Brasil.

Desse modo, “com a Lei 5.692/71, [...] a Educação Artística tornou-se obrigatória pela primeira vez nas escolas, propondo um trabalho genérico com as linguagens musical, teatral e plástica” (SUBTIL, 2009, p. 190). A educação em artes fica organizada como um fator generalista, sem preocupação social e política, o que ia de encontro com os ideais militares opressores do regime instaurado desde 1964. Ainda segundo Subtil (2009) o caráter polivalente da Educação Artística restringiu ainda mais o ensino da arte que já sofria de desprestígio desde a invasão portuguesa.

Com a chegada dos anos 80 do século XX, uma nova configuração no ensino de artes se organizou. Segundo Subtil (2009):

Na década de 1980, num contexto histórico tendo em vista as conjunturas políticas e econômicas, foi realizada em todos os âmbitos, em particular na educação, uma reavaliação crítica e uma reflexão sobre o potencial da escola como instância de formação [...] O ensino de Arte, [...] pela atuação da educadora Ana Mae Barbosa, afirmou a ‘metodologia triangular’ (SUBTIL, 2009, p. 190).

O trabalho de Ana Mae Barbosa na configuração da proposta triangular foi sobretudo engajado politicamente a partir das transformações sociais que vinham efervescendo desde o

fim da década de 1970, com a organização e movimentação social de Arte Educadores, sobretudo para a organização e separação das linguagens artísticas e a configuração das especificidades no currículo escolar, levando em consideração que o caráter da polivalência era baseado na LDB de 1971, e que reduzia e subalternizava o ensino de arte dentro da educação.

A proposta triangular fora baseada numa referência no projeto denominado *Disciplined Based Art Educacion - DBAE*, que segundo Silva (1999) foi alicerçado em três pressupostos que seus fundadores consideravam importantes a respeito da arte. O fazer, o apreciar e a contextualização histórica da arte. Essa configuração deu base para a proposta triangular pensada por Ana Mae Barbosa. Nesse nível percebemos que a Arte Educação brasileira sempre foi amarrada ou influenciada por possibilidades pedagógicas, e no caso da proposta triangular que apresentava a democratização da arte dentro da educação, do norte global, sendo engendrada por perspectivas que não foram pensadas a partir de realidade brasileira.

Conforme Subtil (2009) a LDB 9.394/96 sob o manto neoliberal das políticas mundiais a respeito da educação, configurou-se Arte Educação como componente curricular obrigatório para o ensino fundamental para a promoção da educação cultural dos estudantes. Desse modo, com o objetivo cristalino de indução por um caminho a partir da política vigente nesse momento, a educação se torna um campo que não vem da base popular, e que responde única e especialmente aos interesses do capital de modo a oferecer pequenas doses de debate e respeito a diversidade que ajudem a não inflar a luta por uma educação realmente justa, democrática, popular e revolucionária. Em outras palavras, a única diversidade que será tratada dentro da educação é aquela que é de interesse do capital – portanto, seu cariz é neoliberal e não revolucionário.

Em 1996, com a promulgação da LDB 9.394, a mais recente legislação sobre educação, alinhada a pressupostos neoliberais, oferecendo a falsa sensação de liberdade e de respeito, estabelece um ideal de tolerância como um dos seus pressupostos pedagógicos básicos, contudo essa organização em prol de uma liberdade democrática tem o objetivo de controlar as diversidades com doses homeopáticas de uma liberdade que a todo tempo é controlada pela política neoliberal. Conforme Subtil (2009) as Leis educacionais, a partir da década de 1990, baseavam-se apenas nas inquietações do capitalismo como política central mundial, e a partir de pressupostos economicistas a LDB de 1996 foi criada a fim de atender às demandas neoliberais do cenário político, social e econômico do globo.

É notável que as legislações vigentes a partir da década de 1990 tem um caráter neoliberal colonialista, que tem a pretensão de enfraquecer o ensino público e o real debate libertário advindo das práticas pedagógicas populares. Com o financiamento do Banco

Mundial, as décadas de 1980 e 1990 se engendraram a partir das práticas neoliberais, de promoção de custo-benefício por educando. À medida que a LDB de 1996 vai se configurando, alinhada à política vigente nesse período de aumento do capitalismo, em sua face neoliberal, a educação brasileira vai desvalorizando profissionais da educação, com baixos salários, péssimas condições físicas e materiais de trabalho, e os culpabiliza pelo fracasso da educação pública. Conforme Alves (2011) o objetivo geral da educação “patrocinada” pelas políticas neoliberais do capitalismo/Banco Mundial.

Esse debate se torna pertinente à medida que enxergamos na educação um local que deve emanar-se da cultura, da política, da pedagogia e da demanda popular. Uma educação que se preocupe realmente com a liberdade e com a revolução, precisa vir do povo, da rebeldia, da luta, nesse sentido, devemos olhar sempre para as legislações vigentes, sobretudo sobre educação, a fim de identificar os reais objetivos (privatização, desqualificação dos profissionais da educação, desvalorização do saber popular) de tais leis que seguem apenas a linearidade neoliberal.

Nessa continuação, junto das perspectivas apontadas ao longo da subseção sobre a Arte Educação no Brasil, visualizamos que ela se configura a partir de pressupostos coloniais estadunidenses e eurocentrados, em vista disso fazemos a defesa de uma Arte Educação que se configure com a Decolonialidade, para que possa superar as demarcações coloniais que remontam desde a invasão colonialista até a contemporaneidade, desse modo apresentamos a seguir como essa aproximação pode ocorrer.

Nesse sentido, Moura (2019) apresenta a seguinte indicação de como a arte educação pode apresentar-se de maneira a indicar a decolonialidade como possibilidade epistemológica, assim:

O (re)pensamento crítico decolonial, nos processos de produção de conhecimentos, trata de romper com os universalismos alienantes e traz à pauta os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata-se de pensar coexistências: de culturas, de povos, de ciências, de artes, de pensamentos, problematizando as hierarquias (artísticas, territoriais, raciais, epistemológicas), legitimando processos anti-hegemônicos de produzir conhecimentos (MOURA, 2019, p. 317).

Portanto, ao tratarmos destas demandas, outras das vozes subalternas latino-americanas, que aqui entendemos como as da decolonialidade, passamos a apresentar as possibilidades de uma arte educação engajada com a América Latina e com sua epistemologia, portanto,

incluindo estes fazeres outros, o que neste estudo enxergamos como da Pedagogia Decolonial. A crítica que Moura (2019) faz é no sentido de que toda tentativa de se pensarmos os aspectos sociais e culturais da vida na América Latina foram organizando-se a partir de um caminho eurocêntrico e estadunidense. Dessa forma, o argumento para pensarmos a arte educação que está preocupada com os sujeitos e revoluções, transgressões e enfrentamentos pedagógicos latino-americanos, está centrado em como podemos incluir as demandas sociais, políticas, de ser, saber e culturais da América Latina.

Como vimos ao longo da subseção, desde o começo do que conhecemos da educação brasileira, a partir da invasão portuguesa até a contemporaneidade, a Arte Educação foi baseada em pressupostos estrangeiros do Norte global. Com a educação jesuítica, as crianças indígenas tiveram sua cultura, língua, seus modos de ser e de vivência alienados em nome do letramento moderno eurocentrado. Durante a implementação da Missão Artística Francesa, os pressupostos técnicos e pedagógicos foram todos importados do neoclassicismo europeu (houveram poucos momentos de uma estética brasileira dentro do ensino de arte brasileiro, um deles foi o barroco brasileiro, que foi rejeitado a partir da implementação da Missão Artística Francesa). Chegando ao século XX, os pressupostos educacionais foram provocados por educadores europeus e estadunidenses, bem como o movimento dos professores de artes dos anos 80 e 90 do século XX, que se baseavam nos pressupostos da Arte Educação estadunidense.

Sendo assim, é visível que desde o começo houve um distanciamento dos pressupostos estéticos, pedagógicos, culturais, ontológicos e sociais locais, e uma exaltação dos pressupostos europeus e posteriormente estadunidenses. Significando, desse modo, a manutenção da colonialidade do pensamento, do saber, epistemológico e pedagógico da Arte Educação no Brasil.

Destarte, à medida que chegamos à contemporaneidade, a colonização vem em forma de legislações que apresentam a falsa sensação de liberdade e de respeito à diversidade, contudo, esse mecanismo tem o objetivo de controlar as diversidade, os PCNs e a LDB de 1996 não querem o real debate sobre a diversidade, querem administrar as diversidades aparentes na educação, as colocam como temas transversais e relegam essa diversidade a debates esporádicos que oferecem migalhas de aceitação e que não promovem o combate à violência que os sujeitos da diversidade sofrem no ambiente educacional.

Desse modo, partindo de uma rebeldia decolonial, engajada com os sujeitos subalternizados, queremos uma educação que realmente se preocupe com essas vozes que foram silenciadas e administradas ao longo dos últimos 500 anos da história brasileira. Com isso entendemos ser importante a percepção das subalternidades da América Latina dentro da

Arte Educação, assim apresentando outras possibilidades, além das tradicionais aulas sobre arte eurocêntrica.

#### 2.4 COLONIALIDADE DAS SEXUALIDADES: LGBTfobia

A colonialidade provocou nos sujeitos subalternizados por ela uma demarcação de poder saber e ser, além disso provocou uma colonialidade nas sexualidades. A crítica a essa demarcação é onde encontramos o aparato epistemológico, político, ontológico e pedagógico decolonial que nos ajuda a pensar em movimentos contra hegemônicos de viabilização dos sujeitos subalternizados e da libertação das opressões coloniais que demarcam os latino-americanos até a atualidade.

Compreendemos que a normatização de uma sexualidade hegemônica a partir da heterossexualidade ocorre como consequência da colonização, que estabeleceu social, cultural e politicamente a heterossexualidade como sendo a norma. Nesse sentido entendemos que as sexualidades, gêneros e identidades de gênero que não se alinham à perspectiva normativa são vistas como "outras" e, portanto, fora da égide epistêmica, social, cultural e política da modernidade eurocêntrica, gerando a violência.

Compreendemos que os âmbitos da sexualidade, do gênero e das identidades de gênero, estão organizados a partir da construção moderna/colonial, que garantem dominação e o poder colonial sobre as possibilidades outras de existências que fujam da égide branca, heterossexual masculina e europeia. Sendo assim, é notável que as marcações presentes na contemporaneidade a respeito da violência de sexualidade, identidade de gênero e gênero são heranças da brutal colonização pela qual os povos originários da América Latina passaram.

Nesse sentido, compreendemos que o sistema moderno/colonial eurocentrado, se moveu na direção de silenciar e subalternizar as sexualidades, corpos, gêneros e identidades de gênero das pessoas que não estavam configuradas a partir da norma heterossexual. Portanto, é a partir da dominação colonial que a violência LGBT se configura, sobretudo ao instituir uma cis/heteronormatividade para as pessoas subalternizadas e marcadas pela colonialidade.

Os invasores tinham medo das populações originárias. As configurações sociais indígenas (sexualidade, gênero e identidade de gênero não eram normatizados e não eram relevantes) eram diferentes da configuração moderna do ser e do saber, portanto para os dominadores, se aquilo era diferente deveria ser eliminado. Conforme Lugones (2008) e a partir da perspectiva que compreendemos a LGBTfobia como uma configuração política da

colonialidade, é possível perceber que a violência com a diferença é uma marca remanescente da colonialidade.

Desse modo, pensando junto de Lugones (2008) entendemos que os sujeitos colonizadores temiam o desconhecido que habitava a América, desse modo, política, social, cultural, ontológica e pedagogicamente foi fácil mudar tudo sem compreender quem eram as pessoas que moravam aqui. Dominar, matar, substituir e apagar foi a estratégia utilizada pela modernidade para promover sua forma de ser, saber e demonstrar seu poder colonizador sobre os povos latino-americanos. Em vista disso, nota-se que a negação de qualquer outra possibilidade de existência foi feita para que a dominação ocorresse sem muitos obstáculos.

Destarte, compreendemos que a homossexualidade foi pensada pela colonização e pela modernidade como um aspecto político e ontológico de dominação colonial, que inferioriza aqueles que não estão protegidos por sua dominação. Portanto, pensando conforme Curiel (2013) entendemos que a homossexualidade foi colocada nesse local de norma a partir de aparelhamentos coloniais que se relacionaram com a dominação e provocam a violência contra as “outras” e os “outros” da dominação colonial/moderna.

Conforme Curiel (2013), a ideia central da homossexualidade ocorre a partir de uma institucionalização política que promove essa sexualidade unívoca como a central, a partir de um regime que configura a noção eurocêntrica como sendo a norma. Sendo assim, a dominação homossexual e patriarcal colonialista gerou a normatividade moderna eurocentrada em apenas um gênero e uma sexualidade, e aos demais, o local “outro” foi demarcado como o local da exclusão e da violência.

Compreendemos a homossexualidade como obrigatória pela colonialidade, pois conforme Curiel (2013) a homossexualidade é demarcada como norma de sexualidade, a partir de uma política colonizadora – que além de colonizar os seres, os saberes pelo poder, também engendrou normativas de sexualidades e do gênero. “las relaciones homosexuales, en tiempos de la conquista y de la sociedad colonial, fueron silenciadas y eran consideradas irrelevantes” (CURIEL, 2013, p. 146). Nesse sentido, o que compreendemos como sendo a homossexualidade uma marcação da colonialidade é por verificarmos que a partir da invasão latino-americana, a busca pela concepção de um sujeito que atenda as noções normativas da sociedade eurocentrada, seja pensado e construído.

Entendemos que para a modernidade a homossexualidade pode ser entendida como uma norma a ser seguida, por um caminho único. Nesse sentido, pensamos que a homossexualidade é atribuída como norma a todas as pessoas independente do gênero, assim como os comportamentos a serem seguidos conforme a identidade de gênero binária da modernidade.



Portanto, fica explícito que a heterossexualidade é uma classificação que todos os sujeitos recebem sem serem consultados, lhes é atribuída. As demais sexualidades são as outras, não são pensadas pela normativa que guia o mundo como uma possibilidade de vivência de sexualidade. Pensando a partir dos apontamentos da decolonialidade, conseguimos perceber que a sexualidade heteronormativa foi a única que teve espaço na construção de uma “sociedade moderna”.

Nesse sentido, que é sobretudo político, as mulheres heterossexuais são tratadas como “objetos” da reprodução de seus maridos, a elas é negada a sua existência, a sua vontade, o seu saber, uma dominação colonial de poder que remove a humanidade de mulheres (e ampliamos o debate para negros, mulheres LGBTQs, pessoas trans e travestis e homens homossexuais) para que sejam vistos como seres impensantes e destituídos de seu ser e saber de si, facilitando a dominação do homem (usualmente branco) e heterossexual. Desse modo, o privilégio heterossexual se estabelece.

Durante a colonização as sexualidades homossexuais foram silenciadas a partir da normatização e do privilégio da heterossexualidade imposta como norma e obrigatória pela colonialidade/modernidade eurocentrada.

Entendemos que um dos dispositivos da dominação racial, de sexualidade e de gênero é a conquista colonial<sup>31</sup>. Trazemos essa ideia para discutir o que concordamos no que se trata de a colonização ter provocado um hegemonismo em torno da sexualidade. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos e sujeitas LGBTQs, por não estarem no contexto da hegemonia dominante hetero/masculina/cisgênera, são colocados como outros (assim como indígenas, negras e negros, e pobres), são silenciados e sofrem da violência dominante, que entendemos vir da colonialidade enquanto dominação política, cultural, social, ontológica e epistêmica.

A mídia, a cultura, a propaganda e a TV nos bombardeiam a heterossexualidade constantemente, tornando-a naturalizada, casais em filmes, séries e novelas são majoritariamente heterossexuais (sobretudo brancos), construindo a imagem de uma figura

---

<sup>31</sup> Segundo Curiel (2013) a teórica hondurenha Breny Mendoza destaca que existe uma tríade de elementos que configuraram o mecanismo de poder. o "Primero, la vinculación entre conquista, racismo y sexualidad, desde lo cual se explica la invasión de los cuerpos de las mujeres, fundamentalmente a través de actos de violación sexual cometidas por hombres españoles sobre mujeres indígenas o negras, o, en algunos casos, en el marco de relaciones efímeras. Segundo, el carácter heterossexual y el factor reproductivo que regulan el régimen de familia patriarcal y un sistema de castas. Tercero, el hecho de que el sistema de castas conduce a una condición de ilegitimidad y de bastardía del mestizo durante la Colonia, lo cual afectó su masculinidad e identidad hasta hoy día" (CURIEL, 2013, p. 145, 146). Portanto concordamos com as autoras sobre a idealização em torno da heterossexualidade colocada como norma pela colonialidade e as demais sexualidade e identidades de gênero sofrem com a violência

central nas relações de ser dos sujeitos. Desse modo, outras possibilidades e existências são negadas e silenciadas, desde a colonização e como fruto dela.

O apontamento feminista transgressor feito por Curiel (2013) nos indica uma ruptura revolucionária com a norma da heterossexualidade. É necessário, portanto, quebrar, destruir, romper e eliminar a organização social construída a partir da heterossexualidade, porque ela rouba de LGBTs o direito de ser, de saber e do cuidado de si, e classifica aqueles e aquelas que não estão sob sua égide com os outros, e os nega e os silencia. A diferença tangenciada pela sexualidade provoca a opressão, a violência, o machismo e a LGBTfobia.

O poder colonial, garantiu aos invasores a gestão e a organização da raça, sobretudo a partir da colonialidade do poder, além disso, o padrão de dominação colonial engendrou sexualidades, controlou as subjetividades e a configuração do trabalho. Com isso, visualizamos que a demarcação das sexualidades a partir da normatividade heterossexual nasceu junto da colonialidade, que nos foi implantada à força e de forma violenta, em nome da modernidade.

Desse modo, a partir da modernidade/colonialidade do mundo e com a invasão das américas, a imposição eurocentrada de gênero e sexualidade extinguiu qualquer forma de organização social, política e pedagógica que pudesse apresentar o aspecto da diversidade. Conforme Lugones (2008) percebemos que o gênero, a sexualidade, bem como a raça e a classe são gestadas no berço da modernidade eurocêntrica, produzida pela violência e aplicada pelo poder colonial em uma dominação política, social, ontológica e pedagógica. Nesse sentido, a colonização é responsável pela violência pela qual LGBTs sofrem na contemporaneidade.

Destarte, entendemos que a colonialidade violenta e cruel que explorou, saqueou e sequestrou (cultura, riquezas, história, aspectos sociais, epistêmicos e políticos dos povos originários), demarcou, subalternizou e assassinou em nome da modernidade eurocêntrica, inaugurou a sexualidade e o gênero a partir da ótica heterossexual, masculina e branca, que deixou de fora as mulheres negras, indígenas e brancas bem como homens negros e indígenas e sujeitos dissidentes das normas de gênero e sexualidade. Desse modo, o combate rebelde e subversivo, advindo das reivindicações populares e alicerçados pela decolonialidade, nos auxiliam na reflexão crítica sobre as transformações que devemos compreender para enfrentar e transgredir a LGBTfobia.

O combate à imposição que nos foram colocadas durante anos de exploração e que nos leva a pensar em uma pedagogia que possa ajudar a transgredir os processos de dominação colonial e que contribua para esse giro, é extremamente eficaz na luta dos subalternos. Portanto, extraímos da discussão a respeito da decolonialidade que a opressão existente hoje, por mais que tenha sido provocada a alguns séculos, pode, a partir das incursões provocadas pela

decolonialidade, se alterar para que oportunizem as vozes subalternas, de modo a viabilizar as necessidades das pessoas oprimidas ao longo da história de dominação colonial latino-americana.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS: Perspectivas docentes e enfrentamento à LGBTfobia**

Após as compreensões teóricas realizadas na seção anterior, objetivamos nesse momento, trazer ao texto as perspectivas, percepções e concepções de professores e uma professora de artes da rede estadual de ensino, de modo a verificarmos a possibilidade de existência de práxis pedagógicas relacionadas à decolonialidade, que possam nos auxiliar na construção de caminhos, ferramentas e potenciais de enfrentamento a LGBTfobia a partir da Arte Educação.

Percorremos, ao longo da dissertação, caminhos teóricos que envolvem aspectos históricos, políticos, sociais e pedagógicos sobre a Arte Educação, Decolonialidade e Pedagogia Decolonial e, nesse momento, iremos percorrer os caminhos analíticos que envolvem a escrita da presente pesquisa. Dessa forma, utilizaremos de entrevistas com Professores e Professoras de Arte, para compreender o debate sobre sexualidade e identidade de gênero nas salas de aula, assim como a potência de uma possibilidade não-hegemônica de viés decolonial na educação, que permita o afloramento de uma pedagogia, pautada na decolonialidade, que possa se engajar no enfrentamento da LGBTfobia.

Portanto, essa seção se estabeleceu junto a uma análise reflexiva a partir da coleta dos dados através da aplicação das entrevistas, ocorridas de maneira virtual no segundo semestre de 2021 nos dias 03/08/2021 com o professor da Silva, 13/08/2021 com o professor Ribeiro, 14/08/2021 com a professora Coelho, e no dia 17/08/2021 com o professor dos Santos. Após as entrevistas com os professores e a professora, realizamos a transcrição das entrevistas e nesse momento do texto final da presente investigação, iremos compreender, junto da Decolonialidade, sob a ótica do desdobramento pedagógico decolonial, quais as possibilidades de estímulo ao enfrentamento e à transgressão das violências LGBTfóbicas na educação, e que tem como partida a Arte Educação. Assim como iremos verificar se possibilidades do debate da diversidade ocorrem dentro da Arte Educação e se elas ocorrem por práticas que se alinham às perspectivas subalternizadas que se alocam na Pedagogia Decolonial.

Os autores que oferecem-nos sustentação teórica para a análise estão concentrados na perspectiva epistemológica decolonial e na possibilidade da diversidade de sexualidade na educação, portanto, os aportes teóricos que nos ajudarão a compreender nossos dados são: Moura (2018; 2019); Nascimento (2005); Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018); Oliveira e Candau (2010); Walsh, Candau e Oliveira (2018); Junqueira (2014; 2017); Walsh (2013; 2014);

Louro (1997); Freire (1967; 1987); Mota Neto (2015); Quijano (2005); Dias (2011); Abreu (2019) e Finco (2009).

### 3.1 DADOS QUALITATIVOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS: Compreensões docentes em Arte Educação sobre o debate de sexualidade e violência LGBTfóbica

A partir dos questionários aplicados de maneira virtual que foi disponibilizado na plataforma *Google Formulários* entre fevereiro de 2021 e abril de 2021, para um universo de 84 professores e professoras de artes que foram selecionados a partir de uma formação continuada realizada em 2019 pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá, para a formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (não iremos fazer uma análise sobre a BNCC, a formação é apenas critério de inclusão e característica em comum ao grupo de professoras e professores), onde obtivemos 4 colaboradores finais, partimos para os contatos pré-entrevista, contudo apenas 3 profissionais da arte educação aceitaram, ao final por questões metodológicas realizamos uma entrevista controle com um arte educador, professor na área rural do município de Santana-Amapá, e compreendemos que sua contribuição na pesquisa seria de extrema importância e o convidamos para colaborar como sujeito da pesquisa e, portanto, sua entrevista faz parte do universo de respostas que apresentaremos a seguir.

Através de critérios de inclusão e exclusão (ser professor de artes da rede pública do estado do Amapá e ter respondido ao questionário aplicado de maneira virtual) selecionamos nossos colaboradores para aprofundamento da investigação através da pesquisa semiestruturada. Por apresentar a possibilidade de perguntas abertas, mas que direcionam para o campo temático da investigação, a entrevista nesse formato nos acende a possibilidade de investigar com profundidade as perspectivas de arte educadores sobre as alternativas assentadas pela diversidade.

Portanto, alinhados com a base teórica da investigação e seus desdobramentos, iremos categorizar as entrevistas no texto final a partir de quatro categorias: **Práticas hegemônicas coloniais; práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade; Arte Educação e o debate sobre LGBTfobia**, e por fim **LGBTfobia**.

No espectro da categoria “**Práticas hegemônicas coloniais**” (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais), onde buscaremos investigar e analisar se os professores participantes da pesquisa baseiam suas práticas docentes, sociais, políticas e epistêmicas de ser e saber junto de práticas hegemônicas que não garantem a possibilidade da diversidade, bem

como a eventualidade de configurarem suas práticas a partir de outras perspectivas que não sejam hegemônicas.

Por conseguinte, identificamos, a partir das entrevistas, se ocorre, por parte das professoras e professores, possíveis **práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade**. Esse percurso analítico se faz necessário para que possamos perceber quais práticas educacionais, advindas dos participantes da pesquisa, podemos identificar como decoloniais e/ou que estejam alinhadas com a diversidade.

No que se segue da interpretação e análise dos dados, a categoria seguinte foca na **Arte Educação e o debate sobre LGBTfobia**, bem como a discussão da Arte educação, da mesma forma que as perspectivas sobre diversidade de sexualidade e gênero. Buscaremos com essa categoria identificar como a Arte Educação pode se relacionar com o estímulo a práticas pedagógicas alinhadas à decolonialidade podem promover a transgressão e o enfrentamento da LGBTfobia.

Por fim, temos especificamente a **LGBTfobia**. Nessa categoria buscamos compreender as nuances da LGBTfobia no ambiente educacional e a potencialidade de uma educação engajada com a diversidade para o enfrentamento e a transgressão da LGBTfobia.

Dessa forma, buscamos com os dados identificar quais as principais perspectivas e limitações existentes dentro da Arte Educação acerca do debate da diversidade, e como, junto de uma perspectiva decolonial, podemos engajar por um caminho para a eliminação da violência contra LGBTs. Entendemos que enfrentar e eliminar a LGBTfobia do ambiente educacional provoca um reflexo na sociedade em geral pela busca de igualdade e respeito à diversidade.

Nesse sentido, do ponto de vista das orientações analíticas, buscamos, para essa pesquisa, permanecer apoiados nos postulados de Minayo (1992) descritos na metodologia sobre a hermenêutica dialética. Minayo destaca que essa possibilidade analítica nos permite compreender a forma como e de quais sentidos colaboradores e colaboradoras acionam seus discursos e nos permite apreender convergências e divergências nos pensamentos dos colaboradores, além de localizá-los em contextos históricos e sociais, permitindo uma análise de caráter mais crítico. Desse modo, realizaremos as interpretações das entrevistas a partir das categorias a seguir: Práticas hegemônicas coloniais; práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade; Arte Educação e o debate sobre LGBTfobia, e LGBTfobia.

### 3.1.1 Identificação dos colaboradores da pesquisa

Consideramos necessário construirmos uma conjectura biográfica de cada participante que contribuiu na escrita dos presentes dados. Compreendemos a necessidade de realizar essa exploração para que possamos conhecer as possibilidades e os limites das pessoas (professoras e professores) que fazem parte desse estudo. Falaremos sobre suas perspectivas enquanto arte educadores e arte educadoras, potencialidades e aproximações com a arte, bem como seu avizinhamento com o tema da diversidade.

Conheceremos então o professor da Silva (2021). Um professor jovem, atuando há 8 anos na docência em artes, formado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá em 2013, especialista em Gênero e Sexualidade na Escola também pela Universidade Federal do Amapá em 2015, e recentemente aprovado no mestrado em Artes da UFPA. Da Silva (2021), se considera pardo, homem cisgênero bissexual e de classe baixa. Sua relação com a arte educação começa com sua paixão pelo teatro, que o leva até a sua graduação em artes. Sua admiração por suas professoras de artes durante o ensino básico, junto com o seu gosto pelo artesanato que sua mãe fazia, o levaram a ser professor de artes.

Nesse momento, chegamos ao professor Ribeiro (2021), Licenciado Pleno em Artes Visuais formado em 2009, um professor jovem, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá no ano de 2018. É também especialista em Gênero e Sexualidade na Escola pela mesma instituição em 2016, e especialista em Metodologia do Ensino de Artes, no ano de 2012. O professor Ribeiro (2021), se considera negro, é homem cisgênero homossexual, e afirma ser pobre, e vem dedicando sua vida à docência em artes há 12 anos. Sua conexão com a arte começa, desde sua infância, por ter habilidades com desenho e, posteriormente, por seu ingresso na Escola Técnica de Arte Candido Portinari, no curso de desenho e a escolha por ser professor de artes aconteceu por sua vontade de seguir estudando artes e, no curso, a partir de estudos sobre legislação, LDB e contato com teóricos da educação, onde acabou se apaixonando por ser professor.

Por conseguinte, conheceremos a professora Coelho (2021), uma professora jovem Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amapá no ano de 2003, Mestre em Arte e Cultura Visual no ano de 2019, além disso é especialista em Metodologia do Ensino de Arte (2005) e especialista em EAD e Novas Tecnologias (2017) e recém aprovada no Doutorado em artes visuais na UDESC. Uma professora que há 17 anos vem se engajando na docência em artes, sobretudo na educação básica, mesmo tendo experimentado a docência em todos os níveis de educação. A professora Coelho (2021) se considera parda, mulher cisgênero

e heterossexual, de classe média. A professora conta que sua inspiração para ser professora veio de sua mãe, e a arte acabou sendo a escolhida pois era a disciplina que ela mais tinha afinidade naquele momento e, aos poucos, foi se apaixonando pela arte e hoje diz que em tudo existe arte.

Em relação à pesquisa conheceremos o professor dos Santos (2021), um professor da área urbana de Macapá, lotado em uma escola da área central da capital amapaense. Um jovem professor de artes que teve sua formação em Licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Amapá em 2007, tem especialização em Docência na Educação Superior (2011) e Especialização MBA em Gestão de Pessoas e Coaching (2021). O professor dos Santos (2021) se considera negro, homem cisgênero, homossexual de classe média, e há 14 anos atua na docência em artes. Começou seu interesse pela arte através do teatro e essa chama foi acesa por sua necessidade de trabalhar suas questões de timidez. Desse modo, apaixonou-se pelas artes e optou por fazer o curso de artes. Aprendeu a ser professor com sua prática e se enamorou pela docência.

A Professora e os Professores participantes da pesquisa são formados em Artes pela Universidade Federal do Amapá, embora em momentos diferentes. Suas falas ao longo da entrevista e suas concepções de ensino de arte se assemelham e ganham novas nuances a partir de suas especializações, sobretudo, em especial os professores da Silva (2021) e Ribeiro (2021) que fizeram especialização em Gênero e Sexualidade. Os três Professores que participaram da pesquisa são LGBTs, dois homossexuais e um bissexual. A Professora participante da pesquisa tem sua proximidade com o tema por conta dos debates que foram realizados em sua turma de mestrado, como conta na entrevista.

### **3.1.2 Práticas hegemônicas coloniais**

Compreenderemos a seguir por práticas hegemônicas coloniais, possibilidades educativas que não estão abertas para o debate da diversidade, sobretudo aquelas que não levam em consideração o debate sobre LGBTs. Portanto, nesse sentido, buscaremos apreender quais as concepções dos professores e da professora de arte que contribuíram empiricamente com o desenvolvimento dessa dissertação, sobre essas visualizações sobre práticas hegemônicas que entendemos como coloniais.

Nesse sentido, o professor da Silva (2021) comenta sobre a reformulação da matriz curricular, entendemos que essa substituição que o professor fala é a Base Nacional Comum Curricular, que deveria ser um documento que visa definir as aprendizagens essenciais para estudantes de todos os níveis da educação, contudo, atendendo a interesses mercadológicos e



não à democratização da educação, que é o objetivo da BNCC, esse documento é citado pelo colaborador para exemplificar o que ele compreende enquanto uma prática docente hegemônica, e a entendemos como configurada a partir de uma matriz de poder colonial.

O professor afirma “com essa nova base, *a gente vai ter* conteúdos, que *vai ser* um só para todo mundo, *a gente vai ter* que falar de uma coisa no geral, ou seja, o mesmo que o aluno lá de São Paulo *tiver* vendo, aqui *a gente também vai falar*” (DA SILVA, 2021). Conforme destaca Branco et al. (2018) a BNCC é uma espécie de controle da educação e a maior parte dos educadores são contra sua implementação, pois a mesma, segundo os autores, esconde-se atrás de um cenário democrático e de participação ativa de professoras e professores e, no prosscênio, o mercado controlando e influenciando a educação a partir de seus interesses.

Ao mencionar essa mudança, o colaborador nos aponta para uma possibilidade de antagonismo da heterogeneidade, pretendida pela Pedagogia Decolonial, conforme destaca Mota Neto (2015), ou seja, a homogeneidade. Mota Neto (2015) argumenta que a colonialidade excluiu qualquer potencialidade social, cultural, pedagógica, epistêmica, de sexualidade, de raça e de ser que não estejam preparadas a partir dessa hegemonia colonial, branca e eurocentrada. Portanto, entendemos que essa unificação conteudista que não celebra as particularidades locais, sobretudo da Amazônia, se alicerçam a partir dessa conjunção colonial hegemônica.

Além desse comentário sobre a universalização de conteúdos o professor da Silva (2021) disse, durante a entrevista, que atualmente ocorre o desmonte da educação, onde disciplinas como artes e filosofia, que despertam o componente crítico e reflexivo nas e nos educandos, estão sendo silenciadas. Esses apontamentos gerados pelo professor da Silva (2021) sobre a base que todos os estudantes terão que seguir, nos indicam que a educação vem sofrendo paulatinamente com políticas educacionais hegemônicas que visam a homogeneidade da educação, e que não levam em consideração as especificidades locais e remontam às características da educação apenas focada nos conteúdos, sem ter em mente questões sociais e da vida e, portanto, representa regressão à uma educação colonizadora.

Na sequência, ao ser questionado sobre suas práticas partirem da hegemonia, ele diz que “*a gente nunca está* fora do sistema *a gente está* sempre, sempre ali, querendo ou não, de alguma forma *a gente está* sendo subserviente, querendo ou não *a gente está ligado*, mas *a gente procura* algumas brechas” (DA SILVA, 2021), e conclui que é um processo que precisa ser rompido, mesmo compreendendo que sua prática tem um pouco da hegemonia, ele entende que pode haver uma ruptura. E por fim, o professor concorda que os documentos da educação engessam o professor e o fazem reproduzir a hegemonia, quando diz “Eu vou contra essa matriz

que nos passam, eu não a sigo. Eu não deixo de fazê-la, eu a faço, contudo de uma forma diferente” (DA SILVA, 2021). Temos a impressão de que o próprio Professor se viu nesse onde existe o engessamento e a obrigação de seguir a matriz que é posta, mesmo que de uma maneira própria, na tentativa de ruptura com a homogeneidade do currículo.

Adiante quando questionamos o professor sobre a educação no Brasil no intuito de compreender, a partir de suas elaborações, como o ensino foi organizado, ele responde que:

é bem difícil porque quando paramos para pensar e ver um retrato, vemos que ela [a educação] foi construída de uma maneira equivocada. Porque desde essas questões... por que tem tanto preconceito hoje? Por que *a gente tem* racismo e homofobia, não é mesmo? Porque *a gente teve* uma educação muito errada, muito ruim. Porque uma parcela da população elegeu uma pessoa homofóbica, racista, que não gosta de pobre. Por que que as pessoas colocaram essa pessoa no poder? Por que *que tem* tanta gente ainda pedindo ditadura? Tem uma parcela grande da população que venera, por que que *a gente tem*? E eu acho que uma grande parcela é culpa dessa má educação, então é uma educação que foi estruturada a partir de um olhar muito voltado para o olhar branco, para o olhar do europeu. (DA SILVA, 2021).

O professor apresenta-nos um fato por nós considerado primordial para que possamos entender como a educação no Brasil foi estruturada a partir de uma matriz colonial, que exclui e que demarca o lugar da diferença. Nesse sentido, conforme Oliveira e Candau (2010) a alienação eurocentrada ocorre a partir de uma “subalternização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19) que se constitui nas formas mais opressivas e provoca, nas sociedades invadidas pela Europa, uma dominação nas formas de ser, de saber, de produzir conhecimento e sobretudo nas formas de como pensamos a educação.

A seguir caminharemos junto com o professor Ribeiro (2021), no que tange às suas percepções sobre práticas pedagógicas hegemônicas. Segundo o professor elas são

As práticas tecnicistas, para mim, são as práticas hegemônicas onde você não permite que o aluno se expresse, onde você não *senta com* o aluno e procura o entender, não procura ouvi-lo, não procura saber da realidade desse aluno. Isso falando de escola, falando do professor de sala de aula, mas enquanto educador, enquanto profissional da educação, eu acho que uma prática hegemônica educacional é toda e qualquer prática enrijecida e centrada no professor, naquela pessoa que passou pelo banco da faculdade, se graduou, pegou seu diploma e acha que detém o conhecimento para si (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, a construção centrada apenas na figura do professor foi alicerçada em moldes coloniais que não garantem a potencialidade dialógica da educação. Recordamos o que

Nascimento (2005) nos indica sobre o fato de a educação, logo no início da invasão colonial ter sido alienada por uma pedagogia jesuítica que silenciou e oprimiu os saberes ancestrais de ser e de saber, e potencialidades culturais dos povos originários e essa prática foi se estabelecendo e fortificando-se ao longo das décadas, desde nossa invasão. Nascimento (2005) destaca que “Na colônia brasileira, rechaçaram e transfiguraram práticas discursivas e educacionais baseadas nas cosmogonias e rituais mitológicos vivenciados pelas populações indígenas” (NASCIMENTO, 2005, p. 17).

Na perspectiva da fala de Ribeiro (2021), Quijano (2005) destaca que a Europa concentrou sua dominação sob sua jurisdição cultural e epistêmica de modo que a heterogeneidade das ideias, dos saberes, das culturas e da educação fosse apagada logo após a invasão dos lugares que foram tomados e transformados em colônias. E Mota Neto (2015) complementa essa ideia ao indicar que a Europa, sobre o pretexto da modernidade, inicia sua dominação cultural, de produção de conhecimento, de economia e sobretudo de educação em prol de uma construção unívoca ao redor de uma epistemologia eurocentrada.

E Ribeiro (2021), complementa:

Que é justamente o contrário do pensamento do Paulo Freire, então eu penso na prática educacional hegemônica enquanto uma prática educacional enrijecida, parada no tempo da pedagogia tecnicista onde o que interessava era a manualidade, o aprendizado e o aperfeiçoamento das técnicas para servir exclusivamente ao sistema capitalista. (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, Freire (1987) confirma que esse tipo de educação, tecnicista, tem a pretensão de reproduzir o *modus operandi* da opressão, portanto, a educação entendida pelo professor Ribeiro (2021) é a mesma educação que Paulo Freire chama de educação bancária, uma educação enrijecida, uma educação que busca apenas a narração dos conteúdos em sala de aula, que não é dialógica, que não permite o caráter reflexivo, alinhando-se a perspectivas tradicionalistas e hegemônicas.

Destarte, indagamos o professor Ribeiro (2021) sobre a sua própria prática enquanto professor de artes, buscando saber se ele compreendia seu fazer docente como hegemônico ou não hegemônico. Ribeiro (2021) respondeu, em linhas gerais, que existe um esforço de sua parte em sempre levantar o debate sobre qualquer assunto que seja dentro do conteúdo de artes, onde ele possa levar o debate sobre gênero, identidade de gênero, sexualidade e demais assuntos da diversidade que podem ser gerados a partir de conteúdo formais de arte.

Em seguida, Ribeiro (2021) atribui muito de seu engajamento nos conteúdos sobre a diversidade, sobretudo, à sua especialização em Gênero e Sexualidade na Escola, onde ele

realizou o debate sobre vivências de mulheres transsexuais e travestis e percebeu que a educação é um lugar de demarcação da diferença, que a escola é um lugar onde a violência contra pessoas LGBTs acontece. O professor Ribeiro (2021) aproveitou para destacar a falta de tempo para trabalhar assuntos com maior profundidade e na prática, o mesmo ponto tocado pelo professor da Silva (2021) com relação à abordagem da diversidade na educação.

Nesse tangenciamento de compreensão de uma educação que tem seus moldes na colonização e permanece de forma hierarquizada até a contemporaneidade, o professor Ribeiro diz que:

Esse processo de formação de educação do Brasil foi um processo hierarquizado, foi um processo difícil até chegarmos na educação pública, pois, que, na história da educação só quem tinha acesso à educação era a elite. No Brasil, início, também aconteceu. Como exemplo, temos a luta racial dos povos negros e dos povos indígenas que, para conseguirem acessar os bancos da educação formal, tiveram que ter toda uma luta travada e lutam até hoje para conseguir isso para permanecer com o que já conseguiram conquistar. Então foi uma formação difícil. Difícil do ponto de vista de acesso e de permanência e que, hoje, ainda não está como deveria ser, não é uma educação justa, não é uma educação igualitária, não é uma educação democrática, como deveria ser. Contudo já avançamos em muita coisa, e a própria LDB 9394/96 nos ajuda a pensar nesse sentido, sobretudo quando percebemos que essa lei resguarda, protege e defende o acesso por pessoas de comunidade ribeirinhas, por exemplo. Resguarda que pessoas de comunidade indígenas tenham professores indígenas e formação para esses professores. Desse modo, isso é uma conquista, é um ganho que não foi sem luta, não foi sem esforço, não foi sem sangue derramado. E teve que ocorrer toda essa luta para *a gente termos* o que a *gente temos* na contemporaneidade, mas ainda não é o que *a gente quer*, não é o que *a gente precisa*, não é o que *a gente merece* enquanto sociedade, que foi hostilizada e invadida pela Europa. É necessário ter em mente que houve toda uma formação elitizada na educação e que os movimentos de resistência irão pedir, gritar e lutar por uma educação onde as outras representações sociais também possam fazer parte, possam entrar, e possam ter direito ao acesso e permanência na educação formal. Então o processo de educação, no Brasil, foi um processo formado com lutas e resistências das pessoas que compunham as minorias sociais: mulheres, indígenas, negros, pessoas LGBTQIAP+, e ainda permanecemos nessa luta, principalmente no acesso e a permanência de pessoas travestis e transsexuais. Temos a lei do nome social que não nos deixa mentir, hoje é um direito e deve ser uma obrigação das instituições [respeitar o uso do nome social] mesmo elas não cumprindo como deveria ser, as lutas das pessoas com deficiências para terem uma educação inclusiva. Enfim cada luta levará suas questões para poder ter a sua representatividade firmada dentro do seu direito de acesso e permanência da educação. (RIBEIRO, 2021).

O professor no trecho da entrevista acima, destaca que a educação no Brasil foi configurada como um processo hierárquico que não abria espaço para pessoas negras e indígenas, mas que a partir da luta e da organização dessas pessoas a educação foi abrindo-se

para elas. Compreendemos a crítica feita pelo professor, como uma crítica a uma educação que não está preocupada com os sujeitos outros, com a diversidade, com as pessoas marginalizadas e que não conseguem ter acesso à educação.

Notadamente a educação brasileira foi sendo desenhada e alienada pela colonização. Transgredir e provocar a ruptura desse cenário significa pensar processos de educação que se alinhem a perspectivas não-hegemônicas de educação, sobretudo, partindo da diversidade. Nesse sentido, a fala do professor Ribeiro (2021) sobre as lutas nos propõem a pensar em uma educação que abra caminho para praticarmos uma pedagogia que seja para todas as pessoas, e que não seja excludente. Quando o Ribeiro (2021) destaca em sua fala que os grupos de resistência lutaram e irão lutar ainda mais para garantir seu acesso à educação, acende-nos a Pedagogia Decolonial, pela sua característica de levar em conta os movimentos sociais para pensar a educação.

Desse modo, a configuração de uma educação que tenha como base a decolonialidade ocorre de maneira orgânica a partir da revolução e da luta, resistência essa comentada por Ribeiro (2021), da desobediência epistêmica e, principalmente, do engajamento dos sujeitos subalternizados pela modernidade. Portanto, é importante que possamos progredir no debate sobre a rebeldia na educação para que possamos transgredir essas posições hegemônicas e hierárquicas coloniais que existem na educação, na contemporaneidade.

Partiremos agora para o relato da professora Coelho (2021) sobre os processos educacionais alienados pela concepção hegemônica da educação. Nesse sentido, a professora Coelho (2021) atribui essa parte da educação à compreensão dos livros didáticos, e sobre a construção de conteúdos que não respeitam a diversidade geográfica, cultural e política que o Brasil tem. Ela destaca que os conteúdos usualmente são pensados para o eixo mais central do país e deixam à margem as epistemologias e saberes oriundos da Amazônia. Além disso ela faz um destaque para como a arte europeia é colocada como prioridade nos livros e conteúdos programáticos de artes. A professora Coelho (2021) diz ainda que é importante conhecer, mas é importante trazer para as estudantes e os estudantes conteúdos próximos de sua realidade.

A potencialidade encabeçada pela guinada decolonial sobretudo na educação tem como principal expoente, a efervescência de epistemologias locais, de epistemologias subalternizadas. Nesse sentido a professora Coelho (2021), complementa “eu tento construir algumas pontes, *ne* daquilo que se faz lá, aquilo que se faz aqui, o que *que* eles têm de semelhante, o que não tem, aí eu faço essa correlação, mas *assim*, é por exemplo, os livros didáticos, eles não têm nada a ver com a nossa história, *ele foge* totalmente” (COELHO, 2021).

Reforçando que a educação se tornou uma espécie de conteúdo técnico que deve seguir uma diretriz unívoca que não contempla outros saberes.

Por conseguinte, Coelho (2021), diz que a educação foi se configurando muito por um “molde do colonialismo, ela *veio ali* de tudo que vieram impondo” (COELHO, 2021). Ela afirma fomos sujeitados a uma imposição que foi se arrastando até a contemporaneidade e essa configuração colonialista foi invadindo as formas como as pessoas da diversidade são vistas e que foram sendo subalternizadas pela colonização, sendo assim a professora comenta

Nós temos aqui muitos povos indígenas, e o que *que se sabe* dos povos indígenas, e eu acabo percebendo isso quando eu levo essas questões para os meus alunos, que é uma fala copiada, elas e eles não conseguem ter um outro discurso diferente, porque a percepção que os estudantes têm sobre os povos indígenas e os povos de origem africana, está muito relacionada também à forma como eles estudam. Isso não somente nas outras áreas, nas outras disciplinas como tudo isso se constrói. Eu falo isso a partir da experiência que eu tenho com os meus colegas [professores], por exemplo, eu citei os povos indígenas dentro da sala dos professores eu ouvi colegas dizerem assim: “ah esses índios são *um bando de safado* só querem terra, só querem beber” então, *assim*, existem uns discursos... quando eu escutei isso dentro da sala dos professores, de um espaço, de um local em que os meus pares poderiam fazer diferente e isso repercutindo com os alunos, com as outras pessoas. Dei apenas um exemplo de falas desse tipo, com esse exemplo dos povos indígenas, mas eu falo dos outros, que são consideradas as minorias sociais, entra nesse debate de “mimimi, de não sei o que” e quando entra nessa discussão eu sempre vejo a falta de conhecimento, as pessoas precisam conhecer mais para poder ter o seu ponto de vista sobre essas coisas. Contudo a pessoa só consegue fazer essa diferença se ela for tocada, a empatia, *ela* também funciona assim, quando é tocado. É então quando *toca* em você e você passa a pensar e querer ver isso de uma forma diferente, então é bem *delicado* todas essas questões (COELHO, 2021).

A Professora Coelho (2021) faz o destaque de como as pessoas são marcadas pela diferença provocada pela colonialidade, primeiro ao dizer que o colonialismo foi impondo a educação e o jeito com que os sujeitos outros foram tratados e ainda são. Portanto, a professora Coelho (2021) exemplifica discursos que ainda permeiam a educação, formas estereotipadas de ver as populações indígenas, comentários ofensivos sobre os povos originários que vem de outros professores de seu convívio, por fim ressalta que é necessário ter empatia, que ela possa tocar as pessoas e assim essa realidade de exclusão possa ser modificada.

No que tange a essas práticas tradicionalistas de caráter hegemônico o professor dos Santos (2021) compreende que são aquelas formas de ser professor de maneira antiga, professores que não buscam se atualizar, professores que ainda usam os mesmos recursos didáticos de 20 ou 30 anos atrás. Além disso, ele compreende por prática hegemônica aquelas

práticas que não permitem com que professoras e professores tenham autonomia em suas construções de aula.

Portanto, pensar em como essas práticas coloniais afetam a realidade da educação implica também em compreender que elas são fruto da invasão colonial que deixou sequelas incuráveis na sociedade, na educação, na cultura, na forma de ser e de saber da América Latina. Pensar na fissura desses processos significa compreender um ponto de vista de quebrar com as estruturas de opressão colonial que nos marcaram na subalternidade.

Comprendemos durante esse compêndio das falas dos entrevistados e da entrevistada que a educação no Brasil tem sua base em perspectivas hegemônicas da educação que não abrem espaço para o debate crítico de estudantes e educadores/as para a diversidade. Contudo entendemos que a professora e os professores que contribuem com essa pesquisa destacam que podemos, a partir da Arte Educação, de momentos de debate e de superação de práticas educativas tradicionais, compreender que é possível a existência de possibilidades pedagógicas outras, das quais discutiremos a seguir.

### **3.1.3 Práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade**

Nesse segundo momento de nossas análises iremos caminhar por falas e sentidos de arte educadores e arte educadora sobre potencialidades no debate de possibilidades não alinhadas com a colonialidade, que estejam em ligação com as diversidades e sobretudo que possam apresentar características de uma Pedagogia Decolonial. Nesse sentido, Segundo Walsh, Candau e Oliveira (2018) a Pedagogia Decolonial se configura a partir de uma resposta localizada geopoliticamente na América Latina e se posiciona de forma contrária à monocultura e monorracionalidade da hegemonia europeia. Suas ações práticas e teóricas se relacionam com a ruptura das relações lógicas e sociais da ciência moderna ocidental, que buscam apenas a manutenção da colonialidade e, nesse ponto, a Pedagogia Decolonial, ao se posicionar de maneira contrária, abre o precedente para a desarticulação das perspectivas hegemônicas sociais e políticas, assim como se engaja na luta com a diversidade e na desestruturação da colonialidade.

Ao longo do roteiro de entrevista configuramos questões que fossem capazes de nos apresentar as abordagens dos participantes que me ajudaram a escrever essa dissertação sobre possibilidades contemporâneas de educação. Sobretudo possibilidades novas que possam se engajar com a diversidade. Perguntamos sobre a existência de pedagogias outras que possam

romper e provocar a ruptura do tradicionalismo e da hegemonia que permeia a educação brasileira.

Nessa perspectiva o professor da Silva (2021) diz:

Eu *acho* que não tem um modelo, um padrão, mas eu *acho* que existem várias formas. Porque *a gente tem* exemplos de educação... de outras formas de educação. Por exemplo, a escola livre. Eu acho que se nós tivéssemos um projeto assim, onde todos sentassem para discutir e buscar uma outra forma, eu *acho* que *a gente tinha* a possibilidade de mudar muita coisa (DA SILVA, 2021).

É notável perceber que o da Silva (2021) acredita na existência de novas e variadas potencialidades pedagógicas que possam ser outras, anti-hegemônicas e que se configuram a partir de uma perspectiva de outros saberes. Ao dar exemplo de uma possibilidade nova de educação, como a Escola Livre, ele indicou que podemos pensar em questões praxísticas novas para a pedagogia, que possam apresentar-se de maneira contemporânea para a educação, sobretudo uma educação que possa ser livre e engajada.

Na sequência, chegamos ao professor Ribeiro (2021), nesse momento o questionamos sobre as perspectivas educacionais não alinhadas à hegemonia, o que ele compreende e o que enxerga a partir de sua vivência e sua prática enquanto professor. O Professor nos leva a caminhar junto de outras possibilidades educacionais que se envolvem com a perspectiva de Paulo Freire.

Nesse sentido o professor Ribeiro (2021) diz que

Temos possibilidades freirianas diversas *por aí*, tem gente que pratica Freire sem saber que está praticando Freire, por exemplo, quando leva a turma para fazer conversas, rodas de debates, lá no local do problema *né*, e *ai* vai para uma praça que está abandonada e leva esses alunos a refletirem sobre os problemas dessa praça e quais os problemas que essa praça abandonada pode trazer para a sociedade, *ai* a gente vai levantar questões como a drogadição, a prostituição, entre outros problemas sociais [...] e muitas vezes tem professores que fazem isso e nem *sabe* que estão realizando essa educação na contra mão de uma educação enrijecida, tradicional que ainda é centrada na figura do professor tecnicista, vamos dizer assim, e tradicional. Então a própria **decolonialidade** nos ajuda a pensar dessa forma (RIBEIRO, grifo nosso, 2021).

A reflexão que o professor Ribeiro (2021) faz sobre a existência de potências educacionais que se ligam com a perspectiva de Paulo Freire, ajuda-nos a compreender que a possibilidade decolonial para a educação pode ser uma opção antagônica à educação enrijecida e tecnicista. É uma opção por uma educação que se descolonize, que consiga realizar a fissura



nos postulados da educação hegemônica, é também trazer para a educação questões sociais pertinentes ao debate de estudantes. Precisa ser uma educação para a liberdade.

Mota Neto (2015) complementa a ideia acima ao dizer que Freire preocupou-se sobretudo com as divisões e demarcações violentas que os colonizadores provocaram nos povos vítimas da colonização. Portanto, a educação indicada pelo professor Ribeiro (2021) como sendo a resposta à educação hegemônica e, ao citar Freire e posteriormente a decolonialidade, é o início do debate sobre a conjunção educacional necessária para que possamos romper de vez com a violência provocada pela colonialidade principalmente contra pessoas LGBTQs.

Adiante o professor Ribeiro (2021) nos diz que percebe essas novas práticas mais engajadas com a diversidade a partir de seus contatos com outros professores, com o grupo de pesquisa do qual faz parte desde seu mestrado, com seus colegas de mestrado e especialização assim como em rodas de conversas e debates sobre a temática e ressalta a importância de não se isolar enquanto professor e complementa “eu consigo perceber estando em contato com o coletivo, se eu estivesse no meu mundinho individualizado, num processo muito egocêntrico, eu jamais poderia pensar dessa forma” (RIBEIRO, 2021).

A seguir iremos compreender por quais caminhos a professora Coelho (2021) entende as potencialidades de pedagogias que se engajem com a diversidade. Nesse sentido, perguntamos à professora se ela acredita que possa existir uma possibilidade pedagógica que seja contra hegemônica. A professora nos responde que a arte é esse lugar de existência de pedagogias engajadas com a diversidade. “A arte pode fazer isso dentro, *sabe*, do componente de arte, em si. Ela perpassa por tantos campos, por tantas áreas, ela é primordial. Contudo é necessário ter cuidado para não virar o fazer por fazer” (COELHO, 2021). A Professora nos apresenta o argumento de que a arte é capaz de ser uma potencialidade de engajamento com a diversidade. Dessa forma, entendemos que a Arte Educação pode, em conjunto com a Pedagogia Decolonial, promover o debate de enfrentamento a LGBTQfobia na educação.

Em outro ponto da entrevista a professora, diz que:

Antes, eu precisei provocar esses debates nas minhas aulas e agora eu percebo que *está* muito presente, exatamente por conta do contexto que vivenciamos que é essa questão das redes sociais. Mas eu percebo que nós estamos em [...] uma encruzilhada, porque ao mesmo tempo que se tem muita informação de coisas interessantes, também um outro lado e uma outra forma que as pessoas tem de pensar sobre esse assunto, que para mim é desesperador, pois eu não consigo entender, eu não consigo pensar. Para *te falar* a verdade são os exercícios que a gente precisa fazer e ensinar para os nossos alunos: o exercício da alteridade, dessa questão da empatia, dessa questão da gente sempre se colocar no lugar do outro. Isso eu faço sempre. (COELHO, 2021).

Ela afirma que, durante um tempo, as discussões sobre a diversidade precisavam vir dela, mas que agora elas já vêm de forma natural, muito por conta de debates pertencentes às redes sociais, que são vistos pelas e pelos estudantes em seu dia-a-dia e que adentraram ao espaço da escola e é necessário se ter cautela ao tratar dessas perspectivas. É possível compreender que a professora Coelho (2021) faz o destaque porque esses debates das redes sociais vêm sem nenhum ou quase nenhum embasamento ou comprovação, e acaba gerando mal-estares entre estudantes e docentes na hora que se fala sobre.

Por fim a professora Coelho (2021) destaca a vontade de se aprofundar junto com outros professores, de outras disciplinas, no tema da diversidade, a fim de que o debate seja realizado. Ao descrever a ação anticolonial de Paulo Freire, Mota Neto (2015) afirma que “Isso exigia um esforço coletivo de superação radical da educação colonial” (MOTA NETO, 2015, p. 190) e destaca que a proposta de educação para a libertação terceiro mundista (Mota Neto faz essa reflexão a partir dos escritos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda) deverá ser feita em coletivo.

Adiante, o professor dos Santos (2021) destaca que, para que exista o debate da diversidade dentro da educação é necessário que professoras e professores consigam compreender e atualizarem-se a respeito dos conhecimentos da diversidade. Segundo o professor, muitos docentes não adquirem o entendimento sobre a diversidade e, desse modo, não conseguem realizar o debate sobre sexualidade, gênero e identidade de gênero em suas aulas. Portanto o colaborador, afirma que:

é preciso começar pelos professores, eles precisam estar capacitados para trabalhar com isso [diversidade, sexualidade], não apenas com a sexualidade, mas dentro de outras áreas do conhecimento. Mas eu vejo que o debate da sexualidade é carente dentro de sala de aula, a gente quase não tem, é um campo frágil para o debate que é extremamente latente, falar de sexualidade é sobre o medo porque os pais depois vêm para a escola dizer que nós estamos insinuando ou incitando os filhos deles a praticarem sexo, como se sexualidade fosse apenas isso, *sabe*. (DOS SANTOS, 2021).

Compreendemos que o professor dos Santos (2021) destaca a questão do conhecimento sobre sexualidade para que professores e professoras possam realizar com efetividade um debate que, segundo o professor, é latente em sala de aula e que, portanto, necessita de conhecimento e de entendimento por parte de educadoras e educadores. É primordial que o debate da sexualidade com a intenção de enfrentar a LGBTfobia seja feito de maneira eficaz, com conhecimento sobre o assunto, nesse ponto concordamos com o professor dos Santos (2021), de forma que professoras e professores possam ter informações sobre a temática, gerando, dessa forma, um debate capaz de fomentar a transformação.

Ao questionarmos o professor dos Santos (2021) sobre suas possíveis práticas engajadas na diversidade, ele conta um relato pessoal que lhe acontecera em uma de suas aulas. O colaborador elaborou uma atividade de criação de músicas em estilo popular sobre o dia-a-dia das e dos estudantes e, ao final, um de seus alunos mencionou a sexualidade do professor dos Santos (2021), em tom pejorativo, sem a intenção, segundo o próprio professor e isso o acabou constringendo naquele momento. Contudo, o professor, ao refletir sobre esse processo que havia lhe ocorrido, levou o debate para sala de aula e indicou para que as e os estudantes fizessem uma reflexão acerca da letra da música e, a partir desse momento, ele fez o debate sobre sexualidade em sua sala de aula.

É possível compreender que mesmo não tendo a intenção de realizar a conversa sobre sexualidade, gênero e identidade de gênero, bem como LGBTfobia, a discussão acabou surgindo no contexto da aula. Devemos estar atentos, enquanto professoras e professores, para que demandas como essas e outras não passem despercebidas na educação. Evitaremos, assim, que pessoas LGBTs sofram com a violência que ocorre a todo momento, sobretudo, na escola.

Por conseguinte, o dos Santos (2021) destaca que a educação não precisa de um projeto específico para trabalhar a diversidade na escola e que deve existir, de maneira constante, dentro da atividade docente. E destaca “não precisa de um projeto para trabalhar aceitação da diversidade na escola, eles podem trabalhar esse tema com nossas práticas cotidianas” (DOS SANTOS, 2021). Finaliza dizendo que a educação sempre esteve aberta ao debate da diversidade, contudo ele acredita que os sujeitos que fazem a educação nem sempre estão abertos para esse diálogo.

Compreendemos, a partir das falas dos colaboradores que a possibilidade de uma educação para a diversidade existe dentro da educação, provocando e gerando conhecimento para que professoras e professores possam realizar a discussão sobre diversidade em sala de aula. A Professora e os Professores concordam que a educação é aberta a essa conversa, contudo, alguns fatores acabam impedindo que ela aconteça, seja por falta de conhecimento, seja pela falta de tempo e a sobrecarga de trabalho ou pela não aceitação e compreensão de pais e responsáveis sobre a temática.

### **3.1.4 Arte Educação e o debate sobre diversidade**

Discutiremos a seguir os dados coletados, a partir das entrevistas, no que tange à relação entre Arte Educação e o debate sobre diversidade. Ao apresentarmos o termo diversidade, compreendemos que a LGBTfobia será discutida enquanto pertencente ao conceito da

diversidade de sexualidade – sob nosso ponto de vista a diversidade é compreendida como estratégia de hierarquização em torno das identidades de gênero e sexualidade o que provoca, por sua vez, os processos de opressão que denunciamos como LGBTfobia. Nesse sentido, na presente categoria iremos compreender, a partir das respostas dos professores e da professora, como a Arte Educação pode estreitar as relações com a discussão da diversidade<sup>32</sup>.

O professor da Silva (2021) inicia sua incursão pelas respostas, no que tange à Arte Educação, comentando que ela é “um lugar de provocação onde você é desafiado a ter outras experiências que ultrapassam o campo teórico, mas que adentram também as nossas vivências, as nossas experiências” (DA SILVA, 2021). O Professor comenta que a Arte Educação é esse local de provocar, de desafiar e que leva em consideração a realidade dos sujeitos pedagógicos em conta, além de suas experiências. Segundo Dias (2011), professores e estudantes estão produzindo conhecimento em conjunto na Arte Educação contemporânea, desde que tragam para a sala de aula representações de suas vivências e “precisam se engajar com o pensamento crítico e as pedagogias críticas e olhar atentamente para as relações de poder dentro das práticas educacionais, pedagógicas e políticas” (DIAS, 2011, p. 23).

A Arte Educação “vem tocar, incomodar, trazer um outro olhar, ela vem provocar” (DA SILVA, 2021), nesse tangenciamento, Moura (2019) indica uma desobediência docente, que se alinha à perspectiva da decolonialidade, que traz exatamente a indicação apresentada pelo professor da Silva (2021), de romper, de provocar, de a Arte Educação ser essa efervescência na educação de transgressão, sobretudo alinhada a uma perspectiva educacional que entendemos como decolonial.

Você começa a questionar eles [os estudantes] sobre aquele quadro, sobre aquela obra que está ali, e você começa a perceber os diversos olhares deles, o que eles trazem o que eles veem ali. Então eu *acho* que é isso: a arte educação não é só conteúdo, não é só encher o aluno de conteúdo, não é só fazer eles aprenderem sobre o cubismo, sobre as vanguardas, não é só isso (DA SILVA, 2021).

---

<sup>32</sup> Como diz Junqueira (2014) é necessário pensar de forma reflexiva sobre a estrutura hierárquica e o binarismo criado em torno da palavra, e sobretudo na divisão entre o “nós” e o “outro”. Trata-se de não colocar em uma diversidade engessada a partir de uma identidade em comum com os sujeitos que queremos abraçar com a palavra diversidade. Temos como compreensão a diversidade de sexualidade e da identidade de gênero, pessoas gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais, travestis, assexuais, pansexuais, *queers*, não-binários e toda a gama de possibilidades existentes para a sexualidade e identidade de gênero. Trata-se também de romper com a ideia de diversidade sendo igual a diferença, não queremos aqui demarcar o lugar da diversidade para essas e esses sujeitos e sujeitas como um local fechado, mas entendemos esse espaço como uma efervescência de identidades que foram demarcadas pela violência colonial e que agora devem ser celebradas como revolucionárias. E, portanto, entendemos ser uma construção histórica, política e ontológica de rebeldia.

O professor da Silva (2021) diz que é necessário realizar o debate em sala de aula levantado a partir de questões que precisam ser passadas sobre artes para as e os estudantes, contudo, é preciso fazer o diálogo crítico a partir dessas conversas com as e os estudantes, sobretudo quando se pensa na diversidade. É necessário ir além e provocar a ruptura. Entendemos que essa provocação nos ajuda a pensar em uma educação que se compreenda pela possibilidade de transgredir a LGBTfobia. Na perspectiva de uma Arte Educação mais engajada, questionamos o professor Ribeiro (2021) sobre a potência transgressora do ensino da arte, e ele nos apresenta que:

A disciplina de arte possibilita o que nenhuma outra disciplina [...] pode até possibilitar, mas não com a mesma liberdade que a disciplina de arte tem, que é a expressão; a capacidade do aluno por meio daquele assunto e por meio das proposições do professor interagir com o conteúdo [...]. Então a disciplina de arte *ela* é inteiramente transgressora. Crítica, propositiva, capaz de, por exemplo, por meio de imagens, levar o sujeito a refletir sobre as questões que podem ou não ter relação direta com a sua própria vida, então dessa maneira a *gente pode* trabalhar sim, uma intervenção, *a gente pode* trabalhar na construção de uma imagem, na construção de um vídeo e trazendo esse elemento (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, a Arte Educação é o espaço de provocação da consciência desobediente na educação. Destarte, concorda Moura (2018) a Arte Educação ainda está muito ligada a uma matriz hegemônica moderna europeia, contudo vem se abrindo para as potencialidades do olhar decolonial. Portanto, é necessário que tomemos consciência dessa urgência, galgada pela Arte Educação, de ser esse espaço de proposição da transgressão.

Ainda nesse ponto do roteiro de entrevista, onde questionamos sobre a potencialidade crítica e de engajamento com a diversidade, o professor Ribeiro (2021) enxerga a Arte Educação como a forma mais potente de se debater sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero, diversidade, e outras pautas de extrema importância social, sobretudo daquelas e daqueles que foram vítimas da violência e da opressão colonial. Nesse sentido, tomando como pressuposto o envoltório da pluralidade, a Arte é capaz de promover por si só o debate e o engajamento com a possibilidade do debate sobre pessoas LGBTQIAP+, é o que percebemos na fala do professor Ribeiro (2021).

E o professor, complementa essa ideia ao dizer que:

Parte muito da nossa realidade mesmo, porque é assim, *a gente não consegue* falar com propriedade daquilo que não nos toca, *a gente não consegue* falar com propriedade daquilo que não faz parte da nossa vida, não que, para lutar pela causa LGBTQIAP+, precisa ser gay ou ser lésbica, não é isso que eu estou

falando, mas eu estou falando *da gente sentir* além de querer lutar porque quando *a gente sente* na pele *a gente entende* a intensidade do problema, e isso é que nos impulsiona a levantar bandeira ou não, então quando *a gente sai* do nosso local de conforto é porque o preconceito *atingiu a gente* em algum momento, em algum lugar, de alguma maneira e pensar a disciplina de arte, por exemplo, pelo viés de uma educação que prioriza a diversidade é pensar na formação de professores que se permitam trabalhar suas próprias realidades, claro que puxando como tema central a própria arte (RIBEIRO, 2021).

Entendemos, com a fala do professor Ribeiro (2021), que não é preciso estar enquanto sujeito da diversidade, sujeito que sofre com a LGBTfobia, para lutar pela diversidade ou para lutar contra a violência contra pessoas LGBTs. Pelo contrário, é necessário que a luta seja no coletivo. A Pedagogia Decolonial como bem nos lembra Mota Neto (2015) parte do princípio de um engajamento coletivo e revolucionário que, em sua fala, o professor Ribeiro (2021) descreve que se trata de uma possibilidade pedagógica decolonial. Além disso, se trata também de realizar possibilidades formativas, para que professoras e professores consigam realizar o diálogo com a diversidade.

Em relação à perspectiva da diversidade e sobre a LGBTfobia em sala de aula, o professor Ribeiro (2021) afirma que:

É um trabalho de teia mesmo, de inserir esse aluno, que vai ser um professor de arte futuramente, *de inserir ele* em um contexto de possibilidade de leituras que vá ajudá-lo a construir uma crítica e que ele possa, dentro dessa realidade, se perceber, perceber sua vida, sua realidade, sua história e trabalhar a arte olhando para si, levantado sua bandeira, seja ele ribeirinho, seja ele indígena, seja LGBTQIAP+, seja mulher, seja o velho, seja o negro, seja qual minoria for. Fazer ele pensar a sua própria realidade tendo como ponto de partida a arte. E futuramente pode acontecer desse professor, já formado, quando estiver em sua sala de aula, *ele vai* conseguir estabelecer diálogo de sua bandeira de sua representatividade com o conteúdo de arte sem problema nenhum, por quê? Porque ele conseguiu superar a barreira da criticidade, ele conseguiu superar a barreira do cabresto, ele conseguiu superar a barreira da ignorância, a palavra é essa! Eu percebo nosso trabalho, enquanto docente dentro da área de artes visuais, nos possibilitando trazer as nossas próprias realidades de vida [...] *a gente deveria* ser oportunizada a falar das nossas próprias experiências de vida, das nossas vivências, para que possamos gerar empatia, gerar sentimento de representatividade para querer levantar a bandeira (RIBEIRO, 2021).

Pensar a própria realidade como pensa o professor Ribeiro (2021) é um processo de autolibertação presente no debate decolonial. Esse processo de autolibertação eminente na epistemologia decolonial é, segundo Mota Neto (2015), advinda de Freire (1967), onde é destacado que a autolibertação é uma ação de libertação de si e dos outros, uma ação que

impulsiona à libertação de todos. Nesse sentido, o levante epistêmico feito pelo professor nos remonta à ideia de que é preciso que exista, por nós professores e professoras, a busca ativa em direção a construções que gerem o engajamento com a educação pensada para a diversidade.

É importante que tenhamos em mente que a Arte Educação é um lugar onde essas possibilidades decoloniais podem ocorrer com êxito. Moura (2018) afirma que essas potencialidades desobedientes em Arte Educação podem ocorrer, desde que professoras e professores de artes consigam pensar em “processos educativos em arte [...] que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada” (MOURA, 2019, p. 42).

Adiante, percorreremos o caminho para entender como a professora Coelho (2021) compreende a Arte Educação de um ponto de vista outro – um ponto de vista que não está alinhado a hegemonia eurocentrada da Arte Educação – e a partir da diversidade. Destarte, a professora diz que

Quando eu trabalho com questões do cotidiano, eles [estudantes] conseguem me compreender melhor, é como se eu tivesse falando exatamente aquilo que eles sabem, portanto eles têm conhecimento desse assunto. A partir desse ponto eu consigo problematizar outras questões. Nesse sentido, as minhas aulas sempre são dessa forma, eu faço atividades práticas com eles e faço atividades, em especial no caso da disciplina artes, eles aprendem através dessas atividades. Eu levo algumas coisas prontas e peço que eles construam outras também. Então eu sempre faço esse processo, eu tento ter esse *feedback* com eles [os alunos] daquilo que eles sabem, do cotidiano desses estudantes, daquilo que construímos em coletivo (COELHO, 2021).

Ao longo de sua entrevista, a professora Coelho (2021) nos revela ser uma educadora de base Freiriana, e tem suas práxis a partir da libertação, da construção do coletivo. Características como essas são concebidas em sua afirmação acima e nos remetem bem as potencialidades da Pedagogia Decolonial, enquanto práxis que advém da libertação. Nesse sentido, quando a professora diz que a construção é em conjunto, percebemos em sua fala a presença de elementos decoloniais, sobretudo porque a Pedagogia Decolonial valoriza, segundo Mota Neto (2015), memórias coletivas.

A professora Coelho (2021), ao falar um pouco mais dessa aproximação da Arte Educação e diversidade diz que o melhor campo para se debater sobre diversidade, para se pensar a transgressão é na arte. Concordamos com Moura (2019) quando ele descreve sobre a desobediência docente em artes. Essa desobediência não significa colocar conteúdos de arte latino-americana nos planos semestrais de aula, essa desobediência requer um reaprendizado

de possibilidades educativas não hegemônicas em espaços de educação. As atividades práticas desenvolvidas pela colaboradora partem de um lugar que não é hegemônico, parte de um lugar que se propõem a ser transgressor.

Encaminharemos agora para os destaques sobre Arte Educação ao longo da entrevista do professor dos Santos (2021) e ele já inicia essa nossa jornada interpretativa afirmando que:

A arte por si só é uma ferramenta de transformação, então quando você junta educação mais arte você tem *assim* uma arma muito grande para mudar a sociedade, para transformar o mundo, mudar no sentido de ampliar conhecimento e informação. Então quando você trabalha a arte educação de um modo realmente desafiador, você consegue fazer com que exista uma revelação, uma transformação da sociedade por um olhar mais sensível. A gente precisa ter essa sensibilidade para poder compreender como eu posso entender o outro (DOS SANTOS, 2021).

Nesse destaque da fala do professor dos Santos (2021) enxergamos uma Arte Educação rebelde, engajada com a transformação e com a transgressão. Uma Arte Educação como destaca Moura (2019) ao indicar que a Arte Educação precisa ser desobediente, capaz de romper com os laços do tradicionalismo – aos moldes da academia imperial de belas artes, como discutimos anteriormente na nossa contextualização histórica sobre Arte Educação (seção 2.4). É, portanto, importante que possamos compreender a Arte Educação como esse ponto de transformação, de desobediência, onde as potencialidades de modificação acionadas pela Arte Educação possam se efetivar.

Destarte, o professor dos Santos (2021) relembra os seus tempos de estudante da educação básica, onde era inadmissível falar sobre a diversidade, sobre sexualidade e gênero. O Professor faz essa busca na memória para enfatizar que, na contemporaneidade, já começamos a perceber que a diversidade vem ganhando espaço nas salas de aula de professoras e professores de artes e que, por isso, é importante que façamos esse movimento de aproveitar situações cotidianas para falarmos constantemente sobre sexualidade, sobretudo, tratando-se de Arte Educação, pois, ela está aberta a essa transgressão.

Ao longo desse momento de análise, conseguimos compreender que a Arte Educação, segundo os professores e professora participantes da pesquisa, abre um espaço para se pensar em novas possibilidades de diálogos com a diversidade. A potência da Arte Educação, segundo os colaboradores e a colaboradora, está em essa ser uma disciplina que tende a ser mais aberta às discussões que estão mais à frente da teoria, trazendo experiências e saberes de estudantes para dentro da sala de aula e, dentre esses saberes, questões relacionadas à diversidade de sexualidade, gênero e identidade de gênero.



Em continuidade da análise, na subseção seguinte, centraremos nas falas dos professores e professora, colaboradores desse trabalho, e abordaremos aspectos da educação como ferramenta para transgressão e o enfrentamento da LGBTfobia.

### 3.1.5 LGBTfobia e uma educação para a diversidade

Adiante, faremos uma incursão pelos dados obtidos através das entrevistas no tangenciamento sobre a LGBTfobia, e os aspectos que se relacionam entre a educação e a diversidade. Acreditamos que uma educação que seja rebelde e revolucionária e que compreende a diversidade, além de ser decolonial, é fato importante para a transgressão da LGBTfobia, além de provocar rupturas significativas com a rigidez tradicionalista da educação. Portanto, partiremos então para os dados e as interpretações sobre o que responderam os professores e a professora sobre essa categoria temática.

O professor da Silva (2021), ao ser perguntado sobre a potencialidade da Arte Educação se alinhar a uma perspectiva de diversidade, na intenção de transgressão da LGBTfobia, respondeu que é possível realizar, e é necessário que se saiba como trabalhar sobre. O professor disse que existe a algum tempo, em suas aulas, desde sua especialização em gênero e sexualidade na escola, um diálogo mais aproximado da diversidade, e que isso tornou-se cotidiano de seus e suas estudantes.

Nesse sentido, destacamos as palavras do professor da Silva (2021) sobre o enfrentamento a LGBTfobia:

*eu acho que a gente precisa é educar e capacitar os nossos professores para isso, porque a gente percebe que tem muito professor que nem entende direito. Se você for perguntar para um professor o que significa, por exemplo, o que é a sigla [LGBTQIA+] hoje, eles não vão saber. Então eu acho que falta disso também... de ensinar. Tem professor que acha que a piada, a piadinha, não é preconceito, então ele faz a piada muitas vezes, não na inocência, mas ao mesmo tempo na inocência sim. Ele foi acostumado a fazer aquele tipo de piada, então ele faz porque ele acha que é piada, ele tem falas homofóbicas e não percebe que é homofobia aquilo, ele não percebe, então são essas coisas que precisam ser tocadas, que precisam ser faladas (DA SILVA, 2021).*

A matriz colonizadora do saber, do ser e do poder descrita pelos teóricos da decolonialidade que acompanhamos, ao longo da presente dissertação, dizem que a sociedade colonizada foi configurada para reproduzir preconceitos, foi alienada a não perceber a violência que pessoas não brancas, não heterossexuais, não ricas e não europeias sofrem, em nome da modernidade. Traçamos esse raciocínio, para compreendermos que a violência contra pessoas

LGBT, foi ensinada por uma estrutura hegemônica colonial que é repressiva, que é opressiva, que é racista, LGBTfóbica, contudo, é notável que possamos compreender que não é apenas essa alienação, provocada pela colonialidade e por nossa construção histórica como sociedade, que foi a responsável por isso. Nesse sentido, o caráter revolucionário, referente à Pedagogia Decolonial, segundo Mota Neto (2015), se constrói a partir de educadores subversivos e que possam fomentar em seus debates, possibilidades de enfrentamento à LGBTfobia. Destarte, o professor da Silva (2021) se torna esse educador subversivo à medida que provoca, a partir da Arte Educação, diálogos subversivos e revolucionários com seus alunos e alunas.

Portanto, nesse sentido, trazemos a perspectiva da Pedagogia Decolonial como fonte fecunda para o enfrentamento à LGBTfobia. Em vista disto, é notável o caminho para a possibilidade pedagógica decolonial. Na perspectiva de uma revolução educacional, a Pedagogia Decolonial encontra, na sensibilidade e na alteridade, uma via para estabelecer práticas, formação e transformação educacional baseadas na humanização da sociedade, alicerçadas no princípio de enxergar o outro com equidade e respeito. Dessa forma, a educação pode ser um espaço de modificação e enfrentamento.

O professor finaliza dizendo que o debate sobre a diversidade é potencializado pela Arte Educação:

consegue tocar de uma maneira mais direta, na pessoa, sem ficar só no discurso, porque *a gente está* cansado de discurso [...] é prática, é exercício [...] uma escola que tem, por exemplo, seus professores engajados [...] que compreendem o que é a diversidade [...] *eu acho* que é nesse momento que conseguimos compreender (SILVA, 2021).

E complementa que é possível levar o debate da diversidade e do enfrentamento à LGBTfobia para a educação, sobretudo a partir da Arte Educação. É necessário que professoras e professores se engajem na ideia, que sejam potencialidades de transformação, que desencadeiem o debate. O levante pedagógico da decolonialidade está nessas práxis de engajamento, está nessa adoção de uma postura rebelde e subversiva que professoras e professores podem apoderar-se, como faz o professor em suas práticas enquanto professor de artes.

Caminhando junto com o professor Ribeiro (2021), na tangente das questões relacionadas a uma educação engajada pela diversidade, nós precisamos parar por um momento e refletir sobre a emoção que o professor Ribeiro (2021) sente ao responder a seguinte pergunta “De que modo *a gente pode* pensar nessas possibilidades de práticas pedagógicas, novas ou não, que se engajem com a diversidade?”. O colaborador antes de responder oficialmente a essa

pergunta se emociona profundamente e comenta a violência física que tirou de seu convívio uma amiga querida, que se tornou estatística da LGBTfobia.

A emoção do professor Ribeiro (2021) nos incendeia a vontade de debater, discutir, realizar uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea, que banaliza a vida de pessoas LGBTs, pessoas que são o foco dessa dissertação, pessoas que, como o presente autor, sofrem todos os dias por serem quem são, por não se encaixarem em um esquadramento colonial que violenta, de forma brutal, qualquer pessoa que não esteja dentro dele. A dor e a emoção que o professor sente, por nós também é sentida.

Ao responder à pergunta, o professor Ribeiro (2021) destaca uma memória sobre o seu período de mestrado, onde o seu orientador realizou uma oficina sobre diversidade e, ao final, realizou uma intervenção em uma árvore no campus da Universidade Federal do Amapá, onde amarrava, junto com os participantes da oficina, fios com as cores da bandeira trans (rosa claro, azul claro e branco) e ao final

ele perguntou para os alunos qual seria o nome daquele trabalho. E aí a Yasmin, que é uma figura emblemática para *a gente* dentro da universidade, dentro das lutas sociais, das lutas das mulheres travestis e transexuais de Macapá [...], ela participou desse evento dessa oficina e ela olhou para o trabalho que ela ajudou a construir e, num piscar de olhos, ela colocou um nome, ela batizou [a obra] de transflorecer, a árvore trans, vamos dizer assim (RIBEIRO, 2021).

E isso toca o professor Ribeiro (2021), porque ele se questiona sobre seu fazer docente, pois, aquela ação artística poderia ser uma potência em sua sala de aula. Ele complementa dizendo que é necessário falar sobre a diversidade na educação, porque “a gente está falando de um campo totalmente humano do trabalho do ser humano, então pensar a educação sentindo essas sensibilidades *eu acho* extremamente importante para o nosso processo de desconstrução e de humanização” (RIBEIRO, 2021). De fato, a educação por um viés decolonial, por ser rebelde e revolucionária, pode nos ajudar a fazer o levante da discussão sobre a LGBTfobia, ao potencializar os discursos a partir da educação em consonância com a voz das pessoas subalternizadas pela violência colonial, é primordial para a Pedagogia Decolonial.

E sobre isso, complementa:

Quando *a gente* traz as vozes, as representações, as lutas dos movimentos sociais por uma vida inteira subalternizados, silenciados, excluídos, marginalizados, para dentro do contexto da educação formal, seja no ensino básico seja no superior, na graduação, *a gente consegue* romper barreiras. São barreiras de acordos tácitos que, por uma vida, jogaram com a nossa própria

realidade e nos impeliram, nos empurraram para o campo da marginalização, para o campo do esquecimento e para o campo do silenciamento. E agora não, *a gente não permite* mais, são assim; são vertentes pedagógicas que, graças a Freire, Orlando Fals Borda, graças a Gohn, graças a bell hooks, não tem como *a gente falar* desses movimentos educacionais sem falar sobre essas representações significativas, você consegue me compreender? Então quando *a gente traz* para o campo da diversidade para dialogar com a educação, no intuito de pensar uma educação que vá na contra mão do que está posto hoje, *a gente traz* essas pessoas e começa, na prática, [a] ver de que maneira essa educação pode ser possível e começa a quebrar barreiras (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, a educação de viés decolonial, que pode nos oferecer esse diálogo com a diversidade, segundo Walsh (2013), nos apresenta um aporte praxístico de caráter ontológico que tem, em seu horizonte, a esperança de uma estratégia pedagógica decolonial que é dialógica, que é revolucionária, que pensa a partir da transformação, que tem um caráter utópico e que se envolve com as vozes e vidas subalternizadas. Portanto, o pensar de uma educação descrito pelo professor Ribeiro (2021) é completamente decolonial, se envolve com uma epistemologia outra da subalternidade, pensa nas pessoas que foram excluídas e que sofrem a violência até a atualidade.

Por conseguinte, o professor Ribeiro (2021) faz um destaque importante sobre a educação. Ele diz que a educação na atualidade, que se configura a partir de uma política nefasta, que violenta e subalterniza as pessoas, não está aberta para o diálogo com a diversidade. O professor destaca que, quando conseguimos trazer esses debates para a sala de aula, ele ocorre a partir de muita resistência, de muito embate diante de um conservadorismo existente de forma histórica na nossa educação. Comprendemos que a resistência, destacada pelo colaborador, parte do princípio decolonial da luta e da desobediência, portanto, a luta anti-LGBTfóbica dar-se-á pela resistência, sobretudo quando buscamos enfrentá-la a partir da educação.

O professor Ribeiro (2021) ainda diz que:

*A gente que está* abrindo essas possibilidades no momento que era para estar colhendo os frutos dessas lutas [...]. Não era mais para *a gente estar* nesse processo, era para estar no processo *de já estar conseguindo*, dentro das escolas, fazer projetos sem que eu fosse ameaçado, sem que você fosse ameaçado, sem que eu tivesse medo de falar do tema que eu falo, sem que você tivesse que defender a bandeira que você defende. Era para *a gente está* no tempo em que todos já entendem isso e que há lei, porque *a gente precisa* sim, infelizmente, do respaldo legal, para poder levar esses assuntos com segurança, inclusive respaldar nossa própria vida [...]. Pensamos que já avançamos na questão sobre sexualidade e LGBTs, mas ainda temos muito que remar contra essa maré, tem que batalhar muito ainda para conseguir abrir mais caminhos para conseguirmos fazer mais feridas, mais brechas para podermos entrar com tudo *e aí*, depois de vários debates e construções de

projetos, e começar a colher os resultados disso. Mas eu te digo não está tão aberta assim *não, a gente ainda tem* muito o que fazer (RIBEIRO, 2021).

Nesse sentido, é importante termos consciência de que ainda temos uma luta grande, pelo futuro, para que possamos desenvolver potencialidades de enfrentamento da LGBTfobia. O professor Ribeiro (2021) também destaca que a potência da luta contra a violência que sofrem as pessoas da diversidade – sobretudo os LGBTs – é feita na revolução, na transgressão e na ação praxística. A resposta para a transgressão da LGBTfobia vem da fala do professor quando ele destaca que é necessário que possamos romper com as formalidades e agir de maneira comunitária. Ele diz que, se isso acontecer, podemos romper com a violência sistêmica que as pessoas LGBTs e da diversidade sofrem por serem quem são e que sabemos serem construções que nos assombram desde a nossa invasão.

Portanto, “então pensar a diversidade de mãos dadas com a educação é pensar num caminho pedagógico que nos ajude a romper com os problemas da educação hegemonicamente posta” (RIBEIRO, 2021). Nesse sentido, compreendemos que a educação que o professor caracteriza como esse lugar de ruptura, por nós é entendida como uma Pedagogia de caráter Decolonial, pois, conforme pensa Walsh (2014), a decolonialidade vem operando dentro e nas margens da colonialidade, por tanto, “es decir, a las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia” (WALSH, 2014, p. 24). Destarte, compreendendo o que o professor afirma sobre uma educação que possa transgredir para apoiar a diversidade, é uma educação de ruptura, como pensa a autora.

No que diz respeito a uma perspectiva sobre uma educação que esteja aberta para a potencialidade dos debates sobre gênero e sexualidade, chegamos à professora Coelho (2021). Questionamos a professora sobre a educação estar aberta para a diversidade e, em uma súbita resposta, a professora afirma que: “Não, não, não está nada, é muito difícil, olha é muito triste isso, é como eu te disse, é [...] quase que um grãozinho de areia os debates que se falam sobre isso” (COELHO, 2021). A resposta da professora rapidamente nos chama atenção ao fato de a escola não estar aberta ao debate da diversidade, sobretudo ao se pensar potencialidades de diálogos sobre diversidade de sexualidade e gênero e complementa, dizendo que são poucos os debates sobre o tema em sala de aula.

Nesse sentido, trazemos Louro (1997) que destaca que a educação não está aberta para essa conversa, e destaca: “De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 1997, p. 80-81). Falar sobre gênero e sexualidade na educação,

não é falar de algo extraordinário, pelo contrário, são elementos que são proeminentes das pessoas. Portanto, ao refletir sobre a resposta da professora Coelho (2021) e o elemento teórico abordado por Louro (1997) percebemos que a educação muitas vezes prefere calar-se a ter que debater sobre a perspectiva da diversidade.

Adiante, a professora Coelho (2021) apresenta uma fala sobre já ter presenciado a violência contra pessoas LGBTQs e pessoas da diversidade em todos os níveis educacionais aos quais ela teve acesso. Destaca também que houve, por sua parte, um amadurecimento e engajamento maior após seu mestrado, do mesmo modo que o professor Ribeiro (2021) também teve um engajamento maior após sua especialização. Isso nos conduz para um ponto primordial que deve ser discutido sobre a formação de professores e professoras que consigam despertar o debate de forma orgânica, junto da luta das pessoas LGBTQs.

Destarte, retomando ao ponto sobre a violência LGBTQfóbica, a professora Coelho (2021) faz o destaque de que a educação hegemônica não está aberta para isso e não estará. Ela diz ser necessário que exista sempre um olhar atento para que essas questões não passem despercebidas de professores e professoras, porque, segundo a professora, “quando *a gente não faz nada*, quando *a gente deixa* passar, é nesse momento que a hegemonia, o fundamentalismo e a opressão alienam a educação” Coelho (2021). A reflexão abordada pela colaboradora nos alerta para que sejamos atentos a essas efervescências na sala de aula, que sempre estejamos falando sobre diversidade. Nesse sentido a professora Coelho (2021) finaliza dizendo que:

não existe [possibilidade de debate sobre diversidade] é muito superficial, são discussões pequenas, e quando se apresenta eu não percebo, por exemplo, nos livros didáticos é muito pouco comentado. Eu percebo que é uma discussão necessária e tem muita coisa que poderíamos ampliar, mas, devido aos embates, pela questão do fundamentalismo [religioso], a escola prefere não abrir essa campanha, prefere se omitir. Realmente é pequeno o debate, por exemplo, no início do ano letivo quando fazemos o planejamento para o ano todo, naquele momento poderíamos inserir no plano uma pauta de discussão desse tema, e o que mais se ouve é “Ah não pode tocar nesse assunto” e essa omissão não é apenas relacionado a LGBTQs... mas, quando eu amplio para questões indígenas, questões de religiões de matrizes africanas, isso ocorre. Eu estou te dando exemplos da minha experiência, eu vejo que sempre nesse planejamento, que poderia ser colocado essa pauta de discussão, não é colocado. Um exemplo, ocorreu comigo quando tivemos uma semana onde poderíamos promover algum debate, eu coloquei discussões de gênero, com a intenção de debater tudo, mas coloquei esse termo para verificar se poderia passar despercebido. Não passou, não passou! e eu tentando, porque eu queria levantar esse debate, entende, mas não passou. Por isso afirmo que é difícil (COELHO, 2021).

A professora Coelho (2021) finaliza sua narrativa nos exemplificando que durante sua vida enquanto docente foi complicado realizar o debate sobre gênero e sexualidade e, mesmo que tentasse disfarçar, usando outras palavras, suas temáticas nos planos da escola não passavam, sobretudo por conta de fundamentalismos que permeiam a educação. Nesse sentido, conforme a professora, o debate sobre LGBTs e LGBTfobia não é comum e requer uma tarefa arduosa para ser realizada.

Por isso, destacamos a possibilidade de uma pedagogia “outra”, uma práxis que se alinhe às potências do debate crítico, que repense a educação, que faça uma reflexão em como os processos históricos nos marcaram e marcam até a contemporaneidade. Uma Pedagogia Decolonial parte da rebeldia e da luta, a mesma luta que sensibiliza a professora Coelho (2021) que destaca alguns relatos sobre como foi conhecendo sobre a diversidade. A perspectiva decolonial na educação dar-se-á, sobretudo, pela necessidade de uma educação que seja preocupada com o “outro”, com aquelas pessoas que não fazem parte da égide branca, eurocentrada, detentora do capital. A Pedagogia Decolonial para nós, nesse presente momento, é também o enfrentamento a LGBTfobia que circula na educação e desagua na sociedade.

Por conseguinte, chegamos ao professor dos Santos (2021), que nos indica, nesse momento dialógico, que a Educação sempre foi um campo aberto ao debate da sexualidade, do gênero e da diversidade, contudo, mesmo sendo aberta a esse diálogo, a educação não consegue realizá-lo pois, segundo o professor, os sujeitos que fazem a educação não realizam esse movimento de reconhecimento e conversa com a diversidade.

Nesse sentido, o professor dos Santos (2021) prossegue nos dizendo que a escola não precisa elencar um dia para trabalhar esses assuntos, como na categoria anterior já havia comentado, sobre a importância de se aproveitar todos os momentos para falar sobre. Na práxis diária de professores e professoras é primordial que exista a sensibilidade para tratar de assuntos que envolvem a diversidade, sobretudo quando queremos enfrentar a LGBTfobia. Desse modo, concordamos com o participante sobre não ser sobre um dia especial, mas ser sobre todos os dias, e todos os momentos na escola.

Por fim, o professor dos Santos (2021) apresenta-nos um exemplo de LGBTfobia que ocorreu em seu local de trabalho, onde um aluno sofreu com insinuações de um professor mais antigo da escola, por estar se expressando artisticamente através da dança. Ao nos expor esse exemplo, o professor também lembra de como sua sexualidade foi vista na escola, sobre como outros professores acabaram se afastando dele após saberem de sua orientação sexual. Segundo ele, a educação precisa estar engajada sempre na busca de fomentar o debate sobre a

sexualidade, sobre o gênero, sobre pessoas LGBTs e o respeito, não é só focar um dia, é necessário um trabalho contínuo e cotidiano para realizar essa transgressão.

Compreendemos ao longo dessa categoria de análise que existem diversos fatores apontados pela educadora e pelos educadores que podem ser possibilidade e limite para o debate sobre a diversidade de sexualidade e gênero na educação, que resulta em um enfrentamento, ou não, da LGBTfobia. Nesse ponto destacamos que, segundo os colaboradores, a educação, para poder se alinhar a essas temáticas, necessita de um engajamento, de um momento de ruptura e de enfrentamento às práticas educativas engessadas na homogeneidade e no tradicionalismo da educação. Sendo assim, conseguimos verificar que a educação ainda necessita de aportes mais decoloniais para fomentar o debate sobre sexualidade e gênero.

### **3.1.6 Enfrentamento e Transgressão da LGBTfobia**

Nessa parte da análise iremos olhar com maior profundidade as respostas anteriormente analisadas e apresentadas, para que possamos refletir de maneira crítica sobre a LGBTfobia na educação, compreendendo, a partir dos colaboradores, como a educação é o espaço onde podemos realizar o debate da diversidade e o enfrentamento da LGBTfobia. Portanto, retomaremos as discussões provocadas, a partir das falas dos participantes da pesquisa e, a partir dos aspectos teóricos da Pedagogia Decolonial, de maneira a perceber como esse movimento de enfrentamento pode acontecer.

Retomando ao professor da Silva (2021), quando ele nos diz que a potência do debate da diversidade (que ocasiona o enfrentamento à LGBTfobia) só irá ocorrer quando tivermos professoras e professores realmente engajados em trazer esse debate para dentro da sala de aula, compreendemos e concordamos que uma das características de uma efervescência de uma Pedagogia Decolonial é a de professores que sejam revolucionários em suas práxis, que sejam subversivos, portanto, que possam ir de encontro com o enfrentamento à LGBTfobia.

O professor da Silva (2021) ao longo de sua entrevista destaca que a Arte Educação pode ser esse lugar de provocação. Entendemos essa provocação a partir de Dias (2011) quando o autor nos informa que devemos pensar esse campo como o lugar do engajamento do pensar de forma crítica, portanto, compreender a Arte e a Educação e a Arte Educação de maneira questionadora. Nesse sentido, essa característica apontada à Arte Educação está ligada com o interesse das pessoas oprimidas, pois ela deve levar em consideração a realidade dos sujeitos pedagógicos.



Ainda que a Arte Educação, conforme Moura (2019) ainda esteja extremamente ligada com o modo de operação da colonialidade, pensamos ser possível uma aliança com a Pedagogia Decolonial para ganhar destaque no enfrentamento a LGBTfobia. O professor da Silva (2021), ao longo de sua entrevista, nos diz que a Arte Educação é transgressora, sendo assim, ela requer a provocação da reflexão para a transformação.

O professor da Silva (2021) nos descreve que é necessário que professoras e professores estejam comprometidos com a discussão da LGBTfobia, de sexualidade e gênero para que possamos enfrentar a violência sofrida pelas pessoas LGBTs. Essa ação requer educadores que sejam subversivos, revolucionários e verdadeiramente envolvidos com a diversidade. Esse ato de subversão de professoras e professores é um momento de enfrentamento à opressão da LGBTfobia, portanto, entendemos que o caminho para o confronto da LGBTfobia dar-se-á pela Pedagogia Decolonial.

Seguindo pelo sentido aprofundado de compreensão sobre as perspectivas de enfrentamento a LGBTfobia que localizamos nas falas dos participantes, chegamos ao professor Ribeiro (2021). O participante destaca a existências de novas formas de se fazer educação que não estejam alinhadas a uma homogeneidade de cunho tradicionalista na educação, possibilidades alinhadas ao pensamento de Freire, e também à Decolonialidade. Ao apresentar-nos a decolonialidade, o professor está falando da Pedagogia Decolonial, a perspectiva educacional por nós defendida, ao longo dessa dissertação, como uma ferramenta de enfrentamento da LGBTfobia.

Além disso, o professor Ribeiro (2021) nos chamou a atenção para o fato da Arte Educação conseguir ter uma liberdade maior para o debate sobre a diversidade. Ele depreende que a Arte Educação vem se abrindo para as discussões da LGBTfobia, sexualidade, diversidade de gênero e é o que explica Moura (2018) ao dizer que, mesmo que a Arte ainda esteja muito ligada a uma matriz de conhecimento colonizada, ela, aos poucos, está se abrindo, sobretudo a partir do debate decolonial.

O professor Ribeiro (2021) nos diz que é necessário que possamos discutir sobre a LGBTfobia na sala de aula, desde a formação de professores. É preciso incluir, nas aulas de formação, textos e debates que visam promover a conversa sobre a diversidade, sensibilizar sobre a importância dessa discussão. Essa fala nos aproxima de algumas das características apontadas por Mota Neto (2015) sobre a Pedagogia Decolonial, de que ela está ligada aos interesses dos oprimidos, se relaciona com os saberes dos oprimidos através dos textos nas formações e requer um projeto que se engaje na transformação social.

Nesse sentido, o professor Ribeiro (2021) diz que é possível ocasionar o enfretamento da LGBTfobia na educação a partir de debates e de momentos que auxiliem na provocação da reflexão crítica sobre a vida das pessoas LGBTs. O professor, também nos indica que a participação dos movimentos sociais na educação, trazendo as vozes dos sujeitos oprimidos para a educação, ajuda de maneira extraordinária no enfretamento da LGBTfobia. Além disso, ele afirma que é preciso uma possibilidade de educação que possa romper e quebrar barreiras ante a educação hegemonicamente posta na contemporaneidade, e só dessa forma conseguiremos transgredir e enfrentar a LGBTfobia.

As características, destacadas pelo professor Ribeiro (2021), nos remetem às possibilidades da Pedagogia Decolonial: se engajar nas lutas dos movimentos sociais, trazer a voz dos sujeitos oprimidos, reconhecendo a importância desses discursos e enfrentando o que os oprime. O sentido de ruptura, de transgressão e de transformação, Walsh (2014) nos diz que faz parte da Pedagogia Decolonial, justamente por ser um projeto educacional relacionado com a decolonialidade de transformação social.

A seguir partiremos para as considerações da professora Coelho (2021), em um contexto geral de reflexão sobre a educação para o enfrentamento à LGBTfobia. Retomamos as questões levantadas pela professora, no que tangencia a ideia de que existe uma falta de domínio, acerca dos conhecimentos sobre a diversidade, por parte de professoras e professores, que acabam não realizando tais debates e entendem esses processos de discussões com banalidade e sem importância. Nesse sentido é importante existir um engajamento em torno de discussões críticas e reflexivas sobre as temáticas LGBTs (sexualidade e diversidade de gênero).

Adiante a professora Coelho (2021) nos indicou que a possibilidade de se trabalhar com a perspectiva da diversidade nas aulas de Artes é existente, porém ela ressaltou que devemos fazer com cautela e não fazer apenas por fazer. É necessário ter uma concepção crítica sobre a discussão da LGBTfobia na educação. A Professora comentou, durante a entrevista, que antes o debate era feito a partir da iniciativa de educadores e agora essas questões começaram a ser provocadas pelos estudantes.

Nesse sentido, quando a professora Coelho (2021) nos diz que o debate vem dos estudantes e, posteriormente, complementa que alunos e alunas, ao trabalharem assuntos de seu cotidiano, de sua vida, que fazem parte de suas realidades (como questões sobre LGBTs e LGBTfobia, diversidade de sexualidade e gênero) a facilidade em realizar uma reflexão crítica e de potencialização de enfrentamento pode acontecer com maior facilidade.

Destarte, a partir de Mota Neto (2015) compreendemos que a Pedagogia Decolonial decorre da memória coletiva, de professores subalternos. Professores que possam realizar o debate sobre a diversidade como a professora Coelho (2021) são professores decoloniais e entendemos suas práxis como o de uma Pedagogia Decolonial.

Por conseguinte, perguntamos à professora Coelho (2021) sobre a potência da discussão sobre sexualidade e gênero e, a seguir, sobre a possibilidade de enfrentamento da LGBTfobia na educação. Desse modo, a Professora nos respondeu que a educação ainda não se encontra aberta para esse diálogo, que até o presente é uma questão delicada de se abordar na educação e a professora responsabiliza a interferência da religião na educação como causadora dessa dificuldade em se trabalhar esses temas em sala de aula. Sobre o enfrentamento, a professora nos disse que a educação hegemonicamente posta na atualidade não nos possibilita o embate contra a violência à LGBTs, que existe uma omissão sobre o assunto na educação.

É portanto necessário que a educação, no sentido de viabilizar o enfrentamento da LGBTfobia, estabeleça relação com os saberes dos oprimidos; reconheça a razão das vítimas da colonialidade (no sentido estabelecido ao longo do tópico sobre sexualidade, onde demarcamos que a LGBTfobia é uma marca da colonização) e rejeite a violência da modernidade, sobretudo a direcionada a pessoas LGBT, tendo em vista a modernidade como consequência da colonização (MOTA NETO, 2015).

Por conseguinte, olhamos novamente para as respostas do professor dos Santos (2021) para compreendermos sobre o enfrentamento da LGBTfobia na educação. O professor nos respondeu que o debate sobre sexualidade é carente dentro da sala de aula, portanto é necessário que existam capacitações que possam promover o debate, a partir de professoras e professores, para a discussão sobre a diversidade dentro da educação e, por consequência, o enfrentamento à LGBTfobia.

Adiante o professor dos Santos (2021), considera que o debate sobre a sexualidade é extremamente latente dentro do campo da educação, contudo relata que ainda existem educadores com medo de realizá-lo, por receio de responsáveis tecerem críticas negativas sobre a ação. Entendemos que a educação é um campo social que sofre influência da externalidade, sobretudo quando falamos de temas sensíveis como a sexualidade, que envolvem preconceitos, que vai de choque com a hegemonia posta em nossa concepção de sociedade por conta do viés colonial na nossa formação histórica. Nesse sentido, é preciso ir além e engajar, transgredir e romper com os tradicionalismos da educação e falar sobre a diversidade, sobre sexualidade, é necessário que sejamos rebeldes enquanto educadores.

Nesse sentido, na construção cotidiana do diálogo sobre a sexualidade, que fomenta o enfrentamento à LGBTfobia, o professor dos Santos (2021) diz que devemos trabalhar no dia-a-dia a diversidade, que não é necessário que façamos um projeto apenas para debater esse assunto. Desse modo, compreendemos que o professor nos ocasiona uma reflexão sobre o debate da sexualidade ser comum e ser feito sempre na educação, que deve estar presente em todas as conversas em sala de aula, deve ocorrer de forma transversal ao conteúdo escolar.

Desse modo, o professor dos Santos (2021) afirma que a Arte Educação pode ser uma ferramenta de transformação, que pode auxiliar na construção de modificação da sociedade. Entendemos, a partir de Moura (2019), que a Arte Educação, de modo a transformar, é rebelde e transgressora e tem em seu cerne o instinto decolonial, portanto, engajada com uma Pedagogia Decolonial, capaz de enfrentar a LGBTfobia, de modo a transgredi-la. Por fim o colaborador compreendeu que é necessário trabalhar com sensibilidade para o enfrentamento da LGBTfobia.

Nesse sentido, entendemos ao longo das análises, que ainda existem diversas possibilidades e empasses, quando se trata de discutir a sexualidade (em especial a violência LGBTfóbica) dentro da educação. Professoras e Professores têm ainda o desafio de compreender como realizar a conversa sobre diversidade, que pode fomentar o enfrentamento a LGBTfobia. Visualizamos, a partir das respostas dos colaboradores, que a Pedagogia Decolonial se faz presente em uma educação que possa se engajar em promover esse debate. Portanto, entendemos que a Pedagogia Decolonial é uma ferramenta de transgressão e de enfrentamento a LGBTfobia.

### **3.2 VISUALIZAÇÕES POSSÍVEIS: síntese das reflexões**

É notável, ao longo da compreensão e análise das respostas dos professores e da professora, que a educação, e em especial a Arte Educação, estão abertas, mesmo que de maneira tímida, para o debate de sexualidade e de identidade de gênero e LGBTfobia. Contudo, ainda existem muitas amarras que deixam estagnados os professores que manifestam o desejo de ser engajados com a discussão da LGBTfobia e que, por sua vez, possam fomentar o enfrentamento dessa violência na educação e na sociedade. Nesse sentido, iremos discutir a seguir sobre essas amarras. Na verdade, pretendemos tencionar os fios que, porventura, possam estar prendendo e sufocando o engajamento ao combate à LGBTfobia, até a sua ruptura e, com isso, ressaltar os significados de tais instrumentos, que ainda provocam um engessamento na

educação e na possibilidade de realizarmos os debates sobre sexualidade, identidade de gênero e LGBTfobia na educação.

A religiosidade é apontada pela professora Coelho (2021) como um dos fatores que impedem que possamos realizar tais debates em sala de aula. O fundamentalismo religioso é uma dessas amarras que impõem barreiras. Segundo Abreu (2019) existe uma onda crescente, na atualidade, de grupos religiosos cristãos participando de debates em ambientes políticos relacionados à educação que tentam evitar a todo custo que temas como sexualidade e identidade de gênero entrem no bojo do debate da escola. “Esses grupos frequentemente associam a igualdade de gênero e a diversidade sexual como uma ameaça aos valores tradicionais e familiares, nomeando pejorativamente o debate sobre identidades de gênero como ideologia de gênero” (ABREU, 2019, p. 33). É notável que o fanatismo religioso tem impedido que a conversa sobre a diversidade, e o enfrentamento a LGBTfobia ocorra, usando de argumentos sobre valores tradicionais, que remetem às ideias colonialistas de ideário de educação. Uma educação dirigida pela igreja, ensinando técnica e sendo hegemônica.

É necessário que possamos romper com a influência com que o tradicionalismo/fanatismo religioso tem sombreado a educação, pois, como mencionado pela professora Coelho (2021) essa é uma amarra que impede o debate e precisa ser descontinuado. Tencionar o debate sobre sexualidade e identidade de gênero é revolucionário e é sobretudo rebelde, e precisa ser realizado na educação, com o propósito de gerar o enfrentamento à violência LGBTfóbica.

Outra barreira encontrada pelos professores e professora, como destaca o professor da Silva (2021), é o receio que muitos educadores têm de realizar o debate sobre sexualidade e identidade de gênero, por medo de críticas de mães, pais ou responsáveis legais de educandos. Nesse sentido, essa questão dos riscos hipotéticos que podem impedir professores e professoras de fomentarem o diálogo sobre sexualidade e identidade de gênero na escola vem associado a esse medo de crítica e até mesmo de denúncia de pais, mães e responsáveis legais de estudantes. Abreu (2019) ainda cita que essas críticas ou acusações estão constantemente relacionadas a questões religiosas, uma vez que grupos radicais de evangélicos e conservadores de todos as outras nuances do cristianismo têm entrado cada vez mais no debate do que pode ou não pode ser levado para dentro das salas de aulas das escolas públicas do país.

Nesse sentido,

os principais riscos estão em práticas de denúncias feitas pelas famílias de estudantes, e ressalta o crescimento de grupos evangélicos como um grupo

que potencialmente atuam no silenciamento dessas temáticas na escola. A dimensão do risco pode ser pensada dentro de numa ideia de vigilância das práticas docentes que crescem no cenário político atual. São instruções que circulam nas redes sociais ensinando estudantes a filmarem docentes, ações contra escolas que defendem a liberdade de gênero, e acusações contra professoras que fazem, segundo tais grupos, uma “ideologia de gênero” (ABREU, 2019, p. 216).

Abreu (2019) aponta que a dimensão do medo de retaliação por pais, mães e responsáveis é constante na contemporaneidade. Professoras e professores têm dificuldade em fomentar o debate sobre sexualidade e identidade de gênero na escola. Esse não adentramento da conversa sobre diversidade na educação provoca a violência LGBTfóbica. Dos Santos (2021) nos diz que é importante que o debate sobre sexualidade, identidade de gênero e LGBTfobia seja feito na educação, até mesmo para que educadores e educadoras, sujeitos pedagógicos e estudantes não sejam coniventes com essa violência.

Por conseguinte, entendemos que os colaboradores e a colaboradora da pesquisa inquietam a possibilidade de que o combate da LGBTfobia, a discussão sobre sexualidades e LGBTfobia vai ser efetivo quando tivermos professores e professoras preparados para debater sobre esse assunto. Nesse sentido, trazem para a discussão o aspecto da formação de professores que julgam ser bastante precário no quesito de formação para a diversidade, uma formação que promova uma educação corajosa no engajamento das lutas contra as mais variadas formas de opressão. Sob esse aspecto dizem ser necessário que exista uma formação continuada no âmbito de promover, entre educadores, o conhecimento sobre a sexualidade e sobre a LGBTfobia e todos os aspectos que envolvem essa conversa para que possam levar a frente, para dentro de suas salas de aula, esse diálogo.

Nesse sentido indicamos ser importante que exista um debate sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras para a compreensão sobre as abordagens de sexualidade e identidade de gênero dentro da educação. Esse levante ocorre a partir de uma manifestação, ao longo da fala do professor Ribeiro (2021), que nos abre a visão sobre a falta de conhecimento de educadoras e educadores sobre a temática da sexualidade, da identidade de gênero e questões relacionadas ao enfrentamento da LGBTfobia.

Destarte, Segundo Finco (2009) afirma que as questões que envolvem a sexualidade e a identidade de gênero estão constantemente permeadas ao longo das práticas escolares e são latentes dentro da escola. Contudo, ações que possam promover o debate com professores em cursos de complementação, reuniões e formações continuadas quase não acontecem. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre possibilidades de existência de formação continuada

especializadas nas demandas da sexualidade. Como exemplo, o professor Ribeiro (2021) e o professor da Silva (2021) realizaram em 2015 e 2016, respectivamente, um curso de especialização em gênero e sexualidade na escola pela Universidade Federal do Amapá que, em certo modo, contribuiu para seus debates em sala de aula.

Conseguimos compreender, ao longo da análise, a existência de uma Pedagogia Decolonial na fala dos professores e da professora, quando relatam como podemos pensar em uma educação não-hegemônica e que possa estar envolvida pelos debates, gritos e tensões das pessoas LGBTQs, e, não apenas, mas, também todas as pessoas que foram excluídas pela colonialidade e marginalizadas por ela.

Percebemos as características de uma Pedagogia Decolonial, quando o professor da Silva (2021) nos diz que é necessário que educadores e educadoras estejam engajados do debate sobre a sexualidade; quando o professor Ribeiro (2021) nos aponta que os movimentos sociais tem contribuído para o debate da diversidade e para o enfrentamento a LGBTQfobia na educação quando essas questões são levadas para sala de aula; percebemos na fala da professora Coelho (2021) quando ela nos indica que é preciso que educadores e educadoras tenham um olhar minucioso sobre as temáticas da sexualidade e, ao assinalar que o debate tem nascido de estudantes, essas perspectivas estão ligadas à memória coletiva das pessoas subalternizadas pela violência colonial; e, por fim, quando o professor dos Santos (2021) nos diz que a Arte Educação pode ser um caminho de transformação que contribui com a conversa sobre a sexualidade e a identidade de gênero na educação. Esses acontecimentos e fazeres que compõem o processo pedagógico da arte educação estão relacionados a uma das primordiais características da Pedagogia Decolonial, que é a rebeldia e a possibilidade de transformação.

Nesses aspectos, reiteramos ser importante o estabelecimento profundo de uma práxis pedagógica revolucionária que tenha como fio condutor a decolonialidade, sobretudo, pensando-a como rebelde e transgressora. Esses aspectos são ferramentas vitais para o enfrentamento da LGBTQfobia. Portanto, ao longo da leitura dos dados de campo e posterior análise, foi possível percebermos que a Pedagogia Decolonial se faz presente em constantes momentos de uma educação voltada para a discussão sobre as pessoas excluídas pela lógica moderna/colonial que silenciou e violenta, até a contemporaneidade, pessoas LGBTQs, em que pese os nossos colaboradores reconhecerem que a estrutura institucional, pedagógica e social onde inserem suas práxis docentes estão eivadas de tradicionalismos e conservadorismos, onde grassam mentalidades colonizadas que tendem a engessar, vigiar e controlar suas verves transformadoras e revolucionárias.

Ao final, os achados da pesquisa, no que tange à categoria “Práticas hegemônicas coloniais”, foi possível observar que a educação, na contemporaneidade, ainda se encontra estagnada em processos pedagógicos que remetem ao tradicionalismo da educação na colônia. Desse fato, concebeu-se a partir das falas de da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), que nossa práxis pedagógica tem, em seu alicerce, os modelos coloniais de ensino. Nesse ponto, é necessário que façamos o caminho de ruptura desses modelos, de modo a originar uma pedagogia engajada com a diversidade.

A respeito das potencialidades de “práticas pedagógicas decoloniais e/ou práticas pedagógicas engajadas com a diversidade” da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), nos apresentaram que existem potenciais de debates sobre a diversidade de sexualidade e identidade de gênero dentro da escola, contudo ainda existem fatores que impedem essa conversa. Mas, advertem os educadores e a educadora, essa busca pelo debate sobre a temática em que nos debruçamos irá ocorrer quando tivermos professoras e professores engajados nessa luta.

Ademais, a essa perspectiva de a educação estar aberta para o debate da diversidade e da sexualidade, foi eminente perceber que na fala de da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), a Arte Educação está em constante abertura para discutirmos sobre LGBTfobia, sobre sexualidade e diversidade. A potência transgressora que a Arte educação tem, descrita pela colaboração dos professores e da professora, deve ser levada ao centro da discussão, pois, a tendência questionadora da Arte consegue nos auxiliar nesse processo de luta, enfrentamento e transgressão da LGBTfobia.

É apontado, ao final, por da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), que se faz necessário que possamos reconhecer as possibilidades e limites de se falar sobre LGBTfobia, sexualidade e identidade de gênero dentro da educação. É importante que possamos compreender que a educação pode realizar o debate, e ela pode ganhar força dentro da Arte Educação, portanto, o enfrentamento à LGBTfobia pode se fazer existente na sala de aula.

Os professores e a professora apontaram ainda que existe, por parte de educadores, o desconhecimento sobre como tratar desses assuntos. Desse modo, faz-se tangível a possibilidade de se pensar em estratégias de formação continuada, que possam ofertar o debate para professoras e professores. Por fim da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), destacam que não se pode eleger um dia para falar sobre LGBTfobia, sobre diversidade de sexualidade e identidades de gênero, é preciso que o debate seja constante, podendo assim gerar uma potencialidade de enfrentamento à LGBTfobia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Na presente seção temos o intuito de realizar um caminho de retomada dessa dissertação, a fim de compreender, de forma sintética, os lugares por nós percorridos ao longo dessa jornada rebelde de pesquisa em educação. Nesse sentido, de modo a completar o corrente trabalho, entendemos ser necessário constantemente revê-lo, realocá-lo em relação ao contínuo do tempo e às novas tendências pedagógicas que possam surgir no sentido de reapresentar as compreensões. Nesse sentido, adiante traremos indicações e recomendações para pesquisas futuras e ações praxísticas que possam superar a lacuna de conhecimento sobre o debate da sexualidade e identidade de gênero na Arte Educação, de modo a enfrentar e transgredir a LGBTfobia.

Este estudo teve como proposição compreender, a partir de olhares de professores e professoras de Artes, possibilidades pedagógicas que possam promover o enfrentamento da LGBTfobia. Para tanto, por caminhos teóricos, nos alinhamos à perspectiva decolonial e entendemos que tais perspectivas se enveredam pela Pedagogia Decolonial, que tem seu aporte na luta revolucionária dos oprimidos, das pessoas LGBTs, das mulheres, de pessoas pretas e pobres que foram alocadas à margem das políticas sociais, de governo e do planejamento pedagógico, pela violência colonial.

Acreditamos que, ao longo da pesquisa, os recursos metodológicos utilizados nos possibilitaram uma compreensão sumariamente complexa e profunda sobre o tema pesquisado. Entendemos que o contexto educacional necessita de pesquisas que possam caminhar em momentos analíticos e que as possam abraçar, sem deixar que escape, durante esse processo, informações importantes. Destarte, a Hermenêutica dialética nos permitiu ver, com cristalinidade e profundidade, como ocorrem os enfrentamentos ou não-enfrentamentos à LGBTfobia na educação, a partir das compreensões dos professores e da professora, sujeitos que colaboraram com essa pesquisa.

Vimos que a divisão em norte e sul global provocou sequelas, vistas na contemporaneidade, que gestaram na sociedade fissuras que podem não ser sanadas em nome de uma modernidade que violentou, excluiu, silenciou, roubou e demarcou o ser e o saber de populações originárias, de mulheres, de negros, de pobres e de pessoas LGBTs. Por conseguinte, entendemos, a partir de um alinhamento com a educação, que a existência de uma pedagogia engajada com essas demandas de ruptura com os processos violentos da modernidade é um caminho para desconstrução e cerceamento das violências direcionadas às pessoas marginalizadas pela colonialidade.

Portanto, essa pedagogia, uma Pedagogia Decolonial, conforme visualizamos, pode nos possibilitar o enfrentamento às opressões, originadas em nossa invasão, pelas metrópoles ibéricas. Essa Pedagogia “outra” que encontra base em Paulo Freire, nos ensina a ser rebeldes e revolucionários, para que possamos fomentar a reflexão crítica sobre a sociedade, a cultura e sobretudo a educação, levando em consideração as vozes que foram silenciadas pela modernidade/colonialidade, incluindo as vivências LGBTs.

Foi possível verificar que a Arte Educação tem seu construto em uma matriz de poder e saber colonial. Desde a educação jesuíta, perpassando pela missão artística francesa e chegando aos anos contemporâneos, a Arte Educação no Brasil sempre foi configurada por ideários pedagógicos, estéticos e culturais coloniais, sejam europeus, estadunidenses e até mesmo neoliberal, como é hoje. Assim, a forma como se ensina arte, em nosso país, necessita de revisão, de novos apontamentos que possam fomentar em nossas práxis educativas novas ações, de modo a romper com as características de uma Arte Educação colonialista. Sendo assim, pensamos em uma Arte Educação Decolonial, que tem como característica a ruptura, a transformação e um novo engajamento artístico e pedagógico.

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a construção da violência LGBTfóbica parte de uma normatização heterossexual, construída pelo discurso da modernidade colonial. Sendo assim, entendemos que a colonialidade gerou nas sociedades colonizadas uma binaridade de identidade de gênero e sexualidade, que excluiu do espectro da vivência, as existências LGBTs. A normatização de uma heterossexualidade provoca a violência LGBTfóbica, e isso é resultado da colonialidade, que instituiu em sua gênese uma sexualidade unívoca, a construção de gêneros binários e a exclusão de quaisquer outras possibilidades de existência.

Concebemos, a partir dos encaminhamentos conceituais elaborado pelos colaboradores, que a educação brasileira foi alicerçada a partir de mecanismos históricos, sociais, políticos e pedagógicos da colonialidade. A Modernidade inaugurou no Brasil, uma forma tradicional de educação, que segundo os professores e professora colaboradores, permanece até a contemporaneidade, portanto, é necessário que façamos a reflexão sobre qual educação devemos pensar para contribuir com o debate, que tenha como centro as vozes oprimidas das pessoas subalternizadas pela colonização, sobretudo de pessoas LGBTs, foco central da presente investigação. Vimos também que, segundo os Professores da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), a geração de conhecimento sobre a temática deve ser realizada para que essa possibilidade de discussão sobre a diversidade ocorra na educação.

Destarte, junto com da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), foi possível enxergar que a Arte Educação se torna esse lugar de viabilização do enfrentamento e da transgressão. É importante e necessário que pensemos em formas de levantar sempre o debate sobre a sexualidade e a identidade de gênero dentro de nossas aulas, enquanto Arte Educadores em especial e, em geral, todos os profissionais da educação. A demanda é latente, como vimos nas oralidades dos colaboradores. Portanto, a Arte Educação deve assumir esse lugar de ruptura, de rebeldia e de revolução, a Arte Educação precisa ser decolonial.

Prosseguindo, entendemos, em conjunto com da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), que existem diversos agentes que combatem ou dificultam a possibilidade de existir o debate sobre a diversidade na educação, como fatores religiosos, questões relacionadas à formação continuada e aspectos que envolvem a percepção de pais, mães e responsáveis sobre a discussão da sexualidade e identidade de gênero na educação, o que denota, na nossa análise, uma base de formação histórica bastante normativa e moralmente colonizada, na qual instituições e sujeitos estão assentados e, a partir de onde emitem seus sentidos sobre educação, arte/educação e a relação dos processos formativos com a diversidade sexual. Ao final nos foi apontado que é possível fazer o enfrentamento da LGBTfobia, a partir de educadores e educadoras que possam estar engajados com essa discussão para que seja feito o levante dessas questões em sala de aula; além de ser necessário que existam formações continuadas sobre a temática para que seja cada vez mais possível fazer o debate sobre o enfrentamento da LGBTfobia, a partir da arte educação.

Compreendemos, ao analisarmos as respostas ao questionário, que as características da Pedagogia Decolonial, como ser rebelde e revolucionária; estar relacionada à memória coletiva; ser utópica e dialógica; levar em consideração aspectos de movimentos sociais e ter como fonte de debate as vozes da subalternidade (mulheres, pessoas negras, povos originários e pessoas LGBTs) da colonialidade, estão presentes nas falas de da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), nos momentos onde os professores e a professora, ao longo de suas jornadas enquanto educadores, realizam os debates sobre sexualidade e que consideramos serem esses seus fazeres, formas de enfrentamento da LGBTfobia.

Essas características são perceptíveis nos momentos em que os colaboradores e colaboradora, ao longo de suas percepções sobre a educação, nos dizem que existem momentos na escola onde o debate sobre sexualidade e identidade de gênero é presente em suas aulas, a partir das demandas dos estudantes, que trazem essa conversa para a educação. Esse processo de trazer para a educação e para a escola vivências que possibilitem esses debates está coadunado a uma pulsação decolonial, por estar relacionado ao coletivo e as suas demandas.

Ao longo das compreensões de da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021) notamos que a educação, e em especial a Arte Educação, está aberta e ao mesmo tempo fechada para essa conversa. Ela está aberta, pois, os educadores e educadoras estão falando sobre essa temática em suas aulas, contudo, está fechada, pois existem diversos fatores que impedem que a sexualidade e a identidade de gênero virem debate nas escolas.

À medida que da Silva (2021); Ribeiro (2021); dos Santos (2021) e Coelho (2021), afirmam que, em suas aulas, fazem o debate sobre a diversidade, percebemos que existe, por parte desses educadores, a vontade de romper com a violência pela qual passam as pessoas LGBTQs. Enfrentar a LGBTQfobia, além de ser a demanda praxística desse trabalho, é também uma demanda social, que precisa ganhar espaço nos debates dentro e fora da educação. Falar sobre a LGBTQfobia, significa uma escuta sensível e de alteridade às pessoas que foram e são violentadas pela colonialidade, em razão da sua diferença, manifesta ou não, de sexualidade e identidade de gênero.

As compreensões indicaram um movimento, por nós percebido, como sendo de uma origem pedagógica decolonial, nas falas dos professores e da professora. Quando consideramos que o debate tem ocorrido e, às vezes, a partir dos estudantes, ou tem ocorrido com mais frequência sobre a diversidade de sexualidade e de identidade de gênero, é notável que a ação revolucionária de fomentar as discussões sobre a temática é de caráter rebelde, sobretudo quando enfrentam a pressão da religião, do tradicionalismo e da opinião de pais, mães e responsáveis contrários à conversa sobre LGBTQfobia na educação. Essa ação demarca espaços protagonizados por uma luta decolonial, de modo a gerar o enfrentamento da LGBTQfobia.

Entendemos que a Pedagogia Decolonial tem uma contribuição, em que pese não ser citada ou ser percebida como uma práxis existente no cotidiano dos professores e da professora que contribuíram com a pesquisa. A vontade de ruptura com os tradicionalismos da educação estão presentes em todos os momentos dos discursos dos colaboradores dessa pesquisa. Falar sobre sexualidade e gênero, na educação, é um ato rebelde e, a cada vez que esses professores e professoras o realizam, mais forte torna-se a luta contra as violências que as pessoas LGBTQs sofrem. Desse modo, é necessário que nós, professores e professoras, sejamos comprometidos com a discussão sobre a LGBTQfobia, de modo a enfrentá-la. Romper com a violência LGBTQfóbica é, sobretudo, lutar em favor da vida e da possibilidade de existência das pessoas, é lutar pela permanência de pessoas LGBTQs na escola, de garantir que tenham suas sexualidades e identidades de gênero respeitadas dentro da escola e na sociedade.

A Pedagogia Decolonial ajuda-nos no enfrentamento e na transgressão da LGBTQfobia, ao levantar o debate crítico dentro da educação, e fomenta, em especial no recorte a que se

propôs nessa dissertação, na práxis da Arte Educação, momentos contínuos de conversas alinhadas à rebeldia e à efervescência decolonial, capazes de romper com tradicionalismos educacionais, que comprometem o debate sobre a diversidade e que impendem o enfrentamento da LGBTfobia. Portanto, entendemos que a Pedagogia Decolonial, em consonância com a Arte Educação, tem potencial de nos proporcionar o enfrentamento da LGBTfobia.

Portanto, percebemos que a Pedagogia Decolonial, por seu caráter revolucionário e que luta em favor das pessoas oprimidas, silenciadas e violentadas pela colonização, pode nos ajudar a enfrentar a violência LGBTfóbica, pois, ela dar-se-á através da luta em coletivo, da luta por uma educação que leve em consideração as vozes silenciadas, que faça o debate e a reflexão crítica sobre as violências que sofremos na contemporaneidade.

Nesse sentido, é apontado pelos colaboradores que deveriam ser investidos, em ações ou formações continuadas, componentes que gerem conhecimentos sobre a sexualidade e diversidade de gênero e questões de LGBTfobia, a fim de que professores e professoras possam realizar e fomentar esses debates na educação. Portanto, concordamos com os anseios sobre o aprofundamento da discussão do tema nas formações de professores e formações continuadas, de forma a que o conhecimento seja produzido e levantado pelos educadores.

As possibilidades pedagógicas alinhadas à decolonialidade presentes na arte educação, em especial, nas formas como os colaboradores conduzem suas aulas, de modo a ocasionar o enfrentamento da LGBTfobia servem como exemplo de como, apesar da forte orientação colonial da pedagogia contemporânea, inclusive na Arte Educação, se pode semear debates por entre os vãos dos silenciamentos. Foram sementes rebeldes as ações dos professores e da professora quando falaram ou quando realizaram os debates sobre sexualidade e diversidade de gênero em seus ambientes escolares, de modo espontâneo, ou quando a demanda vem dos estudantes, ou quando ocorreram situações de violência na escola. Destarte, o diagnóstico coletivo sobre a religiosidade e a formação continuada são situações concretas que levam à interdição de um maior debate sobre o enfrentamento à violência contra pessoas LGBTs, foi uma questão presente nas concepções dos colaboradores, portanto, sugerimos, como aprofundamento dessa questão, a realização de estudos posteriores que visem investigar tais questões e pôr em foco esses embates existentes na educação.

Ao longo do texto da dissertação fizemos o debate teórico da Arte Educação e constatamos que ela ainda precisa realizar o giro decolonial. Tratamos sobre arte educação e compreendemos que é possível realizar uma discussão de apontamento para o futuro da Arte Educação. Se alinhar a uma perspectiva decolonial é romper com os tradicionalismos presentes na arte e na história da Arte Educação desde a nossa invasão. A Arte Educação, como apontada

pelos colaboradores é um campo de oportunidade, ainda que pouco explorado, de discussão sobre a diversidade de sexualidade e identidade de gênero e, quando verificamos sob uma ótica da Pedagogia Decolonial, compreendemos que o enfrentamento à LGBTfobia pode ocorrer. Contudo, para que isso ocorra é necessário que estejamos comprometidos com o debate, pois, como os colaboradores falaram, é possível fazê-lo, mas existem limites e amarras que nos impedem de realizar.

Indicamos, para futuras publicações sobre o tema da Arte Educação com o olhar da Pedagogia Decolonial, que se debrucem sobre o debate da diversidade de sexualidade e identidade de gênero, bem como ao enfrentamento da LGBTfobia na educação. Que sejam aprofundadas as questões que limitam os professores e as professoras a realizarem tal debate da temática em sala de aula. Consideramos que nossas possibilidades investigativas pelo tempo não foram totalmente alcançadas, pois, questões que impedem o debate não foram aprofundadas nessa investigação. Portanto, salientamos que, em uma futura pesquisa, possamos investigar sobre formação continuada de professores e professoras de artes sobre a temática da LGBTfobia, e que a decolonialidade se faça presente.

Ao fim, compreendemos que esse processo investigativo não se finaliza com a entrega dessa dissertação, pelo contrário, se modificará e se transformará em outras inquietações, em outras lutas. Falar sobre violência contra pessoas LGBTs e pensar no enfrentamento é sensível e requer um olhar de alteridade, um olhar delicado de professores e professoras, não somente de Artes, para o enfrentamento dessa violência que mata, que impede que pessoas continuem na escola, que exclui da vida em sociedade e deixa à margem vidas que só querem existir e resistir e viver, sendo quem são, sem medo e sem se modificarem para se adequar em caixas criadas sobretudo pelo colonialismo.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, N. 1, jan-abr, 2016, p. 129-144.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, Ronaldo. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltersir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL: Dilemas e desafios contemporâneos. **Revista Valore**, v. 3, p. 714-725, 2018.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COELHO, Héliida Costa. **Entrevista 3**. [14 de agosto de 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus PontesCosta. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 23min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador
- CURIEL, Ochy. **La Nación Heterossexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterossexual desde la antropología de la dominación**. Bogotá: Impresol Ediciones, 2013.
- DA SILVA, Valdinaldo Martins. Entrevista 1. [03 de agosto, 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus PontesCosta. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 55min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador.
- DE ABREU, Rachel Luiza Pulcino. “**É algo socialmente construído**”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes. 2019, 270 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro 2019 Programa de Pós-graduação em Educação. PUC-Rio.
- DENZIN, Normank; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. **Visualidades**, [S.l.], v. 4, n. 1 e 2, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18001/10729>>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- DIAS, Belidson. **O/mundo da Educação em Cultura Visual**. Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2011.

DOS SANTOS, Márcio Kaio Ramos. **Entrevista 4**. [17 de agosto de 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus Pontes Costa. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 33min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador.

DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **En búsqueda del sentido** -obras selectas-. 1ed. Buenos Aires, Argentina: Docencia, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Editora civilização brasileira S. A. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S. A., 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFABA, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 de outubro de 2019.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. London: Sage Publications Limited, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GROSGOUEL, Ramóm. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial**. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos – SP, 2012.

HARRES, Hilda Höber. **História da Arte brasileira: Da Pré-história à 1ª bienal arte de vanguarda da nova figuração à arte cinética**. S/D.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação 2009.



JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; *et al* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, p. 59-69, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos *queer* e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. IN: **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos – SP, v. 2, n. 2 p. 363-369. Jul.–Dez. 2012

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Bogotá, Colombia: **Tabula Rosa**, No. 9: 70-101, 2008.

LUGONES, María. Hacia um feminismo descolonial. **Revista La manzana de la discordia**. Vol. 6, N. 2, p. 105-119, jul./dec. 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Márcia Moraes; Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: Geografias de identidades, pedagogia e poder. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução: Márcia Moraes; Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIGNOLO, Walter. Prefacio. In: PALERMO, Zulma. **Para uma Pedagogia Decolonial**. 1 ed. Buenos Aires, Argentina: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimento y apertura. Um manifesto y um caso. **Revista Tabula Rasa**: Bogotá, Colômbia, N. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da Arte/Educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, V. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina** (Brasil/Colômbia). 2018, 249 f. Tese (Doutorado) -

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Doutorado Latino-americano: Políticas Públicas e Profissão Docente.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Qual ensino? quem é o bom sujeito docente?**. 2005, 255 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Programa de Pós-Graduação em Artes.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira**. 2013. 176 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013, Programa de Pós-graduação em Educação.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista nuestraAmérica**; ISSN 0719-3092; Vol. 6; n° 12; julio-diciembre, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: Um manual para realização de pesquisas em Administração**. Catalão, GO: UFG, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: G. C. Gráfica de Coimbra, LDA. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **Entrevista 2**. [13 de agosto de 2021]. Entrevistador: Antonio Mateus PontesCosta. Macapá, 2021. Arquivo 1 (1h 34min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do pesquisador

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas gerais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: G. C. Gráfica de Coimbra, LDA. 2009.

SANTOS, Denise. Orientações didáticas em Arte Educação. Belo Horizonte: **C/Arte: FCH/Fumec**, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marisa Tsubouchi. Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil. **Comunicação & Educação**, (14), 49-52. 1999.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11(41), 241-254. 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópicos dos pecados:** moral, sexualidade e inquietação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VÁZQUES, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis.** Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 1 ed, 2007.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados:** educación y sociedad, n. 1, p. 17-30, 2014.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas:** Education Policy Analysis Archives, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

WALSH, Catherine. Prefacio. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito, Equador: Ediciones Abaya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementes de *vida*: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas:** educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito, Equador: Ediciones Abaya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina:** Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque:** Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o Ensino de Arte no Brasil. 2017, 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2017. Programa de Pós-graduação em Artes.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido - I**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Olá!

Ficamos gratos por você ter aceito nosso convite!

Gostaríamos que contribuísse com a pesquisa de mestrado "PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE EDUCAÇÃO: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação " (CAAE: **35298820.1.0000.0003**). Nosso objetivo é: **Identificar, a partir de arte educadores da rede estadual de ensino do Amapá, possibilidades pedagógicas que ocasionam o enfrentamento à LGBTfobia.**

Respeitando a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013

#### **Leia as informações abaixo antes de autorizar ou não sua participação na pesquisa.**

Neste estudo dirigido pelo mestrando Antonio Mateus Pontes Costa, matrícula PPGED/UNIFAP nº 2019101280 e orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira, algumas informações sobre sua prática pedagógica, percepções sobre educação e LGBTfobia serão perguntadas. Você pode não responder a algumas perguntas, se preferir. A entrevista poderá levar em torno de 1 hora e 30 minutos para ser concluída.

Na sua participação você será submetido(a) a uma entrevista semi-estruturada para coleta de dados relevantes para a pesquisa, que será analisado pelos pesquisadores, após a transcrição e análise.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, caso tenha interesse em ter sua identidade mencionada nas publicações você poderá solicitar isso expressamente e será assinado termo de autorização de identificação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar dela. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Os resultados deste estudo serão apresentados sob forma de um relatório final, artigos, capítulos de livro, outras formas de divulgação científica, bem como contribuirão com a dissertação de mestrado.

Ao final, você terá contribuído para que saibamos sobre formas de enfrentamento da LGBTfobia (preconceito contra LGBTs). Por favor, mantenha uma cópia deste termo para consulta posterior e fique à vontade para entrar em contato com a nossa equipe de pesquisa para tirar dúvidas em qualquer momento.

#### **Riscos e benefícios.**

Toda pesquisa pode oferecer riscos e desconfortos mínimos como, por exemplo, sentimento de arrependimento ou constrangimento. Também poderá ocorrer níveis de estresse, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade devido às lembranças, bem como cansaço físico ou mental. Caso sinta-se desconfortável ou avalie que os riscos são maiores que os benefícios você poderá recusar-se a participar ou mesmo retirar o seu consentimento em qualquer momento da realização desta pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Por outro lado, quanto aos benefícios, a sua participação nesta pesquisa poderá representar avanços no campo da educação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Antonio Mateus Pontes Costa, (96) 981155074, mateuspontes42@gmail.com e Alexandre Adalberto Pereira, (96) 981115121, pereiraxnd@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Amapá. Rod. Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, Bloco I, sala I4, telefone (96) 991467756.

Eu \_\_\_\_\_, CPF:  
\_\_\_\_\_.

( ) ACEITO participar da presente pesquisa.

( ) **NÃO** ACEITO participar da presente pesquisa.

Agradecemos por sua contribuição.

Lembramos que você pode deixar o estudo a qualquer momento, notificando os organizadores da pesquisa para realizar tal ação. E mais uma vez agradecemos sua colaboração com a pesquisa.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista a ser aplicada com as professoras e professores de Artes

### Identificação

Data	
Local	
Nome do/a colaborador/a	
Código de identificação	
Data de nascimento	
Local de nascimento	

Base teórica	Categoria de análise	Autores
0 Introdutórias	Avaliações iniciais sobre ser professora ou professor no Brasil	Freire (1967; 1987), hooks (2017)
1 Decolonialidade	1. Práticas hegemônicas coloniais (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais) 2. Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)	Quijano (2005; 2009), Mignolo (2008; 2014), Grosfoguel (2012), Santos (2009) e Fanon (1968; 2008)
2 Pedagogia Decolonial	Práticas pedagógicas decoloniais; práticas pedagógicas engajadas com a diversidade.	Walsh (2009; 2013; 2017; 2019), Mota Neto (2015); Freire (1967; 1987), hooks (2017) e McLaren (2000)
3 Arte Educação	Arte educação e o debate sobre LGBTfobia; Arte educação e o debate sobre diversidade de sexualidade e gênero	Moura (2018; 2019) Barbosa (2005), Subtil (2009), Nascimento (2005) e Nascimento (2017)
4 LGBTfobia	Enfrentamento a LGBTfobia; Diversidade de gênero e sexualidade na educação; transgressões frente a violência LGBTfóbica; percepção e compreensão da LGBTfobia	Curiel (2013) e Lugones (2008)

### 0. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- 1) Comente brevemente sobre seu período de formação profissional/pedagógica enquanto professora ou professor
- 2) Como você compreendeu que seria professora ou professor de arte? A arte sempre fez parte da sua vida? Como a escolheu como caminho profissional?
- 3) Diante do cenário atual da educação brasileira, como você compreende e/ou avalia a profissão “professora/professor”?
- 4) Como você compreende o seu trabalho, quais os impactos que a sua prática e sua maneira de se professor podem impactar na sociedade?
- 5) De que maneira, você compreende que a docência pode se comprometer com a sociedade, sobretudo para uma sociedade mais justa e preocupada com a diversidade e com os mais oprimidos?

## 1. DECOLONILIDADE

- 1) Tomando como base seus pressupostos pedagógicos, como você percebe sua prática docente?

**Secundária:** A partir de sua percepção como você compreende a prática docente?

**Terciária:** compreendendo sua prática docente, você a entende a partir de qual base pedagógica?

- 2) A partir de suas possibilidades sociais e políticas, o que você compreende por práticas docentes hegemônicas?

**Secundária:** De que forma você entende que suas práticas podem ser ou não hegemônicas?

**Terciária:** Como você percebe que suas perspectivas epistêmicas e culturais colaboram e/ou influenciam sua prática docente?

- 3) A partir de sua prática docente, como você compreende que a educação amapaense e brasileira foi configurada?

**Secundária:** na contra mão dessa educação engessada desde o início da história da educação no Brasil, você concorda que uma possibilidade pedagógica (e que também seja cultural, política e social) que seja pensada na contra-hegemonia e não no tradicionalismo da atual configuração educacional? Comente.

**Terciária:** Como você compreende outras probabilidades na educação a partir do repensar a educação Brasileira para que seja realizada a partir de uma contra-hegemonia?



## 2. PEDAGOGIA DECOLONIAL

1) Tomando como ponto de partida as novas possibilidades de práticas docentes, como você as percebe em sua volta?

**Secundária:** Você consegue compreender de quais maneiras, as possibilidades revolucionárias e transgressoras se apresentam na educação?

**Terciária:** Você consegue visualizar e conceber que sua prática docente se assemelha com as possibilidades de novas práticas pedagógicas revolucionárias? De que maneira?

2) De que modo podemos pensar em possibilidades práticas pedagógicas, que se engajem com a diversidade?

Partindo de pressupostos engajados com a diversidade, como você entende a necessidade falar sobre diversidade durante as aulas?

**Secundária:** Como você compreende práticas que possam ser engajadas com a diversidade?

**Terciária:** Compreendendo junto das novas possibilidades educacionais que se relacionam com a diversidade, como você assimila práticas docentes alinhadas com a diversidade em seu espaço docente?

## 3. ARTE EDUCAÇÃO

1) A partir de sua prática docente, como você compreende a Arte Educação?

**Secundária:** De que modo você considera que a Arte Educação pode ser transgressora/transformadora, revolucionária ou você percebe que ela caminha mais próximo da hegemonia?

**Terciária:** Junto de sua prática enquanto professora ou professor de Artes, como você visualiza sua atuação pedagógica na escola?

2) Em sua experiência enquanto professora ou professor de Artes você consegue perceber se a Arte pode se relacionar a perspectivas pedagógicas alinhadas a diversidade?

**Secundária:** Como você compreende que poderia ser essa aproximação? Ou se ela não ocorre, você consegue identificar quais seriam os limites para que essa aproximação não ocorra?

**Terciária:** Você considera que sua prática docente possa apresentar possibilidades de aproximações com a diversidade? Como você percebe esse fato?

#### 4. LGBTFOBIA

1) A partir da possibilidade aberta pela diversidade no debate da educação provocada até esse momento, você percebe que a educação está aberta ao diálogo com a diversidade de sexualidade, gênero e identidade de gênero, ou que não, a escola não está aberta?

**Secundária:** Como você compreende essa abertura ou essa não abertura da educação para o diálogo com a diversidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis e outras pessoas da diversidade?

**Terciária:** Você consegue identificar como seriam as possibilidades abertas pela educação ao realizar o debate da diversidade da sexualidade, gênero e identidade de gênero?

2) A partir de sua prática enquanto professora ou professor de Artes, já presenciou alguma situação onde uma pessoa LGBT tenha sofrido violência emocional, psicológica ou física por ser LGBT dentro do espaço educacional?

**Secundária:** Caso tenha presenciado qual foi sua atitude em relação ao fato? Se não presenciou, consegue descrever como seria sua atitude caso viesse a visualizar uma violência contra essas pessoas?

**Terciária:** Como você percebe que uma educação alinha a possibilidade da diversidade pode ajudar a combater a violência contra pessoas LGBT? Ou você compreende que não é possível fazer isso?

#### PERGUNTAS A SEREM RESPONDIDAS PELA COLABORADORA OU COLABORADOR

O que você achou da entrevista? Agora, faça uma avaliação da apresentação das perguntas e da forma como foram perguntadas, se você se sentiu confortável em responder, se teve dificuldades em responder, marque mais de uma opção.

- 1) Você se sentiu confortável em responder a entrevista?
- 2) Você teve dificuldade em responder a entrevista?
- 3) Você gostou de responder a entrevista?
- 4) O que você achou da entrevista?
- 5) Você acha relevante uma pesquisa sobre LGBTfobia?

**Obrigado pela sua colaboração.**

## ANEXOS

**ANEXO A – Comprovante de submissão do projeto a plataforma Brasil**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



## COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE  
EDUCAÇÃO: transgressões e  
enfrentamento da LGBTfobia na educação

**Pesquisador:** ANTONIO MATEUS PONTES COSTA

**Versão:** 1

**CAAE:** 35298820.1.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 077611/2020

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE  
EDUCAÇÃO: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação que tem  
como pesquisador responsável ANTONIO MATEUS PONTES COSTA, foi  
recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Amapá - UNIFAP em  
20/07/2020 às 02:06.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br