

**Pedagogia OUTRA: aprendendo a desaprender para reaprender a viver em um
'mundo onde caibam muitos mundos'.**

Autoria

Marlei Pozzebon - marlei.pozzebon@hec.ca

Mestrado e Doutorado em Administração de Empresas - FGV/EAESP / FGV/EAESP - Fundação Getúlio Vargas - Escola
de Administração de Empresas de São Paulo
IB / HEC Montreal

Ana Clara Aparecida Alves de Souza - clara.ufc@gmail.com

Área de Gestão / USP - Universidade de São Paulo

Juliana Rodrigues - jurodrigues.bra@gmail.com

Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo - FGV/EAESP / FGV/EAESP - Fundação Getúlio Vargas -
Escola de Administração de Empresas de São Paulo
Doctorate in Management Studies / Aalto University

Aline Gonçalves Videira de Souza - alinegsouza@gmail.com

Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo - FGV/EAESP / FGV/EAESP - Fundação Getúlio Vargas -
Escola de Administração de Empresas de São Paulo

Resumo

Diante do crescente interesse acadêmico pela perspectiva decolonial como forma de confrontar a colonialidade do poder e do saber, este ensaio teórico apresenta pedagogia OUTRA como um conceito pedagógico crítico e o ilustra por meio de práticas concretas a partir de experiências educacionais transformadoras no Sul Global. Argumenta-se a relevância dessa perspectiva para repensar práticas e epistemologias dominantes no ensino das diferentes áreas, e particularmente nas ciências administrativas. Nosso ensaio demonstra como a abordagem desafia as estruturas modernas/coloniais ao valorizar conhecimentos e experiências de grupos marginalizados ou invisibilizados, promovendo a 'desaprendizagem' de lógicas hegemônicas e a construção de um horizonte pluriverso. Conclui-se sobre a contribuição da pedagogia OUTRA para o desenvolvimento de pensamento crítico e práticas de ensino e extensão sensíveis à justiça social e diversidade epistemológica, em consonância com a busca por abordagens contra-hegemônicas no campo.

Pedagogia OUTRA: aprendendo a desaprender para reaprender a viver em um ‘mundo onde caibam muitos mundos’.

Resumo

Diante do crescente interesse acadêmico pela perspectiva decolonial como forma de confrontar a colonialidade do poder e do saber, este ensaio teórico apresenta pedagogia OUTRA como um conceito pedagógico crítico e o ilustra por meio de práticas concretas a partir de experiências educacionais transformadoras no Sul Global. Argumenta-se a relevância dessa perspectiva para repensar práticas e epistemologias dominantes no ensino das diferentes áreas, e particularmente nas ciências administrativas. Nosso ensaio demonstra como a abordagem desafia as estruturas modernas/coloniais ao valorizar conhecimentos e experiências de grupos marginalizados ou invisibilizados, promovendo a ‘desaprendizagem’ de lógicas hegemônicas e a construção de um horizonte pluriverso. Conclui-se sobre a contribuição da pedagogia OUTRA para o desenvolvimento de pensamento crítico e práticas de ensino e extensão sensíveis à justiça social e diversidade epistemológica, em consonância com a busca por abordagens contra-hegemônicas no campo.

Palavras-chave: Pedagogia OUTRA, decolonialidade, educação crítica em gestão, Sul Global, epistemologias do sul, pluriversidade.

Introdução

Catherine Walsh, ativista e intelectual Americo-equatoriana, viveu uma experiência incrível há mais de uma década atrás, quando participou como aluna da primeira série da *Escuelita Zapatista*. Criada em 2013 pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em Chiapas, no México, esta escola tinha como objetivo compartilhar as experiências de autogestão e resistência dos zapatistas com pessoas de todo o mundo. Os participantes eram acolhidos nas comunidades zapatistas, convivendo diretamente com as famílias, aprendendo sobre suas práticas e eram acompanhados de um ‘votán’ (guia e guardião). A experiência de Walsh foi transformadora, permitindo um mergulho em um contexto radicalmente diferente daquele ao qual estava habituada. Segundo suas próprias palavras, teve que *aprender a desaprender*. Concluiu que desaprender é o primeiro passo para reaprender ‘ao lado, a partir de e com conhecimentos e formas de estar no mundo que a modernidade e as ideologias ocidentais tornaram invisíveis e continuam a negar’ (Walsh, 2015a, p. 5).

Para Catherine Walsh, a escola zapatista ensinou a construir o conhecimento a partir da experiência viva e não apenas da teoria e a construir formas de resistência enraizadas nas práticas de vida. Como uma articuladora importante dos estudos decoloniais, junto com figuras como Aníbal Quijano e Walter Dignolo, Walsh incorporou os aprendizados desta experiência profunda de diálogo com os zapatistas na sua visão de uma pedagogia decolonial, especialmente, na ideia de educação como prática de liberdade, de autonomia e de construção de mundos outros ("mundos onde caibam muitos mundos", como dizem os zapatistas) (Walsh, 2015b). Entrelaçado com o convite decolonial se coloca, também, o

questionamento a abordagens lineares e universalistas, por exemplo, no que concebe uma visão única de desenvolvimento, ocultando múltiplas maneiras de ser e viver no mundo (Escobar, 2015; Kothari *et al.* 2019).

A trajetória pedagógica de Catherine Walsh faz parte de um movimento semântico, político, cultural e epistêmico, que permite formular o conceito de **pedagogia OUTRA**. Vale aqui lembrar que no centro do debate decolonial, encontramos a ideia de um ‘outro paradigma’, usada por Walter Dignolo (2003) para designar a heterogeneidade nas formas de pensar criticamente sobre a realidade colonial. O autor se refere a uma visão que leva em conta histórias locais cujo potencial epistêmico foi ocultado, negado ou ignorado. Nesse mesmo sentido, a subversão da gramática por meio da inversão da ordem padrão das palavras ‘outro’ e ‘paradigma’ marca uma mudança de ponto de vista, uma ruptura (Dignolo, 2003; Oliveira & Candau, 2010). Além da inversão, a preservação do termo OUTRA valoriza sua concepção original, cunhada por Ortiz Ocaña *et al.* (2018). Uma pedagogia OUTRA implica em promover ensino e extensão de tal forma que aqueles que sofreram uma longa história de opressão e marginalização tenham espaço para comunicar a partir dos seus próprios quadros de referência (Ortiz Ocaña *et al.*, 2018), promovendo um radical processo de emancipação.

Neste ensaio, nosso propósito é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de repensar o ensino nas diferentes áreas da esfera acadêmica. No âmbito do ensino da administração, nossa área de atuação, já vêm tomando força há algum tempo a reivindicação por uma transformação profunda (Alcadiapani *et al.*, 2012; Abdalla & Faria, 2017), que habilite tanto professores quanto alunos a discutir e enfrentar de forma crítica e reflexiva os grandes desafios sociais que vivemos hoje.

Uma pedagogia decolonial, no entanto, vai além de introduzir uma dinâmica crítica e reflexiva: ela procura dar visibilidade a formas de produzir e compartilhar conhecimentos que foram invisibilizadas pelo processo de colonização e cujas consequências perduram até hoje. Defendemos o argumento de que, para que reflexões e ações em torno da decolonialidade e do pós-desenvolvimento transformem de fato o ensino na área da administração, precisamos reconstruir uma pedagogia OUTRA. Além de apresentar este conceito, na segunda parte do ensaio vamos ilustrá-lo com práticas concretas, repertoriadas a partir de experiências do Sul global.

Este ensaio teórico está organizado em três partes, nas quais descrevemos brevemente os campos do pós-desenvolvimento e dos estudos decoloniais latino-americanos, uma vez que são eles que nos inspiram a problematizar os limites das pedagogias dominantes; desenvolvemos e apresentamos o conceito de pedagogia OUTRA, apontando para novos rumos que não somente resgatam valores ancestrais e originários como também valores contemporâneos mas que se alinham mundos mais justos e plurais; e ilustramos algumas práticas de uma pedagogia OUTRA, repertoriadas a partir de experiências do Sul Global.

Pós-desenvolvimento e decolonialidade

O que chamamos de desenvolvimento ocidental, ou seja, o processo histórico de desenvolvimento capitaneado pela Europa, em um primeiro momento, e pelos Estados

Unidos, sobretudo depois da segunda guerra, trouxe de forma inegável avanços significativos, como a redução da mortalidade, a ampliação dos direitos de mulheres e crianças e importantes inovações tecnológicas. No entanto, também gerou impactos profundamente negativos, incluindo mudanças climáticas, devastação ambiental, erosão social, aumento das desigualdades econômicas e homogeneização cultural, para citar algumas. Reflexões sobre um *outro* desenvolvimento – um desenvolvimento que não segue a mesma lógica dominante e linear do suposto universalismo ocidental – estão cada vez mais permeando os debates acadêmicos, políticos e sociais. Trata-se de uma problematização do desenvolvimento atual, que nos permite avançar para uma melhor compreensão do significado do conceito de pós-desenvolvimento – que busca olhar não para alternativas *de* desenvolvimento, mas alternativas *ao* desenvolvimento (Kothari *et al.*, 2019) – e do conceito de decolonialidade – um questionamento radical da hegemonia ocidental (Mignolo, 2008).

O pós-desenvolvimento é conhecido como um conceito guarda-chuva que abarca uma grande variedade de abordagens críticas ao modelo dominante de desenvolvimento ocidental. É parte da era dos ‘pós’, como no pós-modernismo, indicando uma consciência de finais, o ‘fim da modernidade’ e a ‘crise do futuro’ (Petersen, 2008). O termo pode ser visto como parte dos discursos de transição e faz um chamado para transformações paradigmáticas radicais (Arturo, 2015), apresentando uma miríade de críticas sistêmicas e novas perspectivas (Kothari *et al.*, 2019). A literatura do pós-desenvolvimento é ampla, bastante diversa, podendo ser identificada como pertencente a um rico campo de teorias e práticas em construção. São diversas as visões de mundo que desafiam a ontologia modernista que se quer universal e repleta de dualismos, em favor de uma multiplicidade de mundos possíveis ou pluriverso (Kothari *et al.*, 2019). As possibilidades de visões plurais de ser, fazer e viver propostas pelas correntes do pós-desenvolvimento questionam as premissas que fundamentam as visões dominantes de desenvolvimento, ainda pautadas por uma visão única e colonial de um ideal homogêneo do que é uma sociedade em desenvolvimento, e um único receituário centrado numa visão restrita de crescimento econômico (Ziai, 2017).

Diferentes abordagens emergem do resgate de experiências e reflexões do Sul Global, como é o caso das correntes do *buen vivir*, do pós-extrativismo, das cosmovisões de diferentes povos indígenas e da filosofia africana do Ubuntu. Mas elas também emergem do Norte Global, como os paradigmas do decrescimento e do movimento dos comuns (*commons*). Dentre as correntes do pós-desenvolvimento, reconhecemos um movimento que também faz parte das lutas pós-coloniais: o movimento decolonial latino-americano (Harari & Pozzebon, 2024).

A teoria decolonial argumenta que as visões, experiências e fracassos da modernidade e do capitalismo não podem ser entendidas de forma isolada e dissociada do colonialismo europeu nas Américas, pois se influenciaram e se moldaram reciprocamente (Harding, 2016). A proposta decolonial incorpora as críticas aos pressupostos ocidentais tido como universais sobre o desenvolvimento (Escobar, 1995), buscando o engajamento com formas múltiplas e mais apropriadas de conhecimento, vozes, experiências, teorias e métodos (Mignolo, 2008). Trata-se de uma abordagem em nome dos territórios colonizados e grupos sociais mais vulneráveis política e economicamente que, até hoje, sofrem com os efeitos contínuos da colonialidade europeia e políticas neoliberais (Harding, 2016).

Novamente, o reforço semântico se aplica no próprio uso do termo ‘decolonizar’, em vez de ‘descolonizar’, como sugere Catherine Walsh (Balestrin, 2013), para representar e enfatizar o movimento de resistência às lógicas universalistas dominantes e dominadoras.

Vários trabalhos retratam a trajetória histórica de construção do movimento decolonial latino-americano consolidada na década de 1990 (e.g., modernidade/colonialidade) e ainda em transformação (Ballestrin, 2013; Harari & Pozzebon, 2024; Harding, 2016), não sendo nosso objetivo aqui reproduzir este conteúdo. Salientamos, no entanto, que é dentro deste contexto de pós-desenvolvimento e decolonialidade que emergem a necessidade e a relevância de problematizar e observar os limites das pedagogias dominantes que nos trouxeram até aqui.

Pedagogia OUTRA: aprendendo a desaprender para reaprender

Teorias críticas já há muito operam dentro dos estudos organizacionais e de gestão, tanto em pesquisa quanto no ensino, destacando-se respectivamente duas correntes: *critical management studies (CMS)* e *critical management education (CME)*. Dentro dessa correntes, cresce o reconhecimento sobre a necessidade de problematizar a dominância da matriz universalista (Cooke & Alcadipani, 2015; Durepos *et al.*, 2020; Jammulamadaka *et al.*, 2021), uma vez que a educação e o conhecimento em gestão têm, frequentemente, exacerbado os problemas sociais e ambientais (Tsui, 2013), reforçando uma abordagem de "business as usual" para equilibrar as necessidades sociais e ambientais com a maximização do lucro e o valor para os acionistas (Nyberg & Wright, 2020).

Um dos desafios reside em reconhecer que ao reforçarmos modelos, teorias e pedagogias quase que exclusivamente a partir preceitos provenientes da visão de desenvolvimento ocidental e da matriz colonial/moderna, seguimos não endereçando questões cruciais que levam aos impactos sociais e ambientais negativos desse paradigma dominante (André *et al.*, 2025). Entre os múltiplos exemplos, podemos citar a dominante e raramente questionada associação restrita de definições de desenvolvimento e progresso associadas quase que exclusivamente a crescimento econômico (Nyberg; Wright, 2025). Ou a forma como abordagens pedagógicas tradicionais adotadas nas escolas de negócios não questionam os paradigmas dominantes (Bobulescu, 2022) e enfatizam uma perspectiva neoliberal (Fougère & Solitander, 2023). Até mesmo os Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRME) vêm sendo questionados. Embora sejam reconhecidos como fundamentais para o fortalecimento da consciência social e da reformulação explícita dos currículos em cursos de gestão e administração, a forma como eles são aplicados pode levar a camadas de responsabilização individual e perpetuar práticas de gestão insustentáveis em vez de estimular a conscientização e atuação coletiva (Fougère & Solitander, 2023).

Essa abordagem dominante na educação em administração e gestão, sob o argumento de que representa avanços e profissionalização, também tem o custo de apagar diferentes práticas organizacionais baseadas em outros valores, premissas e pedagogias (Gantman & Parher, 2006). Reconhecer o papel e a posição do conhecimento em gestão na reprodução e na mudança social (Contu, 2018) é crucial para proporcionar a transformação radical para que a pesquisa e o conhecimento na área estejam totalmente conectados aos desafios iminentes de nossas sociedades. Isso requer um questionamento profundo das premissas epistêmicas que orientam os estudos e a educação em gestão (Abdallah, 2024) e o

envolvimento com formas múltiplas e descoloniais de pedagogias críticas que apoiam outros modelos de gestão e organização (Woods *et al.*, 2022). Nesse contexto, propomos a noção de uma pedagogia OUTRA para ajudar a transformar nossa realidade de dependência e subalternidade.

De forma provocativa, em um recente estudo, Harari e Pozzebon (2024) argumentam que, para o questionamento da hegemonia ocidental conduzir de fato a uma transformação das relações centro-periferia, que ainda caracterizam as relações entre norte e sul globais, somente ser crítico, reflexivo ou dialógico não é suficiente. Um engajamento concreto com o pós-desenvolvimento e a decolonialidade significa mobilizar princípios radicais como aprender a desaprender, escrevivência, interculturalidade e corazonar/sentipensar. Aprender a desaprender (Mignolo, 2010) questiona a dependência da matriz colonial de poder e convida a novos usos de métodos convencionais ou à criação de novos. Escrevivência (Evaristo, 2007, 2011), que pode ser compreendida como “escrever-viver”, reconhece a escrita como entrelaçada à subjetividade dos autores e participantes, enquanto a interculturalidade (Walsh, 2009) rejeita a gradação hierárquica entre o pesquisador e “o objeto”, defendendo a pesquisa como uma construção coletiva. Por fim, corazonar/sentipensar (Fals-Borda, 2015) combina razão e sentimento para produzir conhecimento, recuperando o valor da intuição, do acaso e da serendipidade. Neste sentido, as autoras propõem uma metodologia OUTRA como um caminho para desafiar a matriz moderno/colonial. Nosso ensaio teórico trilha um caminho que se entrecruza com o trabalho de Harari e Pozzebon (2024), através da proposição de uma pedagogia OUTRA.

A pedagogia OUTRA versa sobre caminhos múltiplos, para além de bifurcações possíveis do pensamento binário colonial. Em termos de método, isso pode se configurar de diferentes formas, respeitando a organicidade dos contextos e das partes por eles entrelaçadas. Em termos de essência, concepções decoloniais como a desobediência epistêmica, que desafia paradigmas epistemológicos fundados na colonialidade do poder e do conhecimento, permitem a produção e a validação de outras formas de conhecer (Quijano, 1992; 2000). A diversidade social e cultural constitutiva desses contextos também instiga um pensamento que parte da consideração de uma interculturalidade epistêmica, reivindicando ação e diálogos inclusivos que permitam desmantelar o monopólio de paradigmas dominantes (Walsh, 2007; 2012). Pode-se também pensar uma pedagogia OUTRA considerando o pensamento como forma de intervenção na realidade, não de representação dela; por meio de uma ecologia do conhecimento que aponte para ausências socio-historicamente decorrentes da colonialidade (Estrada, 2017; Santos & Menezes, 2010).

Conforme ressalta Fals-Borda (1988), a produção do conhecimento em uma perspectiva decolonial é indissociável dos diferentes modos de vida ancorados em territórios e nos contextos sociais que os constituem. Da mesma forma, Freire (1989) reforça que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Esses autores ocupam lugar de destaque quando discussões epistêmico-pedagógicas emergem, entretanto, é relevante resgatar que mulheres como Conceição Evaristo (2007) e o potente conceito de Escrevivência¹ (profundamente marcado pela sua vivência como mulher negra brasileira), levam tanto tempo para terem suas contribuições reconhecidas e validadas. Em entrevista,

¹ Escrevivência – Conceição Evaristo: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

esta autora destaca que levou 70 anos para ser reconhecida como uma escritora de relevância no Brasil e que ainda não consegue viver somente da sua literatura, esperança de que seu texto tome frente, para além da sua biografia.

Pedagogia OUTRA: buscando um repertório de práticas

Para ilustrar o que significa uma pedagogia OUTRA na prática, nesta seção repertoriamos uma série de práticas de ensino a partir de experiências disruptivas do Sul Global. Selecionamos aqui algumas, encontradas no contexto brasileiro, latino-americano e africano.

Práticas de uma pedagogia OUTRA encontradas no contexto brasileiro

Nosso primeiro exemplo vem do semiárido nordestino, mais precisamente da cidade de Pentecoste, no Ceará, onde foi criada a Adel, Agência de Desenvolvimento Econômico Local. O trabalho dessa organização vem, desde 2007, transformando territórios no nordeste brasileiro, ao sinalizar para agricultores familiares e para a juventude rural possibilidades de permanência em seus territórios, não precisando recorrer ao êxodo rural em busca de melhores condições de vida. Entre os programas de suporte às demandas encontradas nos territórios onde atua, e buscando inspiração em Paulo Freire, a Adel coloca em prática uma estratégia de ensino com alto potencial transformador, que se chama **pedagogia da alternância**. Nela os participantes passam por semanas de imersão formativas e outras semanas aplicando seus aprendizados em casa (Adel, 2024). Esta alternância entre a escola e o contexto familiar, onde os jovens têm acesso a um conhecimento técnico, ‘científico’ junto aos instrutores, mas combinam na prática este conhecimento com a sabedoria local e familiar, permite o desenvolvimento de novos saberes. Estes novos saberes desafiam a teoria – muitas vezes concebida em contextos distantes do Nordeste – com as estratégias e saberes dos que há muito vêm convivendo e sobrevivendo com as difíceis condições do semiárido, transformando ambos – o técnico e o popular – em uma simbiose transformativa.

Nosso segundo exemplo vem de Salvador, Bahia. A Escola Maria Felipa – primeira escola afro-brasileira do Brasil (<https://escolamariafelipa.com.br/>) – foi idealizada por Bárbara Carine, escritora e educadora, com o objetivo de propor um **modelo afro-brasileiro na educação básica**. A escola atende crianças da educação infantil aos anos iniciais da educação fundamental e propõe um modelo afro-brasileiro por compreender que grande parte da origem ancestral do país reside na diáspora africana para as Américas. É uma escola destinada ao ensino dos conhecimentos clássicos tidos como hegemônicos, ao mesmo tempo em que atua no resgate e na valorização de conhecimentos ancestrais para todas as crianças. Entre as propostas didático-pedagógicas, a escola adota um calendário decolonial que valoriza diferentes marcos civilizatórios. Assim, as datas tidas como clássicas são mantidas com perspectivas adicionais, a exemplo da semana da Páscoa, na qual, também, se fala sobre a festa do Toré indígena e realiza-se a feijoada de Ogum (todas as abordagens religiosas são desenvolvidas com uma perspectiva mitológica, mantendo o entendimento de que a escola é laica). O calendário decolonial e outras práticas da escola

podem ser conhecidos no livro “Como ser um educador antirracista”, de Bárbara Carine (PINHEIRO, 2023).

O terceiro exemplo vem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em 1998 e institucionalizado em 2009, com a Lei nº 11.947. Trata-se de uma política nacional de educação defendida por movimentos camponeses brasileiros. Como fundamento do PRONERA, tem-se o paradigma da educação no campo que reforça a indissociabilidade que há entre as pessoas e seus territórios (Fernandes & Tarlau, 2017), a formação a partir do programa está fundada em uma *práxis político-pedagógica de movimentos populares* do campo parcerias com governos e universidades (Souza; Cruz Paula, 2022). Por meio de acordos de cooperação com universidades brasileiras, o PRONERA vem promovendo a formação profissional em cursos de educação de jovens e adultos, fundamental, ensino médio e ensino superior. Para além da formação de base, tais cursos contribuem com as experiências agroecológicas, com a produção de tecnologias e a com a formação de lideranças (Fernandes & Tarlau, 2017; IPEA, 2016). Como princípios e pressupostos, a proposta pedagógica do PRONERA contempla: o princípio do diálogo, na produção coletiva do conhecimento; o princípio da práxis, com foco na transformação por meio da busca da interpretação crítica da realidade, levando a ações concretas no meio social; o princípio da transdisciplinaridade, a articulação entre conteúdos, saberes locais e diversidade; e o princípio da equidade, por meio do qual ocorre a articulação de demandas com as demais políticas públicas nas diferentes esferas (BRASIL, 2016). Mesmo enfrentando desafios e desmontes ao longo dos anos, o PRONERA está ativo no ano de 2025, na ocasião da escrita deste ensaio, ainda firmando o seu processo de resistência e transformação.

Práticas de uma pedagogia OUTRA encontradas no contexto latino-americano

O primeiro exemplo latino-americano vem da Bolívia e está relacionado com um modelo de *educação inclusiva inspirada no Buen vivir*. A *Escuela Superior de Formación de Maestros Warisata*, uma escola indígena clandestina fundada em 1931 na Bolívia, se estabeleceu no contexto das lutas pela terra. Parte das terras do território haviam sido usurpadas por latifundiários, mas pequenos agricultores da região cederam pedaços de seus lotes para a criação da escola. Uma premissa fundamental de Warisata é o entrelaçamento entre escola e comunidade. Os estudantes dormiam na escola que, além de conhecimento, produzia também a subsistência de seus membros. A aprendizagem parte da prática comunitária que prioriza o conhecer antes do copiar; da mesma forma, transformar e não consolidar, recriar e não paralisar, conforme definido pela historiadora Karen Claire (Zibechi, 2013). Assim, os alunos constroem suas camas, plantam, colhem, lavam suas roupas no rio, manejam tear, fazem caminhadas sobre a cordilheira e estudam ao ar livre. Desta forma, construíam a comunidade e eram por ela construídos como sujeitos sociais. A escola virou um exemplo de educação inclusiva inspirada nas teorias do Buen Vivir, cujo ponto central está no resgate e valorização de conhecimentos comunitários ancestrais indígenas.

O segundo exemplo nos remete à experiência descrita na introdução: trata-se de um *modelo zapatista de espaços educativos autônomos*. Morel (2023) discute sua experiência com o *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista* (CELMRAZ). Não se trata apenas de uma formação de línguas, mas uma forma de alcançar, ainda que

parcialmente, uma outra visão de mundo, no qual muitos mundos cabem, proposta central do movimento zapatista. O centro proporciona um curso de espanhol e tzotzil voltado para alunos não zapatistas, invertendo a lógica colonial habitual, uma vez que neste centro os indígenas são os professores dos brancos. Porém, em vez de almejar uma aculturação, essas experiências de educação partem da premissa de que as traduções são “equivocas” por definição, uma vez que são sempre fundadas e impelidas pelas diferenças de perspectiva (e de visões de mundo, assim comunicando as diferenças sem a presunção de uma univocidade ou similaridade essencial). Além disso, partem de uma visão peculiar de linguagem, uma vez de que a palavra não é vista somente como pertencente aos humanos, mas os humanos também pertencentes às palavras, que não representam apenas diálogo e conciliação, mas também luta e conflito. Ao apresentar, problematizar e engajar-se com cada palavra e sua tradução equívoca, e como são tecidas na Quarta Declaração Zapatista, emergem novas visões de mundo e de uso da linguagem.

Práticas de uma pedagogia OUTRA encontradas no contexto africano

Um exemplo de pedagogia OUTRA no contexto africano está vinculado a um modelo de *formação de professores inspirado na filosofia Ubuntu*. Originária de diversas culturas Bantu da África subsaariana, o Ubuntu fundamenta-se na noção de interconexão humana expressa na máxima ‘umuntu ngumuntu ngabantu’, que significa ‘eu sou porque nós somos’. Trata-se de uma visão de mundo que enfatiza solidariedade, empatia e construção coletiva (Le Grange, 2012). Após o fim do apartheid, em 1994, um período de renovação social e política abriu espaço para repensar a educação na África do Sul. Nesse contexto, um professor da University of South Africa chamado Kofi P. Quan-Baffour desenvolveu um projeto para formação de educadores na alfabetização de adultos. Inspirado pelos princípios de Ubuntu, aprendidos desde a infância no Gana, Kofi estruturou um programa de ensino para fortalecer o espírito comunitário e incentivar o surgimento de empreendimentos sociais. Sua prática pedagógica privilegiava a cooperação e o compartilhamento de conhecimentos: os alunos trabalhavam juntos, trocavam saberes e construíam soluções coletivas. Dessa forma, nasceram três iniciativas concretas: um restaurante comunitário em uma região rural, oferecendo refeições acessíveis para trabalhadores locais; uma fazenda cooperativa, onde os participantes cultivavam alimentos para consumo próprio e venda, com a renda igualmente distribuída; e uma cooperativa de costura que, além de ensinar a prática, promovia alfabetização e gerava autonomia financeira para mulheres da comunidade Quan-Baffour & Romm (2015). A formação inspirada no Ubuntu promove uma educação inclusiva baseada na interdependência e no cuidado mútuo, ou seja, uma filosofia de ensino que enraiza o aprendizado na vida comunitária.

Insights finais: inspirar o ensino da administração com uma pedagogia OUTRA

Este ensaio teórico busca contribuir com debates contemporâneos em torno dos temas do pós-desenvolvimento e da decolonialidade, mas também com o pensamento crítico que marca alguns espaços dos estudos organizacionais e de gestão. Ao argumentar pela relevância de uma pedagogia OUTRA, nosso trabalho contribui para reflexões e lutas que quebrem com a hegemonia do universalismo ocidental e abram oportunidades para a

visibilidade do pluriverso, a diversidade epistêmica e de formas de vida menos destrutivas em relação a natureza e as diversas culturas locais que ainda resistem no Sul Global.

Quando abordagens pós-desenvolvimentistas e decoloniais propõem a revisão do caráter supostamente universal das propostas dominantes, questiona-se fundamentalmente o olhar estereotipado que enfatiza somente ausências e escassezes em relação ao outro. Afinal, aqueles ‘em desenvolvimento’ seriam aqueles nos quais faltam as características do que convém chamar de sociedade desenvolvida – ainda que tal argumento seja falacioso, uma vez que nenhuma sociedade nessa categoria de fato conseguiu tal status de forma sustentável (Sachs, 2019). A visão de modernidade colonial também se justificou, e se justifica, com base em argumentos de ausência – do conhecimento que precisa ser transferido do centro para a periferia, sugerindo uma alegada superioridade do saber ocidental (Mignolo, 2003).

A proposta de uma de uma pedagogia OUTRA se opõe a esta visão reducionista e tipificada que reduz os sujeitos e suas ausências, ao partir de uma premissa diretamente oposta. Os exemplos citados – alinhados com a visão de pedagogia emancipatória proposta por Paulo Freire e de ciência popular proposta por Orlando Fals Borda – partem do pressuposto de que os sujeitos são dotados de saber e experiência que são mobilizados para a construção de conhecimentos apropriados para cada realidade, a partir de visões plurais de mundo que se conectam com suas vivências. Alguns elementos se destacam dessas experiências que elencamos: alternância entre escola/casa e conhecimento técnico/tradicional; priorização do conhecer antes do copiar; de transformar e não consolidar, recriar e não paralisar; propostas didático-pedagógicas decoloniais como é o calendário decolonial; problematização e engajamento com linguagem e traduções. Em vez de ‘aprender’ um modelo equivocadamente tido como universal, esses conhecimentos são confrontados e problematizados com visões múltiplas de mundo, que partem de visões decoloniais das formas de ser, estar e fazer no mundo. O próximo desafio na nossa trajetória será: como se inspirar destas práticas disruptivas e decoloniais e aplicá-las no campo do ensino dos estudos organizacionais?

Referências

- ABDALLA, M., & FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos EBAPE.BR**, 15(4), 914-929, 2017.
- ADEL. Agência de Desenvolvimento Econômico Local. **Programa Jovem Empreendedor Rural**. Disponível em: <https://adel.org.br/programa-jovem-empendedor-rural-pjer/> Acesso em 10 de abr. 2024.
- ALCADIPANI, R. et al. Southern voices in management and organization knowledge. **Organization**, v. 19, n. 2, p. 131-143, 2012.
- ANDRÉ, R. et al. Climate Action Research: What’s Holding Us Back? **Journal of Management Inquiry**, v. 0, n.0, 2025. <https://doi.org/10.1177/10564926241303427>
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

- BOBULESCU, R. Wake up, managers, times have changed! A plea for degrowth pedagogy in business schools. **Policy Futures in Education**, v. 20, n.2, p.188-200, 2022. <https://doi.org/10.1177/14782103211031499>
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2016.
- CONTU, A. ‘... The point is to change it’ – Yes, but in what direction and how? Intellectual activism as a way of ‘walking the talk’ of critical work in business schools. **Organization**, v.25, n.2, p. 282-293, 2018. <https://doi.org/10.1177/1350508417740589>
- COOKE, B.; ALCADIPANI, R. Toward a global history of management education: The case of the Ford Foundation and the São Paulo School of Business Administration, Brazil. **Academy of Management Learning & Education**, v.14, p.4, p. 482–499, 2015.
- DUREPOS, G.; MACLEN, M, ALCADIPANI, R.; CUMMINS, S. Historical reflections at the intersection of past and future: Celebrating 50 years of Management Learning. **Management Learning**, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 3–16, 2020.
- ESCOBAR, A. Degrowth, postdevelopment, and transitions: A preliminary conversation. **Sustainability science: official journal of the Integrated Research System for Sustainability Science**, v. 10, n. 3, p. 451-462, 2015.
- ESTRADA, M. M. Justicia epistémica y epistemologías del sur. **Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política**, v.10, p.148-164, 2017.
- EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.
- FALS-BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los Nuevos Rumbos**. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1988.
- FOUGÈRE, M.; SOLITANDER, N. Homo responsabilis as an extension of the neoliberal hidden curriculum: The triple responsabilization of responsible management education. **Management Learning**, v. 54, n.3, p. 396-417, 2023. <https://doi.org/10.1177/13505076231162691>
- FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educação & Sociedade**, v. 38, n.140, p. 545-567, 2017.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GANTMAN, E. R.; PARKER, M. Comprador management? Organizing management knowledge in argentina (1975-2003). **Critical Perspectives on International Business**, v. 2, n.1, p. 25-40, 2006. <https://doi.org/10.1108/17422040610644144>
- HARARI, T.; POZZEBON, M. Metodologia OUTRA: Challenging modern/colonial matrix with Paulo Freire and decolonial thinking. **Management Learning**, v. 55, n. 1, p. 63-80, 2024.
- HARDING, S. Latin American decolonial social studies of scientific knowledge: Alliances

- and tensions. **Science, Technology, & Human Values**, v. 41, n. 6, p. 1063-1087, 2016.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**: pesquisa qualitativa no Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 2016.
- KOTHARI, A. *et al.* Finding Pluriversal Paths. In: KOTHARI, A.; SALLEH, A.; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. (Eds.) **Pluriverse: A Post-Development Dictionary**. 1. Ed. New Delhi: Tulika Books, 2019. Preface, p. xxi–xxvii.
- JAMMULAMADAKA N, FARIA A, JACK G, *et al.* (2021) Decolonising management and organisational knowledge (MOK): Praxistical theorising for potential worlds. **Organization**, v. 28, n.5, p.717–740, 2021.
- LE GRANGE, L. Ubuntu, ukama, environment and moral education, **Journal of Moral Education**, v. 41, n. 3, p. 329-340, 2012.
- MIGNOLO, W. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A Opção Descolonial como Identidade Política. **Cadernos de Letras Da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287–324, 2008.
- MOREL, A. P. M. “Um mundo onde caibam muitos mundos”: as palavras verdadeiras de educadores zapatistas. **Revista de Antropologia**, v. 66, p. e210610, 2023.
- NYBERG, D.; WRIGHT, C. Climate-proofing management research. **Academy of Management Perspectives**, v. 36, n.2, p.713-728, 2022.
- NYBERG, D.; WRIGHT, C. Confronting the climate crisis: Fossil fuel hegemony and the need for decarbonization, degrowth, and democracy. **Journal of Management Studies**, online first, 2025.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. Metodología ‘OUTRA’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.
- PIETERSE, J. N. **Postdevelopment**. The International Encyclopedia of Communication, 2008.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.
- QUAN-BAFFOUR, K. P., & ROMM, N. R. A. Ubuntu-Inspired Training of Adult Literacy Teachers as a Route to Generating “Community” Enterprises. **Journal of Literacy Research**, v. 46, n. 4, p. 455-474, 2015.
- QUIJANO A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n.2, p. 215-232, 2000.

- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. “Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system”. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACHS, W. Foreword: The Development Dictionary Revisited. In: KOTHARI, A.; SALLEH, A.; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. (Eds.) **Pluriverse: A Post-Development Dictionary**. 1. Ed. New Delhi: Tulika Books, 2019. p. xi–xvi.
- SCHOMMER, P. C.; FRANÇA-FILHO, G. C. A metodologia da Residência Social e a aprendizagem em comunidade de prática. **NAU Social**, v. 1, n. 1, p. 203-226, 2010.
- SOUZA, M. A.; CRUZ PAULA, R. A. PRONERA: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 2, p. 359-373, 2022.
- TSUI, A. Presidential address—on compassion in scholarship: Why should we care? **Academy of Management Review**, v. 38, n. 2, p.167–180, 2013.
- WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**. Quito. Editorial Abya Yala, 2012.
- WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales OTRAS? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales?. **Nómadas**. n. 26, p. 102 – 113, 2007.
- WALSH, C. Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies ‘others’ in the Andes. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 224-239, 2015a.
- WALSH, Catherine E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015b.
- WOODS, C.; DELL, K.; CARROLL, B. Decolonizing The Business School: Reconstructing The Entrepreneurship Classroom Through Indigenizing Pedagogy And Learning. **Academy of Management Learning & Educatio**, v. 21, n. 1, p. 82–100, 2022. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0366>
- ZIAI, A. Post-development 25 years after The Development Dictionary. **Third World Quarterly**, v. 38, n.12, p. 2547–2558, 2017. <https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1383853>
- ZIBECHI, R. La escuela-comunidad de Warisata. Opinión. **La Jornada**, Uruguai, 09 de ago. 2013. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2013/08/09/opinion/018a1pol> Acesso em 10 abr. 2024.