



Desobediência, insubmissão e radicalidade em pesquisas em educação

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Av. Ver. João Rodrigues de Melo, 79500-000, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: fernando.oliveira@uem.br

RESUMO. Uso este texto para refletir criticamente sobre a trajetória de formação científica em diferentes itinerários formativos por universidades públicas, especialmente as sul-mato-grossenses. Orientações de iniciação científica, orientações de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, especialização e de mestrado, grupos de pesquisas, projetos de ensino e de extensão, uma série de atividades que justificam a razão social de uma universidade. A ocupação destes espaços permitiu problematizar: a ciência dialoga assertivamente com sujeitos de lugares não moralistas? Aqueles em que os efeitos moralistas de padronização para o ser, existir e pensar não deram certo? Com este problema, tomo a ciência como um manifesto contra-hegemônico de uso objetificado de sujeitos das diversidades feitos por pesquisadores(as). Enquanto abordagem teórico-metodológica, abarco epistemes decoloniais, não normativas, que propõem o uso de práticas desobedientes e insubmissas para catalogar diferentes metodologias e práticas científicas que caminham na contramão dos efeitos de normalização, sem perder o foco da integridade científica e ética das pesquisas em educação e em diversidades. Abordo, então, perspectivas de pesquisadoras cujas identidades sociais distanciam-se do universo de referência predefinido pelos processos de normalização (branco, macho, heterossexual, elitizado, casado, católico). Proponho valorar práticas de sujeições desobedientes, insubmissas e radicalizantes, vistas como sujas sob os olhares dos efeitos do padrão de poder cisheteroterrorista, para contribuir com a tentativa de construir outros possíveis para as práticas de pesquisas em diversidades e em educação sem perder de vista a integridade acadêmica e ética.

Palavras chave: ciência; pesquisas em educação; diversidades; desobediência epistêmica.

Disobedience, insubordination and radicality in research in education

ABSTRACT. I'm using this text to critically reflect on the trajectory of scientific training in different formative itineraries at public universities, especially those in the state of Mato Grosso do Sul. Scientific initiation supervision, supervision of undergraduates, specialization and master's degree work, research groups, teaching and extension projects, a series of activities that justify the social reason for a university. The occupation of these spaces allowed us to problematize: does science dialogue assertively with subjects from non-moralistic places? Those where the moralistic effects of standardization for being, existing and thinking have not worked? With this problem, I take science as a counter-hegemonic manifesto of the objectified use of subjects of diversity by researchers. As a theoretical-methodological approach, I embrace decolonial, non-normative epistemes, which propose the use of disobedient and non-submissive practices to catalogue different scientific methodologies and practices that go against the effects of normalization without losing focus on the scientific and ethical integrity of research into education and diversity. I then approach the perspectives of female researchers whose social identities distance themselves from the universe of reference predefined by the processes of normalization (white, male, heterosexual, elitist, married, Catholic). I propose to value practices of disobedient, non-submissive and radicalizing subjection, seen as dirty under the gaze of the effects of the cisheteroterrorist patterns of power, in order to contribute to the attempt to build other possibilities for research practices in diversity and education without losing sight of academic and ethical integrity.

Keywords: science; educational research; diversity; epistemic disobedience.

Desobediencia, insubordinación y radicalidad en la investigación en educación

RESUMEN. Utilizo este texto para reflexionar críticamente sobre la trayectoria de la formación científica en diferentes itinerarios formativos en las universidades públicas, especialmente en las del estado de Mato

Grosso do Sul. Supervisión de iniciación científica, supervisión de trabajos de grado, especialización y maestría, grupos de investigación, proyectos de enseñanza y extensión, una serie de actividades que justifican la razón social de una universidad. Ocupar estos espacios ha permitido problematizar: ¿la ciencia dialoga asertivamente con sujetos de lugares no moralistas? ¿Aquellos donde los efectos moralistas de la normalización para ser, existir y pensar no han funcionado? Con esta problemática, tomo a la ciencia como un manifiesto contrahegemónico del uso objetivado de los sujetos de la diversidad por parte de los investigadores. Como enfoque teórico-metodológico, adopto epistemes decoloniales y no normativas que proponen el uso de prácticas desobedientes e insumisas para catalogar diferentes metodologías y prácticas científicas que van en contra de los efectos de la normalización sin perder de vista la integridad científica y ética de la investigación en educación y diversidad. A continuación, abordo las perspectivas de investigadoras cuyas identidades sociales se distancian del universo de referencia predefinido por los procesos de normalización (blanco, masculino, heterosexual, elitista, casado, católico). Propongo valorar las prácticas de sujeción desobedientes, insumisas y radicalizadoras, vistas como sucias bajo la mirada de los efectos del patrón de poder cisheteroterrorista, para contribuir al intento de construir otras posibilidades para las prácticas de investigación en diversidad y educación sin perder de vista la integridad académica y ética.

Palavras chave: ciencia; investigación educativa; diversidad; desobediencia epistémica.

Received on May 9, 2024.
Accepted on February 13, 2025.
Published in October 22, 2025.

Introdução¹

Em agosto de 2021, fiz a submissão do projeto de pesquisa sem financiamento institucional intitulado ‘Necropolítica educacional a partir de itinerários formativos projetados por travestis-transsexuais-transgêneros trabalhadoras sexuais e/ou putas em Jardim/MS.’ A vigência de duração do projeto foi prevista para dois anos, sendo o primeiro ano (ago/2021 a ago/2022) voltado para o levantamento da produção científica de pesquisadoras travestis, transexuais e transgêneros em diferentes áreas do conhecimento. A equipe (docentes e discentes do grupo de pesquisa) trabalhou com diferentes autorias, discutiu diferentes formas de se fazer pesquisa, problematizou inúmeras abordagens teóricas e como elas propiciavam construir e gerar conhecimento a partir da localização daqueles corpos no cenário social e educacional do presente. Foi daí que surgiu, então, o debate sobre a objetificação de corpos feita por pesquisadores(as) de diferentes centros de pesquisa. Isso se devia ao fato de que travestis, transexuais e transgêneros não ocupavam os espaços dos grandes centros de pesquisa em razão da transfobia.

Buscamos o conceito de objetificação e encontramos algumas apreensões conceituais em estudos da filosofia. Ela ocorre quando somos instrumentos de satisfação e consumo de outras pessoas, colocando-nos na condição de ter a nossa humanidade negada. Assim fazem as autorias que coadunam com o vínculo entre objetificação e desumanização. Não poderíamos fazer isso também.

Precisava ser feito um despregamento com essas concepções tradicionais que trouxemos do campo de outras ciências consolidadas (ciências naturais e exatas), a racionalidade técnica-instrumental, que nos distancia do universo-sujeito que pesquisamos em humanidades. Essa objetificação não era feita por pesquisadoras travestis-transsexuais-transgêneros ou pesquisadores trans. Notava-se, em sua maioria, que foi feita por pesquisadores(as) cis que se colocavam imparciais frente à instrumentalidade do conhecimento científico e entendiam as suas interlocutoras como se fossem objetos de um laboratório (os diferentes eventos de suas vidas). Não cabe – coragem não falta – definir aqui nomes, instituições etc. por uma questão de integridade acadêmica.

Quero ilustrar a presente discussão com o prefácio de Letícia do Nascimento (2022, p. 8), a uma obra denominada *Cutucando o cu do cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas*:

[...] Eu quero cutucar os sagrados livros de receitas das universidades, essas grades curriculares coloniais. [...] Penso, uma ciência travesti, e, portanto, uma ciência puta e marginal. Eu não sou apenas pirata de gênero, o mais profundo do meu trabalho é piratear, contrabandear teorias. [...] Cutucar o cânone é pensar outras possibilidades desde e para além do cânone. Também pensar sem cânone. Também unir os pensamentos além do cânone ao cânone (Nascimento, 2022, p. 8).

Uma ciência travesti não consegue conversar com travestis do jeito tradicional que aprendemos a fazer pesquisa, aquele com objetificação do ser humano. Já no segundo ano (ago/2022 a ago/2023) de realização da

¹ Trata-se de um projeto de pesquisa com aprovação do Comitê de ética em pesquisas com seres humanos: CAEE 48026821.4.0000.8030.

pesquisa, a ideia era a de coletar experiências de escolarização vividas por travestis, transexuais e transgêneros que se prostituíam à frente da unidade universitária, onde naquela época estava lotado como professor da área de formação pedagógica junto ao curso de Licenciatura em Geografia. Mesmo diante da aprovação em Comitê de ética e pesquisas com seres humanos, estávamos diante de inúmeras dificuldades vistas sob a ótica dos(as) pesquisadores(as). Mas, não das interlocutoras. Refiro-me à discussão de objetificação que fazíamos no primeiro ano da pesquisa. Apesar de sermos pesquisadores e pesquisadoras lésbicas, gays e heterossexuais afetas às temáticas travestis e trans, poderíamos gerar fragilizações sérias se não tomássemos certos cuidados. Afinal, ocupávamos – e ainda ocupamos – posições privilegiadas em função de não sermos tão prontamente capturados(as) pelos olhares transfóbicos. Tínhamos boa passabilidade em vários espaços que não nos conhecem, porque normativos!

Fazíamos tudo do jeito que estava previsto no projeto de pesquisa: ler e assinar o termo de consentimento de livre esclarecimento da pesquisa (TCLE), convidar sem obrigar, levar o gravador e coletar as informações das nossas interlocutoras. Não deu certo! Nada disso deu certo. No início, elas até poderiam dizer que aceitavam, mas depois tudo ficaria muito difícil. Acessá-las se tornaria difícil. No entanto, quando paramos para pensar o porquê disso, notávamos que ninguém gosta de reviver memórias pesadas de violência ou tratamento hostil. Tornava-se preocupante os efeitos de se acessar memórias de eventos que poderiam estar atreladas à sensação de fracasso que a política de meritocracia tão amplamente pautada nos discursos oficiais de nosso país divulga.

A proposta do projeto foi a de lidar com projeções de escolarização que deram certo e aquelas que não deram certo. Projetos educacionais, às vezes, ligados com projetos de felicidade e de realização profissional. Porém, pessoas que não se produzem em padrões de moralização e de normalização biomédica convivem com experiências diárias de serem relegadas aos porões do impossível, da tortura, da crueldade, da violência. Diante da imensidão de sofrimentos que poderíamos acessar, saímos dessa experiência com a certeza de que não deveríamos objetificar nossas interlocutoras. O trabalho de abordagem deveria ser numa linha oposta: aproximação, empatia e, depois, um convite para participar de uma discussão dentro do grupo de estudos. Levá-las para dentro de um ambiente em que elas não imaginavam estar antes. Poderíamos pensar em outras estratégias para fazer possível a divulgação do que planejamos na realização das discussões teóricas. Vimos, nas pesquisas de base documental e bibliográfica, outras formas de divulgar conhecimento sobre as escolas como um local que desapoia projetos educacionais de felicidade e realização profissional quando não atua com práticas pedagógicas antilgbtfobia.

Orientações de iniciação científica, orientações de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e de mestrado, grupos de pesquisas, projetos de ensino e de extensão, uma série de atividades que justificam a razão social de uma universidade. A ocupação destes espaços na universidade permite-nos problematizar: a ciência dialoga assertivamente com sujeitos cujo ponto de localização foge dos efeitos moralistas da padronização para o ser, existir e pensar?

Trouxe anteriormente as experiências de travestis, transexuais e transgêneros sem reduzi-las à condição de pessoas trans como muitas pesquisas tem feito para enfatizar o que se objetiva com o estudo: problematizar as práticas científicas para manifestar-se contra o uso objetificado de sujeitos das diversidades. Enquanto abordagem teórico-metodológica, engajamos em epistemes decoloniais, não normativas, que propõem o uso de práticas desobedientes e insubmissas para catalogar diferentes metodologias e práticas científicas que caminham na contramão dos efeitos de normalização sem perder o foco da integridade científica e ética das pesquisas em educação e em diversidades.

Para tal, abordaram-se perspectivas teórica-metodológicas de autorias cujas identidades sociais distanciam-se do universo de referência predefinido pelos processos de normalização (branco, heterossexual, médio poder aquisitivo, casado, católico). O movimento proposto, então, é o de valorar práticas de sujeições desobedientes, insubmissas e radicalizantes, vistas como sujas sob os olhares dos efeitos do padrão de poder macho-heteroterrorista.

Neste texto, apresento três partes: 1) Ciência; 2) metodologias desobedientes, insubmissas e radicais, tendo como 3) pano de fundo as possibilidades de meditações científicas de pesquisadoras negras: bell hooks e Megg Rayara. Contudo, também vale destacar tantas outras que coexistem e geram outros possíveis na ciência, tais como: Jota Mombaça; Tertuliana Lustosa; Viviane Vergueiro. Neste texto, interessaram-me aquelas que dialogaram com o campo da educação.

Ciência

Ciência. Uma palavra que, à primeira vista, pode parecer simples. Entretanto, gera um efeito de sentido que aciona sujeitos, imagens e, sobretudo, a sensação de que ela possui um endereçamento distante para certas existências cuja localização não se vê produtora de inteligibilidade. Há certos grupos sociais que não se veem produtores de conhecimento em razão da elitização da concepção de ciência. Por inteligibilidade, nesse caso, entendo, a partir de Butler (2015), os esquemas históricos e culturais que definem os domínios do que pode ser conhecido sobre alguma coisa.

Muita gente não consegue entender a ciência como um espaço para o qual suas existências, um dia, possam confluir. Trata-se de abismos e fronteiras impostas que geram distanciamentos ao invés de agregar e juntar. No entanto, é preciso problematizar isso. O que fazemos com as práticas tradicionais de pesquisa que insistem em colocar discentes da graduação e pós-graduação como reprodutores(as) de revisão de literaturas e pesquisas bibliográficas sem autenticidade de suas autorias?

Para isso, precisamos desestabilizar as práticas tradicionais de ciência sem que, com isso, tenhamos que ser caracterizados(as) como eurofóbicos e/ou reprodutores(as) de modinhas acadêmicas tal como têm feito pesquisadores(as) brasileiros(as) renomados(as) no campo das pesquisas em educação ao falarem de pesquisas de bases não marxistas em eventos nacionais e internacionais. Quando falam com dimensão de ataque, não comparecem críticos(as) sobre os efeitos da falta de integridade científica e acadêmica destes(as) grandes (ou não) pesquisadores(as) sistemicamente formados.

Esta afirmação não é um ponto de vista se formos observar o que, de fato, representa a falta de integridade ética, científica e acadêmica, enquanto obrigação principal que cobramos de nosso corpo discente como elementos imprescindíveis para boas práticas em pesquisa. A partir destas primeiras problematizações, quero dar destaque a pesquisadores(as) que questionam a materialidade dos termos da ciência tradicional. Isso não significa que se pretende colocar frente à recusa pelos padrões tradicionais de ciência, porque justamente o que permitiu trazer algumas afirmações neste texto foram inúmeras observações trazidas a respeito de falas e discursos de deslegitimação de formas diferentes de se fazer pesquisar. A observação tão inicialmente difundida em discursos de métodos científicos possuem as suas valorações tal como se apresenta neste texto.

No entanto, a ideia é juntar-se a outras leituras e conseguir dar a elas o estatuto de validade científica. Chizzotti (2003), em introdução a um texto sobre a evolução das pesquisas em ciências humanas e sociais, pontua que a abordagem de pesquisa mais utilizada dessas áreas é a de base qualitativa. Reconhece, com isso, a transdisciplinaridade destes campos no uso de abordagens que consigam explicar a realidade e acessar a verdade sobre algum assunto-problema de pesquisa: “[...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2003, p. 221).

Como evolução, Chizzotti (2003) assinala que os(as) pesquisadores(as), mesmo familiarizados com formas convencionais de se fazer pesquisa, utilizam teorias não convencionais, métodos e técnicas de coletas de dados mais participativas e, que sobretudo, facilitam o seu protagonismo como parte do processo: “A evolução desta modalidade de pesquisa, marcada por rupturas mais que por progressão cumulativa, abriga tensões teóricas subjacentes que cada vez mais a distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 222).

A fim de caracterizar os avanços da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) faz menção a cinco marcos relevantes para se compreender mudanças no campo das ciências humanas e sociais, sendo: 1) a reivindicação de uma metodologia autônoma e compreensiva (fim do século XIX); 2) a antropologia se distingue do campo da história (metade do século XX); 3) consolidação do campo da pesquisa qualitativa pós II Guerra como um modelo de pesquisa (década de 70); 4) Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos (década de 70 e 80); por fim, o autor diz 5)

[...] A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade, são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (Chizzotti, 2003, p. 230).

O autor assinalava, há pouco mais de 20 anos, a tendência de uso de novos aportes teóricos-metodológicos voltados para a formação de futuros(as) pesquisadores(as) engajados(as) em sua posição e realidade social.

Nesse sentido, o lugar possui relevância a partir do ponto em que se produz e/ou gera conhecimento. A prática de pesquisa, diante disso, historicamente esteve relacionada com o colonialismo e o que se entende, mais atualmente, como a colonialidade. Esta última, por ser duradoura, continua a agir sobre a nossa subjetividade. Para entender o vínculo entre o totalitarismo científico e a colonialidade, é preciso contextualizar o conceito de colonialidade.

Quijano (2009) afirma que a noção de colonialidade tem sido um dos elementos constitutivos e específicos do padrão de poder mundial capitalista; ela origina-se e mundializa-se a partir da América e sustenta-se na invenção do conceito de classificação racial/étnica “[...] da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (Quijano, 2009, p. 73).

O totalitarismo científico, na concepção de Mignolo (2004), relaciona-se com o conceito de colonialidade, porque o conhecimento também é racializado e possui bases teológicas. Certos sujeitos estiveram distantes do poder de gerar conhecimento e fazer pesquisa; sofreram, neste caso, com a opressão epistêmica. Isso ocorria conforme aduz Mignolo (2004), em virtude da superioridade da ciência e das formas de produzir conhecimentos no Ocidente, que colocavam como duvidosas a racionalidade do conhecimento em línguas que não fossem versões vernáculas do grego e do latim (italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês).

[...] A ciência (conhecimento e sabedoria) não é separada da língua; as línguas não são meros fenômenos ‘culturais’ em que os povos encontram a sua ‘identidade’, são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (Mignolo, 2004, p. 669, grifo do autor).

Mignolo (2004) faz menção à obra *Peles negras e mascaras brancas*, de Fanon (2008), para confirmar a sua ideia de totalitarismo científico e colonialidade do saber e do ser, uma vez que Fanon (2008) construiu o seu texto a partir de sua localização enquanto negro que vivia em um país colonizado pela França, a Martinica. O texto da obra criada por Fanon (2008) para concluir o seu curso não foi aceito porque não usava de formatos e produção de conhecimento específico do padrão de poder europeu. Ao fazer uma análise do lugar do negro na relação com a linguagem, nota-se a relação colocada por Mignolo (2004) entre língua e ciência na constituição da colonialidade do ser.

[...] Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p. 33).

Na condição de objetos de estudos nos termos da ciência tradicional, pessoas negras estão em diferentes discursos científicos racistas inscritos no cenário histórico de grandes obras renomadas da ciência, como bem retrata Mignolo (2004) sobre a obra de Kant, por exemplo. Retratados, em muitos casos, com uma visão branco-cêntrica racista de colocá-los na condição de sem humanidade ou qualquer característica positivada em diferentes épocas. Para serem vistos e vistas como sujeitos dotados de humanidade, no fundo, tinham que se autoentenderem como brancos, como aponta Fanon (2008), a respeito do embranquecimento alucinatório. Concepções como essas levou Fanon (2008) a confirmar que o ser ontológico não possui endereçamento negro, porque estão na zona do não ser e do sub-humano:

[...] A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um duplo sentido. Respondemos que não é verdade. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2008, p. 104).

Desse modo, Mignolo (2004, p. 670, grifo do autor) afirma que a celebração da Revolução Científica foi vista como um triunfo da modernidade “[...] em paralelo com a crença emergente na supremacia da ‘raça branca’”. Nessa acepção de ciência, outras formas de se gerar conhecimentos que divergiam do modelo proposto pela moderna Revolução Científica tornavam-se descredibilizadas e descartadas. É o que passamos em nosso país se tomarmos como exemplo todo o processo de colonização portuguesa vivida por pessoas escravizadas: os(as) indígenas e os(as) negros. Por serem interpretados em condições sub-humanas e inferiores, esses grupos sociais não eram visto como geradores de conhecimento e práticas culturais específicas.

Há que se entender um novo paradigma de investigação e de análise tal como propõe Mignolo (2004) quando fazemos discussões sobre teorizações locais distantes daquilo que é considerado como o centro do conhecimento, a Europa. Epistemologias não europeias também possuem a sua validade científica, como é o caso das tensões geradas pelas bases feministas de leitura da realidade, que questionaram a ciência moderna como sendo não somente erigida sob os enfoques racistas, mas também patriarcais e machistas. Isso nos leva a entender a dinâmica do lugar ocupado pelo(a) cientista na geração de conhecimento.

Maldonado-Torres (2008) fazia essa questão, ao discutir o problema da ausência de reflexividade por parte de filósofos ocidentais a respeito da espacialidade e da geopolítica inquestionável dos domínios europeus sobre a produção de conhecimento. O autor, no entanto, diz que estamos diante do risco de introduzir a espacialidade com a limitação de reproduzir um sujeito epistêmico neutro. A crença no distanciamento do(a) observador(a) pode contribuir para a imparcialidade e, com isso, reproduzir uma cegueira: “[...] não a respeito do espaço enquanto tal, mas a respeito dos modos não-europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial, ou daquilo a que, na esteira da obra do sociólogo peruano Aníbal Quijano, gostaria de designar por colonialidade” (Maldonado-Torres, 2008, p. 73).

Ao fazer uma apreensão das teorias de Heidegger, Maldonado-Torres (2008, p. 79) aduz que este autor também trouxe um racismo epistêmico ao colocar a sua compreensão de ontologia do ser:

O seu racismo não é biológico, nem cultural, mas sim epistêmico. Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).

O autor chama a nossa atenção para lidarmos com esta amnésia ocidental que colocou sujeitos diferentes do padrão colonialista do ser em posições de extermínio, destruição e invisibilidade como justificativa para a modernidade.

A colonialidade do ser, de acordo com Maldonado-Torres (2007, p. 130), pode ser entendido por meio dos estudos do Frantz Fanon: “*Ese es el punto a partir del cual Fanon comienza a elaborar lo que pudiera considerarse como el aparato existencial del sujeto e producido por la colonialidad del ser*”. Nesse sentido, o entendimento de colonialidade do ser vincula-se à realidade moderna e colonial que inferiorizam pessoas e as colocam na condição de não humanas ou sub-humanas, como explica Fanon (2008). Isso leva as pessoas, nessa condição, a crer que não são geradoras de conhecimento ou capazes de inteligir nos termos convencionais da ciência.

[...] *El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos. De aquí que la idea resonara tan fuertemente en mí, que estaba trabajando la fenomenología y la filosofía existencial, así como las críticas a tales acercamientos desde la perspectiva de la sub-alteridad racial y colonial* (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, grifo do autor).

Há uma relação entre conhecimento e poder, entre ser e saber, que o autor afirma que precisamos manter em constante questionamento. Para isso, devemos combater a lógica de linearidade que as ciências europeias impuseram à forma pela qual se aborda o conhecimento como uma soma de dados observados, quantificados e analisados. A teoria decolonial, neste caso, propõe uma visão crítica sobre pressuposições científicas de “[...] tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização [...]” (Maldonado-Torres, 2020, p. 29).

Colocando em questão e visando desestabilizar perspectivas da prática científica tradicional do centro das discussões, objetiva-se perturbar a narrativa heroica, a falácia da descoberta de povos que necessitam de processos civilizatórios e a escravização interpretada como um meio de disciplina de povos primitivos. Permite-se, assim, a desestabilização de conceitos que nos foram culturalmente impostos e incutidos como essencialistas, naturais e próprios de uma ordem inquestionável. Essa prática, pode contribuir para evitar que aqueles(as) que questionam radicalmente a ordem cisheteronormativa-branca-cristã sejam vistos como seres patológicos, vingativos e causadores de discriminação reversa (Maldonado-Torres, 2020).

Em outro estudo, Maldonado-Torres (2016) promove uma discussão sobre o conceito de transdisciplinaridade e decolonialidade. Em que pese o reconhecimento desta discussão para a área da educação, cabe ressaltar que, no campo de pesquisas educacionais, geralmente optamos por lidar com métodos de coleta e de análise das informações com recursos de outras áreas do conhecimento. Tal prática não deslegitima ou invalida as formas de gerar conhecimento sobre um evento em foco; precisamos tomar as devidas precauções com a integridade científica com a intenção de evitar fragilidades que possam comprometer as respostas alcançadas.

Na busca por uma ciência outra, Maldonado-Torres (2016) indica reflexões para se pensar uma prática decolonizadora no campo científico: o conceito de decolonização epistêmica. Segundo o autor, os estudos étnicos e afro-americanos que surgiram nos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70 simbolizam mudanças significativas no campo científico, mesmo que com fortes resistências do formato universitário branco-europeu reproduzido naquele país.

Como atitude decolonial de enfrentamento à ciência positivista, Maldonado-Torres (2016) destacou que os estudos étnicos propunham o desmantelamento das formas de poder que, por meio de práticas desumanizadoras de certos grupos sociais, especialmente indígenas, negros e latinos, agiam na consciência formativa do ser e do conhecer dessas populações para que não tivessem senso algum de mobilidade social e política:

[...] A consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas. [...] O caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, desmantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial (Maldonado-Torres, 2016, p. 94).

Na concepção do autor, o caráter fronteiriço entre o que é imposto e o que escapa às imagens de controle da imposição desafiam concepções tradicionais de ser, conhecer e poder. A simultaneidade desses encontros gera experiências que desafiam sistemas cisheteronormativos-branco-cristãos das práticas científicas, fazendo surgir uma reorientação de prática emancipatória por meio da ciência. Significa reconhecer que a entrada no campo científico de sujeitos que antes não se viam nos espaços acadêmicos institucionais traz novas práticas e novos conhecimentos para se pensarem métodos, estratégias de análise e resultados gerados com as investigações.

Streck e Adams (2012) buscaram apresentar as contribuições das epistemologias do sul, de Boaventura de Souza Santos, para embasar uma ação crítica-investigadora com aportes epistemológicos historicamente levados à invisibilidade e a subserviência epistêmica. Os autores entendem que tais processos nos colocaram, enquanto país com um recente processo de independência, como reprodutores e imitadoras dos modelos predefinidos por países que se acreditam em uma fase de desenvolvimento à frente de países colonizados.

Os autores problematizam o grau de conhecimento que temos sobre estratégias de geração de conhecimento e de educação de autorias que não se localizam em países europeus ou norte-americanos. Enaltecer práticas de pesquisa a partir de epistemologias do Sul pode contribuir para que tenhamos condições de responder às nossas demandas com aquilo que temos disponíveis para pensar em mudanças e transformações sociais reais.

Para indicar a importância de uma problematização que objetiva sulevar as práticas científicas com epistemológicas próprias de nossa localização, Streck e Adams (2012, p. 245) analisam o envolvimento participativo com os movimentos sociais e a educação popular para destacar práticas investigativas outras: “[...] à discussão de um método de pesquisa coerente com uma educação que, embasada em uma postura epistemológica do Sul, enfrente a colonialidade e contribua na ampliação de caminhos emancipatórios”. Isso se dá, porque ainda enfrentamos os resquícios das raízes de subserviência epistêmica que: “[...] hegemonicamente, dentro e fora dos meios acadêmicos, prevalece o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente desclassificação dos saberes do Sul” (Streck & Adams, 2012, p. 247).

Os autores utilizaram as experiências de pesquisa participante e da pesquisa-ação de Orlando Fals Borda (1925-2008), na década de 60, em Chokonta na Colômbia, e a de Paulo Freire (1921-1927), na década de 60 em Angicos/RN. Segundo essas experiências, Streck e Adams (2012, p. 246) propõem entender o que denominaram de giro metodológico: “As dimensões coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados, são uma marca histórica do que caracterizamos como um giro metodológico”. Esse giro metodológico prevê, segundo os autores, promover resistências e reações à manutenção colonial de uma matriz cultural epistêmica. Optar por recursos teórico-metodológicos que usem e abusem de práticas emancipatórias comprometidas com processos de mudança e transformações sociais com elementos de nossa localização no Sul global.

Fica compreendido que toda e qualquer epistemologia adotada em um estudo é resultante de relações de poder e de disputa. Impotência e inferioridade tornam-se sentimentos presentes na condição de sujeitos desumanizados frente às engrenagens de funcionamento da produtividade intelectual moderna Ocidental

presentes nas práticas científicas: “Ao desmistificar o conteúdo ideológico dessa relação, o suleir infere o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados” (Streck & Adams, 2012, p. 248).

Em exemplo de experiências que podem suleir o campo científico, os autores citam a filosofia dos povos pré-colombianos Abya Yala:

[...] Contrariamente à filosofia tradicional de origem grega – que se caracteriza pelas dicotomias entre interior e exterior, transcendente e imanente, eterno e passageiro, essencial e acidental, universal e particular, material e espiritual, mundano e divino –, a filosofia andina parte dos princípios de relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade (Streck & Adams, 2012, p. 249).

O conhecimento de experiências dialógicas como as acima indicadas pode romper com formas convencionais impostas para o fazer científico. Há presente, nos corpos que produzem experiências outras, o estranhamento ao padrão de poder capitalista, de gênero e de sexualidades determinados. Isso significa que, se forem sujeitos com reconhecidas práticas próprias, os seus modelos podem desestabilizar os modelos padrões de ciência.

Quando sujeitos na condição de sub-humanos e ocupantes da zona do não ser começam a ocupar espaços normatizados como as universidades e grandes centros de pesquisa, eles(as) começam a chafurdar o lixo que lhes foram reservados como espaço existencial. Esta metáfora se faz pertinente, porque representa um local de negação, inferiorização e desumanização. Entretanto, este lugar também gera consciência e conhecimento. Colocar o dedo nas feridas das desigualdades e requisitar, com encorajamento, em nome das vidas perdidas, melhores espaços e novas formas de vida na dignidade: “Trata-se de uma pesquisa mediadora de processos educativos emancipadores por meio do envolvimento de todos os sujeitos participantes, juntamente com a reflexão coletiva e a consequente incidência sobre a prática” (Streck & Adams, 2012, p. 254).

Este estudo se propõe a realizar o mesmo movimento proposto por Streck e Adams (2012); porém, ao invés de usar a prática participante dos movimentos sociais e da educação popular, a ideia é a de explorar a autocrítica, a presença e a localização social de corpos historicamente invisibilizados pelos efeitos da desumanização como geradores de métodos, práticas científicas e conhecimentos. Corpos estes, como: mulheres negras cis e trans que, ao estarem presentes em seus textos, agem para além de uma prática participativa e observadora; agem com posicionamento político na defesa por uma educação como parte do projeto de vida e de sobrevivência.

Metodologias desobedientes, insubmissas e radicais

Contrabandear teorias para ser desobediente, insubmisso e radical associa-se à proposta de Mignolo e Veiga (2021, p. 28, grifos dos autores):

[...] meu argumento não proclama originalidade (‘originalidade’ é uma das expectativas básicas do controle moderno da subjetividade), mas busca contribuir para os crescentes processos de decolonialidade ao redor do mundo. Minha humilde declaração é que a geopolítica e a corpo-política do conhecimento têm sido omitidas dos interesses egoístas da epistemologia ocidental, e que a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que tomam a ‘originalidade’ como critério máximo para o julgamento final.

Em vez de avançar dentro dos padrões preestabelecidos, a proposta de estudo é a de trazer a divergência para se pensar as práticas de pesquisas. O ato de escrever em primeira pessoa do singular ou do plural em escrita científica pode ser visto como uma forma de encorajamento; às vezes, para além disso, pode ser uma estratégia de registro científico contrário à ideia do marco zero, como bem explica Mignolo e Veiga (2021) a respeito do exercício de desocidentalização do pensamento em busca de uma geografia do raciocínio.

Estar presente no texto, sobretudo deixar o poder de decidir qual o espaço você vai ocupar num periódico científico, o dos textos em fluxo contínuo ou de um simples ponto de vista, por si só, materializa os termos de uma ciência tradicional excludente e que, de forma alguma, não está páreo com existências não convencionais. Contudo, vejo, como Glória Anzaldúa (2021, p. 58), que a escrita é uma forma de resistência e de sobrevivência, é “[...] na escrita mesma que nossa sobrevivência se encontra, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida”.

Cito a experiência de vida de Anzaldúa, porque a autora aprendeu a se ver estranha como uma visão que veio de fora, que foi produzida externamente: “[...] aos olhos dos outros eu me via refletida como estranha,

anormal, queer. Eu não via outros reflexos” (Anzaldúa, 2021, p. 67). Essa visão social produzida como um estranhamento em razão de suas diferenças foi possibilitada em razão de sua demarcação social como um corpo que apresentava características físicas mexicanas e de ancestralidade indígena. A partir desta imagem de controle como um ser que causava estranhamento em outro país, pensa-se sobre os questionamentos das desigualdades, processos de desumanização e violência empregados em prol de uma supremacia nacional.

Desobediência, insubmissão e radicalidade... termos associadas com gente cujas imagens de controle social foram levadas para a concepção de diferença subontológica, como retratou Maldonado-Torres (2008): LGBTI+; pessoas negras; pessoas indígenas, são as mais vistas como dotados deste sentimento anticolonial de pressionar, manifestar, brigar, causar, dar bafão etc. Essas práticas são levadas como anticientíficas ou baderneiras, porque não agem mais com a polidez macho-heteroterrorista-branco-cristã tão amplamente divulgada no campo científico.

Entramos na discussão sobre o agenciamento epistêmico negado por pessoas que foram, por meio de políticas essencialistas em torno do gênero, das sexualidades e da raça, classificadas como inferiores. Mignolo (2008) aborda a concepção de Anibal Quijano quando este autor se propõe que não basta somente a crítica ao modelo racional moderno e suas categorias, mas é necessário se desprender destes vínculos como um projeto que envolve a destruição da colonialidade do poder mundial. Com essa discussão, Mignolo (2008) pontuou que estamos diante dos primeiros pontos de reorientação para o desencadeamento epistêmico por meio de uma opção descolonial que radicaliza contrariamente a uma das realizações da razão imperial, que “[...] foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (Mignolo, 2008, p. 291, grifo do autor).

A opção descolonial significa

[...] pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade. [...] pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais. Novamente, grego e latim e (por favor repitam comigo...!) (Mignolo, 2008, p. 304-305).

O trabalho intelectual pensado a partir de uma opção descolonial, segundo Mignolo (2008), nos permite aprender a desaprender e a aprender a reaprender. O uso de metodologias insubmissas epistemicamente ao que se configurou como teorias e métodos universais no conhecimento científico de pesquisas em educação articula teorias, epistemologias e a identidade em política. A insubmissão como um recurso de posicionamento político em pesquisas nos coloca diante do ataque ao que se tornou corriqueiro no campo científico, que é a enunciação sem localização e sem sujeito, como nos ensinou o mito da neutralidade científica.

Essa estratégia de bases europeias e norte-americanas dominantes criou uma concepção de conhecimento superior e conhecimento inferior. A desaprendizagem de se esconder na prática em pesquisa científica demanda a reorientação dos processos formativos sobre as pesquisas em educação enquanto um campo que envolve o uso de teorias, métodos e diferentes formas de geração de conhecimento não europeus. Outra desaprendizagem a ser feita é que o envolvimento com o campo de pesquisa necessariamente não impede o material de pesquisa de ser lido como ciência

Ângela Figueiredo (2017) pontua que essa desaprendizagem vai além de assumir uma postura descolonial na produção de conhecimento. Ela envolve a problematização constante sobre quem é o produtor de conhecimento, a localização desse sujeito que se diz responsável por pensar ou que se vê num lugar central e de respeito inimaginável sobre o conhecimento científico.

Ao olhar para a sua formação científica, Figueiredo (2017) se viu com uma sólida base sexista, machista e colonizada. Para reaprender uma coerência entre teoria e prática, a autora se viu na urgência de desconstruir dois grandes mitos da ciência: a desvinculação entre produção de conhecimento e o interesse político e a suposta neutralidade na geração de conhecimento.

[...] Desse modo, os pesquisadores negros não só historicamente estiveram à margem, como ainda, na maioria das vezes, são tratados com desconfiança, já que a proximidade com o tema e a perspectiva política presente nos estudos, muitas vezes, servem de argumento para desqualificar a produção de intelectuais negros, por estarem demasiadamente próximos do objeto e, portanto, supostamente não terem a necessária neutralidade e objetividade para analisar um fenômeno social do qual fazem parte (Figueiredo, 2017, p. 89).

O uso de práticas científicas insubmissas, radicais e desobedientes é uma forma de agir identitário-político em pesquisa que bate de frente com o suposto sujeito-branco-pesquisador que age em prol de um

universalismo abstrato, encobrimento do local de enunciação e dotado de um privilégio de dizer a verdade, etéreo (Mignolo & Veiga, 2021). A desaprendizagem dos modelos universalistas de se fazer pesquisa e do encobrimento do local de enunciação é um sentimento de aversão à colonialidade do poder e do saber que nos exclui do processo. O que faz pensar que a pesquisa não pode ter o lugar de enunciação ou a identidade política de uma pessoa negra, travesti, quilombola etc. Ser radical na desaprendizagem dessa prática é colocar-se diante da busca por parte do corpo-político posicionado no privilégio de construir conhecimento, como é o caso de pessoas brancas.

Desaprender, para Luiz Rufino (2021, p. 19), “[...] é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros saberes”. Este autor propõe, para a área da educação, a descolonização a partir de uma ressignificação do conhecimento eurocentrado em uma base mecânica, instrumental e positivista. Rufino (2021) faz uma crítica ao método e às fórmulas da instrumentalidade e trabalho intelectual mecânico dos formatos tradicionais de ciência para colocar a opção descolonial por formas investigativas que atuam de maneira artesanal.

Ao desaprender o cânone, neste caso, Rufino (2021) indica a rebeldia e a inconformidade como práticas em ciência que desafiam a manutenção de um conhecimento único, colonizador e dominante. Contrapor, deslocar e desautorizar tornam-se práticas que visam combater o epistemicídio e agem com destronamento de formas eurocentradas de geração de conhecimento. Vislumbra, com os sujeitos das diferenças, “[...] a capacidade de recuperação de sonhos no alargamento de subjetividades que formam e são assombradas pelo desencanto” (Rufino, 2021, p. 24).

[...] Para que a desaprendizagem não seja entendida como uma anulação da experiência é necessário credibilizar o que aprendemos de maneira processual e não de uma lógica acumulativa. Esse processo, permeado de conflito, proporciona a crítica, a inovação da dúvida, a disponibilidade para o diálogo e o reconhecimento do caráter inconcluso dos seres e do mundo (Rufino, 2021, p. 14-15).

O autor acrescenta uma problematização sobre por que não tornamos as práticas da opção descolonial como um ato educativo na educação básica. No entanto, importa ir além da educação e propor tais atos de rupturas também para as práticas em pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação. A descolonização é uma opção de cura, segundo Rufino (2021). Não significa tão somente o despregamento com a geopolítica do conhecimento que coloca as práticas de poder e saber na Europa como centro do mundo.

Diante disso, Figueiredo (2017, p. 102) explica que, para providenciar isso, teremos que optar por descolonizar o nosso conhecimento: “É preciso desenvolver novas epistemologias e novas metodologias do conhecimento [...] É preciso construir novas formas de relacionamento e de relação fora e dentro do espaço acadêmico”. Ser insubmisso, no dicionário de língua portuguesa, é usar de “Rebeldia; ausência de submissão; qualidade de quem não se submete. Desobediência; comportamento que denota insubordinação” (Dicionário online de Língua Portuguesa, 2024). Já ser desobediente é: “Ação ou efeito de desobedecer; sem obediência; inobediência” (Dicionário online de Língua Portuguesa, 2024). E, por fim, um radical é: “[...] Indivíduo partidário do radicalismo, sistema político de acordo com o qual a sociedade deve ser alvo de mudanças profundas, passando por uma completa transformação de sua organização social” (Dicionário online de Língua Portuguesa, 2024).

Ao associar as palavras insubmissão, desobediência e radicalidade, é possível notar a relação que elas possuem em comum. Geralmente, o que permite indicar relações umas com as outras é o sentimento de insatisfação com a ordem, com aquilo que é visto como regra, como universal. Ao usar essas práticas em pesquisas, estamos diante do sentimento de insatisfação com a formação científica que não considera o lugar de enunciação, o lugar de fala, a posição do sujeito que pesquisa e utiliza suas experiências para fazer-se e construir-se cientista.

“A diversalidade radical é uma crítica das raízes que põe a claro não só a colonialidade, mas também o potencial epistêmico das epistemes não-europeias [...]”, como propõe Maldonado-Torres (2008, p. 74). Nesse caso, ao radicalizar, desobedecer e agir com práticas insubmissas, a ideia é a de pensar em uma ciência cuja experiência particular seja possível de ser conjugada com o campo científico sem para que isso tenha que ser interpretada com perda de potencial acadêmico e científico.

Isso nos leva a questionar se é possível enegrecer, empretecer, enviadecer, travestilizar, aquilombar as pesquisas em educação. Vejamos as contribuições de bell hooks e Megg Rayara para entender isso.

Possibilidades desobedientes, insubmissas e radicais

bell hooks, escrito em minúsculo, é pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins. Nascida nos Estados Unidos da América, hooks viveu entre 1952 e 2021, foi uma escritora, professora e ativista feminista antirracista. Conheci hooks durante a pandemia, em muitas webconferências, sendo *Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade*, a primeira leitura que realizei.

O livro com o título que usa a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade foi encantador para mim. Pensei inúmeras vezes sobre como aquele livro poderia ser visto como um texto científico. Usei-o inúmeras vezes em muitas das disciplinas que lecionei no ensino superior, paralelo com o debate freireano de educação como prática da liberdade. Explorei os sentidos propostos pela autora no que se refere à experiência vivida e a pedagogia engajada.

Dois conceitos que, a meu ver, para quem tem problemas em se lançar presença no texto científico resolveria tranquilamente essa ferida colonial com a leitura da autora. Na introdução da referida obra citada, hooks inicia a expor a sua experiência de se ver como professora-escritora-crítica feminista, demonstrando os seus desejos enquanto mulher negra norte-americana. A autora se via entre a carreira de professora para gerar sobrevivência e o sonho de ser escritora como um desejo: “O escrever, conforme pensava então, era uma questão de anseio particular e glória pessoal, enquanto o lecionar era um serviço, uma forma de retribuir à comunidade” (hooks, 2013, p. 10).

hooks (2013), ao introduzir a sua história no texto, vai aludir a uma série de acontecimentos na experiência familiar atravessada por eventos de gênero, raça, sexualidades. Eventos, ora com uma leitura isolada e ora com uma leitura crítica e interseccional por parte de hooks. Questionou: o poder masculino dentro de casa e nas instituições escolares; a educação na comunidade negra; tornar-se professora ou outras profissões para as mulheres negras de sua época; contato com a escola branca.

A partir de eventos de suas experiências vividas na família, em escolas da comunidade negra estadunidense e em escola de brancos, a autora vai cunhar uma proposta transgressora de educação como prática de liberdade com o objetivo de olhar para as práticas educacionais conservadoras com muita desconfiança por meio de uma pedagogia radical, anticolonialista, crítica e feminista baseada no reconhecimento da experiência existencial de cada aluno ou aluna em sala de aula.

[...] Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados (hooks, 2013, p. 20).

Baseando-se numa proposta de pedagogia engajada, hooks (2013) vai explicar que, ao contrário da proposta crítica da pedagogia feminista, a prática pedagógica engajada foca-se no bem estar dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), porque ambos(as) tornam-se ativos(as) no processo educacional. Nesse sentido, o modelo de escola que atua na perspectiva pedagógica engajada deve atacar o modelo capitalista de objetivação do corpo e da mente, ou da sua separação.

Enquanto professora, hooks (2013, p. 35) relata que, a partir da sua entrada no campo da prática docente por meio de suas experiências vividas, “[...] elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. A proposta da pedagogia engajada nos termos de hooks (2013) leva ao reconhecimento de que a voz docente em sala de aula não é o único relato a ser reconhecido como dotado de importância: a narrativa experiencial e existencial dos(as) alunos(as) também precisa confluir com o campo pedagógico para fazer sentido.

De tudo o que foi dito a respeito da autoria de hooks (2013), propõe-se explorar a ideia de teorização da vida cotidiana como uma forma de ser livre das opressões cotidianas ou juntar-se em prol de melhores formas de protagonismo social. O refúgio encontrado por hooks (2013) na teorização foi uma forma de lançar-se viva no campo científico para ser letrada a respeito das opressões de gênero, raça e trabalho, que a autora vivia ao longo da sua existência. Uma prática de pesquisa que poderia ser lida como autoetnográfica, participante ou de memória, mas que não utilizou destes termos para ser vista como científica. A autora deu o seu enfoque:

[...] Encontrei um lugar onde podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência ‘vivida’ de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (hooks, 2013, p. 83-85, grifo da autora).

Muitos e muitas de nós, pesquisadores(as), lidamos com um campo de pesquisa em educação que não valoriza a nossa experiência existencial; um exemplo disso é a aceitação de estar presente em escrita acadêmica a partir de um lugar de fala sem que isso seja visto como um texto de opinião. Trata-se de uma prática científica de produção de deslegitimidade, já que, no lugar da opinião, nada se gera de conhecimento a não ser ressonâncias sem sentido. Porém, as nossas experiências vividas como uma forma de gerar conhecimento a partir do uso de uma metodologia insubmissa, desobediente e radical nos sugere olhar para a nossa experiência com as letras científicas para questionar o por que o campo científico nos expele.

hooks (2013) oferece muitas opções metodológicas para a construção do método de pesquisas. O conhecimento, na concepção da autora, é cura, é autorrecuperação e visa questionar violações, opressões, dominação, desumanização. Para os grupos das diversidades, ela oferece força para pesquisa. Megg Rayara Gomes de Oliveira, na mesma medida, intenta contra os cânones. Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em sua tese de doutorado intitulada *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*, a autora inicia com um prólogo anterior à introdução de seu estudo. Nos dois momentos do prólogo, ela discute 'ela é o diabo' e 'bichinha do capeta'. Aos olhos moralistas e normativos do campo da pesquisa tradicional, isso é uma afronta aos modelos hegemônicos de se fazer pesquisa.

Na primeira parte do prólogo, Megg explora o que a figura do diabo foi representando em diferentes momentos históricos a fim de encontrar o ponto de encontro em que essa compreensão histórica poderia se chocar com uma representação negativa e racista de pessoas negras. O branco sendo representado por algo positivo e o negro como algo negativo. Este último, a figura à qual o diabo poderia ter mais condições de ser incorporado: "O Diabo também foi associado à homossexualidade, sendo seus agentes os homossexuais, os gays afeminados, os viados e as bichas condenados ao fogo do inferno" (Oliveira, 2017, p. 15).

Ao apresentar a figura do diabo em diferentes momentos de sua infância, Megg o relaciona com a vigilância que ele fazia e ao mesmo tempo cuidava para que algumas transgressões não ocorressem. O diabo era uma figura inclusive que recebia implicitamente de seus responsáveis a responsabilidade por tolher/vigiar uma série de comportamentos vistos transgressores do sistema: "Ele era uma espécie de babá onipresente acessada por minha mãe e outras mulheres pobres da vizinhança para ajudar a educar uma 'renca' de filhos que nem sempre estavam diante de seus olhos" (Oliveira, 2017, p. 16).

Em um segundo momento, Megg faz menção à cartilha *Caminho suave* em sua experiência de alfabetização. Já de início, a autora questiona o formato de sujeito que a cartilha divulgava no início da capa – a de um menino branco e de uma menina loira: "Essa imagem afirmava padrões de branquidade e da norma cisgênera heterossexual e informava a mim e a outras crianças pobres, negras e/ou Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), que nossa caminhada dentro da escola não seria assim tão suave" (Oliveira, 2017, p. 17).

Obviamente que, no momento, enquanto criança, a autora destaca das dificuldades para se ter uma leitura crítica do material didático que autoriza a circulação de discursos que não correspondiam à identidade social das crianças negras da sala de aula. Porém, mais tarde, a leitura racial e crítica pode ser que tenha dado condições de fazer uma interpretação sobre o conteúdo racista e de busca por modelos existenciais localizados fora da branquitude. Assim descreve sua experiência escolar:

[...] Muitas dessas imagens ilustravam os livros didáticos, outras circulavam de outras formas: cartazes, revistas, jornais, novelas e programas humorísticos. Aquelas mais depreciativas da população negra e/ou homossexual eram usadas por colegas de escola, para lembrar que a minha cor era sinônimo de miséria, feiura, criminalidade e submissão e minha sexualidade uma doença contagiosa, portanto, minha companhia deveria ser evitada. Os xingamentos, as provocações e os apelidos decorrentes dos meus trejeitos abichalhados e da minha negritude procuravam destacar características consideradas como defeitos para uma sociedade LGBTfóbica e racista como a que eu estava inscrita. Não demorou muito para que eu fosse informada da estreita relação entre noite, escuro e preto como sinônimo do mal com a cor da minha pele preta (Oliveira, 2017, p. 21).

O que há de relevante para a ciência nas humanidades de uma publicação no campo científico como a de Megg, é o reconhecimento da existência do racismo e da LGBTfobia nas escolas. O que a experiência de Megg gera? O caminho, neste caso, pode ser o de se pensar a ciência como um espaço de mudança e transformação social, construindo políticas educacionais voltadas para reduzir as dificuldades enfrentadas pela população negra e LGBTI+ para concluírem seus projetos educacionais de formação humana na educação básica.

Entretanto, mesmo diante de uma experiência nas escolas, ainda há muita gente (endereçada cisheteroterrorista) que não legitima discursos e sentidos como o trazido nas experiências de Megg. Frente a tantos eventos que pedagógica e institucionalmente visavam silenciar a experiência negra de Megg pelas

escolas, o uso da invisibilidade foi uma estratégia para minar o orgulho em sentir-se diferente dos processos que positivavam os padrões sociais em torno da branquitude heterossexista.

Entender-se diante de eventos racistas e LGBTfóbicos só foi possível por conta de uma série de conhecimentos mobilizados para entender criticamente essa realidade. Os textos científicos que compartilham experiências no cruzamento de demarcadores sociais de raça, gênero, sexualidades, territorialidades e outras não são apenas voltados para, como já tive a oportunidade de ouvir de alguns(as) pesquisadores(as), textos apelativos ou promoção pessoal do(a) pesquisador(a).

Estes textos possuem a sua cientificidade ao serem lançados e interpretados no plano teórico de um conjunto de epistemologias. Endiabrar as pesquisas em educação às vezes se faz pertinente para pensar em outros possíveis dentro do ambiente educacional. Um outro possível, por exemplo, seria o ataque às concepções conservadoras de escola que insistem em formar um modelo padrão de crianças e adolescentes baseado numa concepção ontológica de superioridade de raça, de gênero e de sexualidade – cisheterobrancocêntricos, levando outras ao não ser (Fanon, 2008).

Utilizando termos como endiabrar e emputecer, tive a oportunidade de apresentar alguns apontamentos reflexivos para uma postura desobediente dos modelos canônicos de pesquisa na área da educação como uma forma de que, ao fazer pesquisas com pessoas e da própria experiência, a nossa existência não tivesse que ser apagada ou imparcializada para ser vista como um texto científico. Endiabrar,

[...] porque tenho ‘sangue nos olhos’ para mudar a forma como alguns grupos protagonizam as pesquisas e que, em muitos casos, são utilizados como mero ‘objeto de pesquisa’ chegam a ser trampolim para a carreira de pesquisar e depois são deixados de lado como se não tivéssemos, enquanto pesquisadores, a obrigatoriedade e o compromisso social de dar um retorno a eles (Silva, 2021, p. 276, grifos do autor).

Não é possível continuar cumprindo com exigências de imparcialidade científica. Para enfrentar pensamento como este, utiliza-se de uma conduta científica que “peita” estruturas canônicas como Megg fez, em sua tese de doutorado, e mobilizou as suas experiências raciais e Lgbts durante a infância e a escolarização básica para dialogar com as epistemologias eleitas em seu estudo científico.

Considerações finais

Durante toda a minha trajetória de pesquisador, já estive em tantas orientações, em bancas, em rodas de colegas, em reuniões docentes e pedagógicas, sobre práticas consideradas anticientíficas. Dentre elas, quero destacar primeiramente aquelas orientações normativas sobre a escrita de um texto. Orientações como: escreva de forma imparcial; não traga o primeiro nome da autoria do texto; não pontua mais de duas citações por página e tantas outras.

E outra, mais relacionada com a minha conduta, em dizer que pesquisas que objetificam pessoas não deveriam ser compreendidas como pesquisas na área de humanidades. Logo após adentrar ao campo universitário público, até tentei manipular-me e ceder aos desejos canônicos daqueles que, com orientações insidiosas, tentaram, na posição de amigos(as), me informar que assim não conseguiria ocupar o espaço científico e ter reconhecida uma carreira.

Acredito que muitos desses eventos foram indispensáveis em meu projeto formativo como docente-pesquisador; no entanto, eles possuem implícito um movimento canônico de enrijecimento do campo das pesquisas em humanidades e educação. Eles querem dizer que o modelo tradicional de pesquisa não admite práticas insubmissas, desobedientes e radicais a ponto de serem um reflexo de pensamentos, sentimentos, sensações, emputecimentos, embrutecimentos vividos por pessoas negras, LGBTI+ e outras das diversidades e das diferenças. Significa dizer que o campo científico não vai aceitar tornar-se enegrecido, travestilizado, enviadecido, sapatanizado... enfim, não é espaço de gente cujas mediações científicas causam estardalhaço, baixaria e tenha práticas distantes da polidez autorizada pela moral.

As pesquisas em educação em um contexto democrático, como é o brasileiro, podem se dar a partir de perspectivas dessa localização geopolítica. Temos resquícios de um passado de exclusão social de certos grupos que precisam de reparações histórico-culturais. Não é fácil para pessoas negras, indígenas, LGBTI+, mulheres e outras permanecerem fortes em contextos cujas práticas visam eliminar suas presenças. A pesquisa em educação é um espaço potente para que esses corpos busquem equidade da forma como o são.

É notório observar que as pesquisas em educação e humanidades são atacadas diuturnamente. Parte disso ocorre porque, recentemente, temos assistido a uma entrada maior da autoria dos(as) pesquisadores(as) nos

textos resultados de pesquisas de graduação, pós-graduação e outros projetos. Esses(as) pesquisadores(as) têm perdido o medo de demonstrar que não há dicotomia entre pesquisador(a)-professor(a), pesquisador(a)-profissional, pesquisador(a)-pessoa. Escancara-se que o(a) professor(a) da escola de educação básica ou a travesti trabalhadora sexual também pensa a partir da localização de seus corpos inseridos na realidade social seja ela qual for. Tais sujeitos apresentam que o seu ponto de partida para fazer ciência é a incorporação de suas experiências vividas (boas ou ruins) na prática científica, legitimando-se como cientistas a partir da reflexão crítica de suas experiências. Desse modo, a maioria destes(as) sujeitos-pesquisadores(as) não se veem na necessidade doentia, em muitos casos, de pedir “benção” ou sofrer inúmeros assédios daquelas e daquelas considerados(as) referências na área de estudo para sentirem-se geradores(as) de conhecimento.

Os modos tradicionais de se fazer pesquisa e de se apresentar a identidade do(a) sujeito-pesquisador(a) ainda imperam: experimentos de laboratórios, imparcialidade, excessos de idealismos, distanciamento eloquente e desconexão com o real. Como se fosse obrigatório separar emoções e razão na prática científica, muitos(as) estudantes de graduação e pós-graduação aprendem que não são sujeitos pensantes ou que suas experiências não podem fazer sentido para serem incorporadas nos textos científicos e acadêmicos. Isso pode aumentar o distanciamento entre as pessoas e a ciência, reproduzir a objetificação tanto de pesquisador(a) e pesquisado(a) e ampliar o distanciamento entre as universidades e as instituições prestadoras de serviços (escola, unidades de assistência social, trabalhadores(as) da educação e outras pessoas).

Vale propor deslocamentos de modelos tradicionais de práticas científicas que insistem em permanecer no processo formativo de futuros(as) pesquisadores(as) das áreas de educação e humanidades, a fim de propiciar a desaprendizagem de práticas que deslegitimam o sucesso de suas experiências como um diálogo que gera enriquecimento do campo científico. Ciência também se faz com posicionamentos, afetos e emoções, sem que isso descredibilize a rigorosidade. Vimos isso com as experiências desobedientes, insubmissas e radicais de FalsBorda e Freire, apresentadas por Streck e Adams (2012); com **hooks** (2013); Megg (Oliveira, 2017); Anzaldúa (2021); e espera-se que com tantos(as) outros(as) que ainda estão por vir.

Referências

- Anzaldúa, G. (2021). *A Vulva é uma ferida aberta e outros ensaios*. A Bolha.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Dicionário online de Língua Portuguesa. (2024). <https://www.dicio.com.br>.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- Figueiredo, A. (2017). Descolonização do conhecimento no século XXI. In A. R. Santiago, J. C. Carvalho, R. C. S. Barros, & R. S. Silva (Orgs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro* (pp. 79-106). UFRB.
- hooks**, B. (2013). *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del ombres.
- Maldonado-Torres, N. (2008). A topologia do ser e geopolítico do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80(2), 71-114. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 75-97. <https://10.1590/S0102-69922016000100005>
- Maldonado-Torres, N. (2020). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 27-54). Autêntica.
- Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as miséria da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In B. Souza Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (p. 667-707). Cortez.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras*, 34(1), 287-324.

- Mignolo, W., & Veiga, I. B. (2021). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, 16(1), 24-53. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>
- Nascimento, L. (2022). Prefácio (isso não é um prefácio). In I. Moura, N. Monteiro, R. Peruzzo, & R. Afonso-Rocha. *Cutucando o cu do cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas* (pp. 7-9). Curitiba.
- Oliveira, M. R. G. (2017). *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Souza Santos, & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul* (pp. 73-118). Cortez.
- Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: educação e descolonização*. Mórula.
- Silva, F. G. O. (2021). Manifesto-convite para endiabrar as pesquisas em educação a partir de olhares da desobediência epistêmica. In I. Moura, N. Monteiro, R. Peruzzo, & R. Afonso-Rocha. *Cutucando o cu do cânone: insubmissões teóricas e desobediências epistêmicas* (pp. 263-280). Devires.
- Streck, D. R., & Adams, T. (2012). Pesquisas em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de decolonialidade. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 243-258. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000003>

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

Fernando Guimarães Oliveira da Silva: Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>
E-mail: fernando.oliveira@uems.br

NOTA:

O autor do artigo foi responsável pela concepção, discussão, diálogo científico; redação e também, a versão final revisada a ser publicada.

Editor associado responsável:

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>
E-mail: mtbgaluch@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: Sete convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidade de dados:

Não se aplica.