
**Pedagogia das Encruzilhadas, Pesquisa Ativista e Pedagogia da Desobediência:
caminhos libertadores para outro fazer educacional**

Ceres Santos¹

Resumo:

Neste artigo, apresento uma revisão bibliográfica de três propostas metodológicas e pedagógicas que se encaixam no projeto de Decolonialidade, principalmente, por colocar novas lentes para observar ações que se configuram como epistemológicas pois focam, centralizam, priorizam o que até pouco tempo não era considerado como produção de conhecimento. Sendo assim, visito as obras de Leda Martins, *A cena em Sombra* (1995); e *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019), para tratar da Pedagogia das Encruzilhadas; Hale (2008) e D'Souza (2010) para tratar da Pesquisa Ativista e Odara (2022) com a *Pedagogia da Desobediência, travestilizando a educação*.

Palavras-Chaves: Decolonialidade. Encruzilhadas. Pesquisa Ativista. Desobediência. Epistemologias.

Resumen:

Neste estudio presento una revisión bibliográfica de tres propuestas metodológicas y pedagógicas que se enmarcan en el proyecto Descolonialidad, principalmente al colocar nuevos lentes para observar acciones que se configuran como epistemológicas al enfocar, centralizar, priorizar lo que hasta hace poco no se consideraba como producción de conocimiento. Por ello, visito las obras de Leda Martins, *A cena em Sombra* (1995); y *Pedagogía de la Encrucijada*, de Luiz Rufino (2019) para abordar la Pedagogía de la Encrucijada; Hale (2008) y D'Souza (2010) para abordar la investigación activista y Odara (2022) con la *Pedagogía de la Desobediencia, la educación travesti*.

Palabras clave: Descolonialidad. Cruce. Investigación activista. Desobediencia.

Abstract

In this study I present a bibliographical review of three methodological and pedagogical proposals that fit into the Decoloniality project, mainly by placing new lenses to observe actions that are configured as epistemological as they focus, centralize, prioritize what

¹ Ceres Santos é professora Doutora, integrante do quadro permanente do PPGESA.

until recently was not considered as production of knowledge. Therefore, I visit the works of Leda Martins, *A cena em Sombra* (1995); and *Pedagogy of Crossroads*, by Luiz Rufino (2019) to deal with *Pedagogy of Crossroads*; Hale (2008) and D'Souza (2010) to deal with activist research and Odara (2022) with the *Pedagogy of Disobedience*, cross-dressing education.

Keywords: Decoloniality. Crossroads. Activist Research. Disobedience.

Introdução:

Considero que a *Pedagogia das Encruzilhadas*, a *Pesquisa Ativista* e a *Pedagogia da Desobediência* contribuem para a apropriação de novos saberes como ferramentas possíveis de serem acionadas em políticas públicas, para o enfrentamento de problemas sociais em curso, a exemplo do impacto do racismo estrutural na prática das colonialidades do ser/saber/poder e de gênero e das exclusões motivadas pela sexualidade.

Por isso, vamos destacar os pressupostos de cada uma dessas propostas, sejam elas pedagógica ou metodológica, uma vez que enquanto as proposições pedagógicas, aqui ressaltadas, estão voltadas para novos processos educacionais para a aprendizagem, focando mais na construção teórica, a abordagem metodológica aplica-se na prática de métodos, estratégias e técnicas para o acesso à produção e transmissão de novos conhecimentos. Ambas fundamentais para a edificação da Decolonialidade.

Essas iniciativas, ao mesmo tempo que fortalecem o projeto decolonial, dão solidez ao pensamento afrodiáspórico decolonial, “que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon (2005) nomeou como os condenados da terra” (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 10). Para os autores essa produção “são também projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 17).

Antes, porém, cabe ressaltar, mesmo que brevemente, que a decolonialidade é um projeto teórico e político latino-americano que se opõe ao eurocentrismo e ao processo de colonização, com suas práticas de dominação a partir, por exemplo, da hierarquização e exclusões por raça, gênero e classe. E, como diz Maldonado-Torres (2018, p.36), a proposta de decolonialidade não é “a busca por uma outra ordem mundial, é a luta pela

criação de um mundo onde muitos mundos possam existir e, onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”.

Por sua vez Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 10) alertam para o risco do projeto de decolonialidade se tornar, apenas, uma proposta acadêmica, “que inviabiliza o *locus* de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas”.

O novo sistema de dominação social teve como elemento fundador a ideia de raça. Esta é a primeira categoria social da modernidade. Visto que não existia previamente – não há rastros eficientes dessa existência –, não tinha então, como tampouco tem agora, nada em comum com a materialidade do universo conhecido. Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder... (Quijano, 2005a, p. 17).

Afinal, no Brasil, vivenciamos ações que buscam anular a luta antirracista. Em março de 2024, vimos uma imprensa dividida entre favorável e contrária a adoção da política de Ações Afirmativas (a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), diante do caso do estudante cotista barrado pela comissão de heteroidentificação a ingressar no curso de Medicina da UPS (observatórioracialdamidia.com.br). Outra barreira, ressaltada por Guimarães (2015), é a que procura destacar a luta de classes, em detrimento do racismo. Mas essa tentativa não apagou os efeitos ‘materiais de racialização (Guimarães, 2015, p.170).

Isto é, seus efeitos de classe sejam porque as classes ganharam marcadores fenótipos mais duradouros (por exemplo, ser negro tornou-se sinônimo de pobreza), seja porque a discriminação racial impediu que etnias e raças desaparecessem, engolfadas põe forte solidariedade de classe (Ibidem).

Pedagogia das Encruzilhadas

Vou tratar da proposta Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino (2019, p.173) como o autor a sugere: “É um ato de estripulia, gargalhada, sopro e pernada que alude à dimensão resiliente e transgressora que é a luta contra o colonialismo. Uma luta em

verso/ginga assente nas sapiências da poética do encanto”. Ou seja, uma ação que se efetiva dentro de concepções que fogem às amarras eurocêntricas.

Como afirma o autor (2019, p.29), “as ciências humanas centradas na racionalidade eurocêntrica são humanas para os brancos e desumanas para os não brancos. Ou, então: “a gramática colonial opera de forma sofisticada na produção de não existências, na hierarquização de saberes e nas classificações sociais. O racismo é a força motriz do colonialismo”, (Ibidem). Nas práticas da colonialidade, houve a desumanização, negação e, até mesmo, a demonização das culturas que fugissem ao eurocentrismo, a exemplo das religiões de matriz africana.

Destituir Exu é destituir a vida, posto que, sem ele, o axé (energia vital) não pode ser dinamizado. Assim, reafirmo algo já dito anteriormente, uma educação (experiência humana) que não considera Exu, suas operações e efeitos é, em suma, uma educação imóvel, avessa à vida, às diversidades e às transformações (Rufino, 2019, p. 78).

Portanto, essa ação colonialista acredita na possibilidade de negar um dos elementos constituintes das religiões de matrizes africanas: o axé “a força dinâmica propiciadora dos acontecimentos e de toda a gama de possibilidades potencialmente forjadas no devir, a sua circulação, acúmulo, troca e imantação estão diretamente vinculados aos efeitos desencadeados pelas operações de Exu” (Rufino, 2019, p. 107). Essa negação busca anular a mobilidade e o refazer, presentes no axé e em Exu. Na verdade, nas fontes da Pedagogia das Encruzilhadas.

É preciso que se ressalte a originalidade da proposta de Rufino em trazer a cosmogonia africana presente no perfil, nas personalidades e movimentações do Orixá Exu para a construção de uma pedagogia educacional que desconstrua o que já foi dito sobre esse Orixá com a intenção de demonizá-lo assim como as religiões de matriz africana e seguidores/as e que reconheça, nas encruzilhadas, o espaço das intersecções e das mudanças. A proposta visibiliza o que a colonialidade invisibiliza.

Porém, entendo que foi Leda Martins que, ao se apropriar dessa personagem religiosa, que transita entre os mundos do humano e do divino, simultaneamente, apontou, nos 90 do século passado, para o poder das encruzilhadas, ao analisar a peça teatral de Abdias do Nascimento, em sua tese que faz um estudo comparativo entre os teatros negros brasileiro e norte-americano.

Ou seja, ela precisou mergulhar na personalidade mitológica de Exu para entender a proposta de Abdias do Nascimento. Conheceu as facetas e façanhas de Exu, aquele que quebra, para juntar as partes e identificar os sinais de aproximação e estranhamento entre as narrativas do Catolicismo e do Candomblé na citada peça teatral. No caso, movimenta e aproxima distintos. Segundo ela “Exu é o Orixá que interpreta o desejo dos homens e a vontade dos deuses, sendo um signo de mediação necessário para a emersão do sentido” ... é o princípio que propicia movimento e detém o poder de unir todas as partes” (Martins, 1995, p.115). Mas veja aí, também a genialidade de Nascimento que trouxe para o debate, para o palco do visível e das luzes, uma figura execrada pela colonialidade eleita para justificar a rejeição de todo um universo cultural e religioso negros. Segundo ela:

Exu simboliza um princípio estrutural significativa da cultura negra, um operador semântico da alteridade africana na sua interseção cultural nos Novos Mundos. Senhor das encruzilhadas e, principalmente, da encruzilhada dos sentidos e dos discursos ele é *trickster*, uma instância de mediação e significação através da qual a mitologia iorubá desliza pela religião cristã, mantendo uma enunciação diferenciada e descentralizadora (Martins, 1995, p. 56).

Rufino, por outro lado, mergulha no perfil, nas representações, de Exu para construir uma proposta metodológica, educacional e decolonial, que contempla o real e o mitológico, que se alimente nos universos cultural e religioso de matrizes africanas. Ele afirma (2019, p. 8) que “não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva”. Já Martins (1995, p. 107) reconhece em Exu caminhos e fronteiras que atraí o protagonismo para reescrevê-lo... são o Orixá do movimento, das multiplicidades, eixo propulsor de desconstrução, reconstrução, recomposição e reconstituição...”

Enquanto Martins (1995) caminha pela dualidade, construção e desconstrução do mensageiro no campo do teatro, para entender a proposta de Abdias do Nascimento na peça o Sortilégio da Cor, Rufino (2019) identifica nos caminhos de Exu, nas encruzadas, os elementos que o caracterizam e que servem como referência para se debruçar sobre as culturas e religiões de matrizes africanas, e extrair delas elementos teóricos e metodológicos de uma outra concepção de mundo. E, também, de um outro fazer educacional que respeite, por exemplo, a oralidade, as relações coletivas e o devir das sabedorias africanas, no comportamento de Exu, que cria, recria e descreia,

constantemente. Ele é o homem das três cabaças. É o Orixá que tem o axé, o movimento que cruza todas as atividades que poderão influenciar a potencialização ou a perda de axé.

Porém, a continuidade da vida enquanto possibilidade — resiliência e transgressão — é produzida pelas populações que foram subordinadas a esse regime a partir das vias do encante. Assim, emerge a dimensão do culto à ancestralidade, à metafísica e às tecnologias macumbísticas que forjam um arsenal de ações descoloniais que vitalizaram/vitalizam as formas de invenção e continuidade nas frestas (Rufino, 2019, p.74).

Rufino concebe a educação como o axé que trabalha na vitalização dos seres. Porém, devido ao processo de colonização, necessita das proezas de Exu, movimentos e cruzos, para romper com as amarras à diversidade. Entendo que Martins, estimulada por Nascimento, trouxe para o debate as possibilidades de um novo caminho propostas pelo mito de Exu. Coube a ela – estimulada por Nascimento - propor as ‘encruzilhadas’ enquanto lugar das viabilidades. O perfil de Exu, em Martins (1995), operou como uma categoria de análise necessária para a compreensão da peça teatral O Sortilégio da Cor. Sem a apropriação da cosmogonia, Martins não entenderia os discursos que circulam na peça O Sortilégio da Cor. E foi nessa apropriação que a autora entendeu o papel das encruzilhadas.

Já Rufino constrói a proposta Pesquisa das Encruzilhadas - o ‘balaio tático’ - alicerçada nos ‘cruzos’, ‘rolês’ e ‘ebós’ epistemológicos, sendo o cruzo o espaço da diversidade de saberes e suas interações, a encruzilhada e seus conhecimentos. Já os rolês epistêmicos são aqueles momentos, aquelas possibilidades das virações, das mudanças onde o corpo, a ginga aponta novos caminhos. Os rolês têm uma inspiração na Capoeira: “assim, o conceito encarna as manhas do jogo de corpo para praticar no campo dos conhecimentos outras virações que potencializem a prática das frestas” (Rufino, 2016, p.7). E, por último, os ebós epistemológicos, entendidos como “as múltiplas tecnologias inventadas e praticadas como possibilidade para a potencialização das energias que nos movem na/para a abertura de caminhos e acúmulo de força vital” (Rufino, 2019, p. 45).

O autor defende a diáspora africana como uma encruzilhada que “problematiza as ambivalências e contradições presentes no que foi projetado enquanto impossibilidade e se reinscreveu enquanto invenção” (Rufino, 2019, p.9). Para ele:

A diáspora negra é um acontecimento em aberto, é um contínuo. A potência inventiva dessa grandiosa encruzilhada transatlântica enreda

muitos outros cruzos que apontam muitos outros cursos possíveis. Assim, a diáspora continua a reverberar poderes de reinvenção da vida, seja cruzando e invocando potências ancestrais, seja produzindo novos sentidos a partir de um imaginário em África (Ibidem).

Nessa ressignificação da diáspora africana, Rufino (2019) amplia o entendimento, o significado de terreiro, para além da ideia de ser o espaço de culto aos Orixás (Ketu), Inquices (Bantu) e Voduns (Jeje).

Assim, a noção de terreiro assente na pedagogia das encruzilhadas não se limita somente à fisicalidade do que se compreende como espaço de culto das ritualísticas religiosas de matrizes africanas, mas abrange todo “campo inventivo”, seja ele material ou não, emergente das criatividade, das necessidades e dos encantamentos dos tempos/espacos. Na perspectiva aqui traçada, o termo se pluraliza, excedendo as compreensões físicas para transbordar, em outros sentidos, para os campos simbólico e político (Rufino, 2016, p. 10 e 11).

Na elaboração das Pedagogia das Encruzilhadas, Rufino (2019) se preocupou com os corpos e seus potenciais de carregarem saberes e resistências. Apesar da negação eurocêntrica são “corpos que se erguem dos destroços, dos cacos despedaçados e inventam outras possibilidades no movimento inapreensível da ginga (Rufino, 2019, p. 5). Movimentos corporais que se aproximam das estratégias de sobrevivência tão presentes na Capoeira e que, mesmo tendo sido mutilados, são os criadores de uma nova possibilidade.

Rufino sistematizou o devir de Exu e nos oferece uma proposta educacional que contempla elementos das culturas e religiões de matriz africana, ressignificados, e conjuga o verbo esperar, segundo o qual é possível um outro viver, baseado nos princípios difundidos em uma outra concepção de mundo, no qual a educação esteja articulada com a vida, o conhecimento e arte, nas suas diversidades. “Assim, a perspectiva das encruzilhadas emerge como potência educativa, uma vez que abre caminho para outras invenções que transgridem o desvio existencial e o dismantelo cognitivo incutido pela ordem colonial (Rufino, 2019, p. 19).

Pesquisa Ativista

Por sua vez, a pesquisa ativista tem um percurso na América Latina, que a aproxima da necessidade de se ter metodologias que evidenciem a diversidade de

realidades latino-americanas. Nesse sentido, o colombiano Fals Borda (1978) desponta como um pesquisador que buscou registrar as lutas sociais locais a partir de proposições metodológicas, também locais. Fals Borda, já em 1970, estava inconformado diante da necessidade de se desenvolverem pesquisas sociológicas comprometidas com os processos sociais em curso na América Latina, como forma de descolonizar o conhecimento. Nesse percurso, propôs a investigação-ação, também chamada de pesquisa militante e que, recentemente, serviu de lastro, de referência à pesquisa ativista.

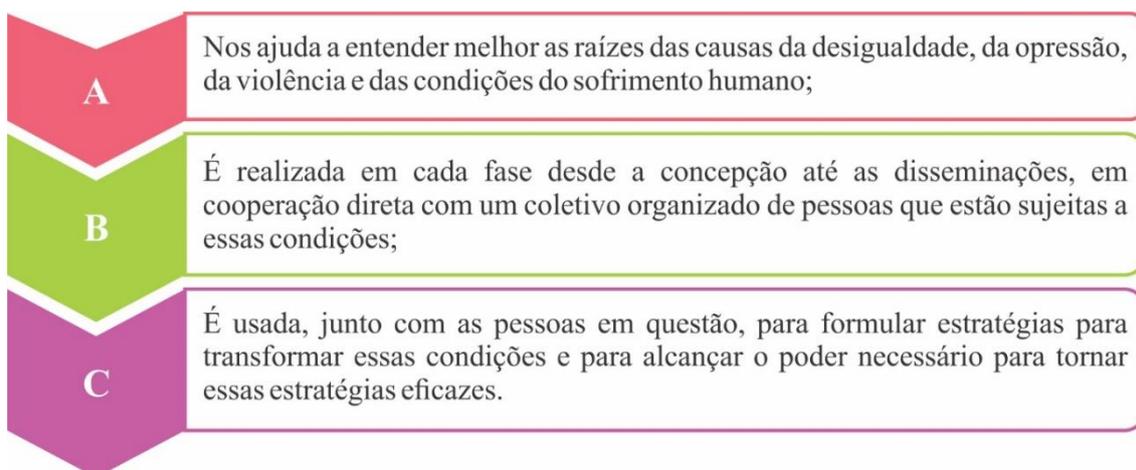
A investigação-ação, assim como a pesquisa-ação, tem a intenção de esclarecer problemas técnicos e sociais, com importância relevante em termos científicos, e essa intenção conta com grupos de pesquisadores(as) e integrantes da situação-problema interessados(as) na resolução das questões apresentadas (Thiollent, 2011). Afora isso, a pesquisa ativista se caracteriza por admitir o envolvimento do(a) pesquisador(a) com o grupo em análise, designado como “participante”, e não mais como “objeto de estudo”. Esse deslocamento e mudança de papel pode provocar a troca de conhecimentos.

Os(as) participantes aprendem habilidades e práticas típicas de uma pesquisa e, assim, têm uma presença mais ativa na produção de conhecimento. Nesse deslocamento de papéis, onde os(as) participantes são parte ativa dos estudos, pode-se gerar uma cumplicidade que resulte em transmissão de informações mais internas, de grande importância a uma pesquisa (Hale, 2001).

Outra característica da pesquisa ativista é que o acesso aos dados que surgem com o desenvolvimento do estudo deve ser apresentado aos(as) participantes, provocando o debate e a reflexão dos significados dessas novas informações, na perspectiva de que os estudos contribuam na superação de problemas dos/as participantes. Observe que as várias modalidades têm em comum o caráter participativo do pesquisador e da pesquisa.

Ou seja, os dados apurados devem contribuir para a formulação de estratégias voltadas para transformar, resolver problemas. Esse movimento, para Hale (2001), leva a Pesquisa Ativista não só para a produção de conhecimento, mas para assegurar que esse conhecimento se transforme em uma intervenção social. Hale (2001, p. 13) salienta que a Pesquisa Ativista comporta vários métodos:

Quadro 1



Quadro extraído de Santos (2020, p.31)

Um outro aspecto da Pesquisa Ativista diz respeito a sua disposição em enfrentar dogmas eurocêntricos relacionados a objetividade, imparcialidade e neutralidade do(a) pesquisador(a), como determinantes à validação de novos estudos. Hale (2001) discorda e salienta que a relação prévia do(a) pesquisador(a) com os(as) participantes “tem o potencial de levar a melhores resultados de pesquisa, um conhecimento empírico mais profundo do problema, bem como o entendimento teórico que seria difícil de conseguir” (Hale, 2001, p. 13).

Para o autor a Pesquisa Ativista transporta uma demanda específica pelo rigor empírico e por um processo metodológico bem desenvolvido que podem servir de guia para uma compreensão ampliada do problema em questão e, também, promover uma clareza e confiança na hora das escolhas das proposições a serem identificadas como estratégias, assim como as justificativas que levaram a uma determinada escolha Hale, 2001).

D’Souza (2010, p. 160) constata que a Pesquisa Ativista tensiona dois tipos de regras, as da cidadania e as das instituições profissionais, e que ela tem duas vertentes, a “proativa” e a “reativa”. A primeira, se origina de cima para baixo e, por isso, não se contrapõe ao *establishment*. Já a vertente reativa, se insurge de baixo para cima, colocando em xeque a ordem estabelecida. Pode provocar mudanças, pois permite a identificação de como ocorre “a opressão, das fontes de poder dos opressores da sua base de suporte, de quem se sente por eles constrangido e em que medida, e das suas limitações” (D’Souza, 2010, p. 161).

Para a autora, a Pesquisa Ativista, com intenção reativa, vai localizar como se dão as opressões mas, também, quais são as fontes e tipo dessas ações. A autora compreende a Pesquisa Ativista como uma ação movida por uma busca e reconhecimento de um outro jeito de se fazer ciência.

[...] a natureza e o alcance da transformação social bem como o tipo de transformações sociais que a ação pode gerar, dependem da natureza da pesquisa, mas dependem igualmente das relações e das experiências sociais do pesquisador enquanto sujeito humano e na medida em que ele se identifica com o conhecimento (D'Souza, 2010, p.169).

Uma das virtudes da Pesquisa Ativista, é que ela percorre novos caminhos voltados para a inclusão de temas, como o enfrentamento do racismo estrutural e de outros problemas que devem ser expostos e combatidos no meio acadêmico e, assim, fazer com que essa produção contribua para as mudanças sociais. Para isso, a Pesquisa Ativista, com recorte reativo, vai na raiz desses eventos excludentes.

Para Santos (2018, p.13), a pesquisa ativista “é uma possibilidade real de exercitar seus princípios, de ingressar em setores invisibilizados das sociedades e se confrontar com surpresas e dilemas típicos das pesquisas sociais, de buscar soluções coletivas e sonhar que é possível intervir em um mundo tão distante da ideia de humanidade”. Para Hale (2001), é preciso que se tenha em mente que não existem garantias de que o resultado da aplicação da Pesquisa Ativista será bem sucedido, ou que o objetivo de sua aplicabilidade trará um impacto positivo e prático. É preciso, então, que os(as) estudiosos(as) renunciem à relativa segurança dos métodos convencionais e aceitem conviver com os riscos das inovações.

Sobre os possíveis riscos, Hale (2001) cita alguns: como agir quando identificamos que a pessoa ou instituição participante não é ética politicamente? E se você encontrar informações que possam prejudicar os interesses das pessoas ou instituição com quem você desenvolveu um relacionamento privilegiado? E se uma parte da sua pesquisa revelar influências que dão forma à consciência de seus "assuntos privilegiados" de maneira que orientam a desconfiança ou faltam as principais implicações práticas de suas descobertas? Alves listou uma série de dúvidas sobre os limites da pesquisa ativista, quando desenvolveu uma pesquisa junto a uma *gang* em Cali (Colômbia), voltada para denunciar as arbitrariedades da polícia local e da elite.

Alves viu sua ação questionada pelo grupo participante, ao mesmo tempo em que questionou as possibilidades da Pesquisa Ativista, já que se viu atuando em um limite tênue entre o desvio e a ilegalidade, mesmo que para denunciar o abuso policial e das classes dominantes contra populações negras em Cali. Nota-se que o desenvolvimento de uma Pesquisa Ativista pode esbarrar em impedimentos, decorrentes do tipo do contexto pesquisado, da realidade dos(as) grupos participantes.

Pedagogia da Desobediência

Odara (2020) construiu a proposta Pedagogia da Desobediência, alicerçada na certeza de que a “educação deve se caracterizar como instrumento fundamental nos processos de socialização e valorização das diferenças” (Odara, 2020, p. 90) e, também, de que, para reverter o atual panorama, de uma educação ainda excludente à diversidade presente na sala de aula, é preciso se inspirar nos pressupostos dos feminismos negros.

Nesse percurso, Freire (1997) e hooks, por exemplo, trazem elementos para o amálgama crítico e emancipador proposto por Odara (2020). Afinal, Freire dedicou sua vida a viabilizar propostas para a efetivação de uma educação libertadora, emancipatória capaz de reverter “comportamentos, normas, hierarquias e preconceitos pautados pela discriminação, pelo autoritarismo e pelo elitismo” (Freire, 1997, p. 120).

Construir uma educação libertadora passa, obrigatoriamente, por uma compreensão de que a educação não pode se manter como palco de reprodução dos valores colonialistas, “portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe... (Lopes, 1987, p.89), é possível mudá-la. E essa mudança é estrutural, mas também requer a ação do/a docente e do/a discente.

hooks (2013) nos conta sobre o seu processo pessoal como professora até chegar a uma proposta de transgressão da educação. Como ativista negra, sua experiência pessoal, acrescida das proposições de Freire (hooks, 2013) teceu uma crítica à sociedade,

ao sistema racista norte-americano, à educação, aos/as educadores/as. E essa crítica comportava uma nova compreensão dos papéis (professor x aluno) e uma visão de acolhimento às diferenças presentes na sala de aula.

Odara (2020) se apropria dessas concepções e coloca outro elemento na sua proposta: os feminismos negros, mais especificamente o pensamento de Lélia Gonzalez (1998) sobre amefricanidade:

As categorias políticas e culturais da *Amefricanidade* (“*Amefricanity*”), são de fato, democráticas exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A MÉRICA, e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada... (Gonzalez, 1998, p. 76).

Ou seja, Gonzalez recorre a uma identidade indígena e africana para conectar esses grupos presentes nas Américas. Sendo assim, a amefricanidade tem um caráter de resgate e reafirmação das raízes indígenas e africanas presentes na diáspora negra nas Américas. Para Cardoso (2014):

Amefricanidade, categoria cunhada por Lélia Gonzalez nos anos de 1980, que se insere na perspectiva pós-colonial, surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder (Cardoso, 2014, p. 969/5).

É com essa base que Odara (2020) justifica a inserção do movimento travesti, destacando a urgência de uma

[...] educação cuja intenção é confrontar toda a marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Uma perspectiva nascida da negação social o que faz dessa negação o fio condutor para uma perspectiva educacional de desobediente e travestilizada. A Pedagogia da Desobediência nasce mergulhada em perspectiva da pedagogia feminista decolonial (Odara, 2020, p. 94).

A autora ressalta que a Pedagogia da Desobediência reforça pressupostos dos feminismos negros, a exemplo do respeito às vivências das mulheres negras na formulação de propostas voltadas para reverter o cenário atual, onde diferença ainda é

sinônimo de inferioridade ou motivação para exclusões. Nesse sentido, Odara (2020, p.95) ressalta que “a Pedagogia da Desobediência diz respeito a um processo desobediente que promove perspectivas educacionais sob a luz da organicidade insurgente das travestis”.

Odara explica, recorrendo novamente a Cardoso (2019), que a proposta não se esgota no ambiente escolar, porém esse local é estratégico para a luta política voltada para travestilizar a sociedade, rompendo com lógicas colonial, sexista e racista. E travestilizar “é evidenciar os impactos da luta do movimento de travesti nas políticas educacionais que contrapõe e subverte todo processo de negação do acesso e permanência de travestis e pessoas trans no ambiente educacional, tensionando o direito à educação” (Odara, 2020, p.96).

Então, voltamos a Paulo Freire quem, para Odara (2020), ao propor uma educação libertadora, possibilitou que essa proposta pudesse vir a ter um efeito dominó, capaz de cair por terra todas as amarras e valores excludentes e hierárquicos típicos do colonialismo. Nessa perspectiva, Odara (2020) propõe a travestilização dos espaços educacionais, a contraposição do ‘cis’tema’, um dos nós que precisa ser desfeito, quando a discussão é insurgência dos grupos historicamente excluídos pelo modelo de colonização europeu. Afinal, não é mais admissível que crianças, jovens e adultos continuem fugindo da escola por conta das violências. Pois,

[...] se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Lopes, 1987, p. 89-90).

Nesse sentido, a Pedagogia da Desobediência se molda como um processo insurgente, disposto a travestilizar o campo educacional, promovendo mudanças tanto pedagógicas - interferindo nos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma motivação libertadora -, como metodológicas – afinal, não é mais possível a produção de conhecimento recorrendo a antigas e comprometidas metodologias, que não se preocupam com a diversidade - e epistemológicas. Se estamos prospectando novos percursos, com novos olhares e disposições, na verdade, estamos reformulando o *modus operandi* de produzir conhecimento e ciência, em uma perspectiva decolonial.

A travestilização da educação, segundo Odara (2020), na verdade, é um processo de descompasso frente às políticas públicas cisgenerificadas que almeja a vivência respeitosa do gênero no espaço educacional. A Pedagogia da Desobediência, com a travestilização da educação

[...] envolve o marco de toda uma luta que abarca o direito a ser, a existir, a transgredir as rupturas de uma sociedade binária colonial, que as expulsa do ambiente escolar mas sem as fazer perder de vista práticas elaboradas e fundadas sob direito ao gozo plena à cidadania. Abrindo assim, portas e conduzindo todo o processo para que as suas sucessoras possam chegar em locais que para elas lhes foi negado historicamente (Odara, 2020, p.109).

Observem que a Pedagogia da Desobediência, ao se constituir a partir das formulações dos feminismos negros, da proposta de amefricanidade de Lélia Gonzalez e de proposições de Freire e hooks, de respeitar e reconhecer as vivências pessoais, se torna mais uma ação do que Lino (2017) denomina de movimento negro educador. Aquele em que são construídas demandas da sociedade civil para serem adotadas como políticas públicas. “Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visão à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (Lino, 2017, p.38).

Considerações Finais

A aproximação dessas três propostas distintas possibilita pensar que a construção de um projeto gigantesco e diverso, como é a experiência humana, e vital para a decolonialidade, traz proposições de caminhos e encruzilhadas para se conhecer realidades caracterizadas pela ancestralidade, identidade e resistência tão presentes nas populações negras e indígenas latino-americanas.

Pesquisa Ativista, Pedagogia das Encruzilhadas e Pedagogia da Desobediência, para travestilizar a educação, são ações teórico-metodológicas e pedagógicas fundamentais para quem enfrenta o racismo e conjuga, em todos os tempos, o verbo esperançar.

As propostas surfam na possibilidade de que a diversidade da sociedade, presente na sala de aula, deve ser respeitada e, para isso se tornar uma realidade, vai depender de intervenções que alteram não só a busca de dados, mas o fazer da ciência. Afinal, são proposições que removem da terra as bases do processo de colonialidade. As três propostas falam da possibilidade de releituras culturais de povos secularmente negligenciados; da superação e quebra de barreiras edificadas pela colonização europeia.

Referencial bibliográfico

ALVES, Jaime do Amparo. **Para uma antropologia fora da lei/educação (ativista)**. [S.l.; s.n.; s.d].

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, set/dez, p. 965-986, 2014a.

COSTA, Joaze Bernardino-; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidades, São Paulo: Autêntica, 2018.

FALS Borda, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**: por la praxis. Bogotá, Colombia, Ediciones Tercer Mundo, 1978.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: Pesquisa Ativista e a revolução na era da globalização. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. 4 imp. São Paulo: Cortez Editora, 2010. P.119 a 143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 252 Edição. Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 28, n. 2, 2015. p. 161-182. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/109752/117476>>. Acesso em: 30 jan 2024.

HALE, Charles R. (org.). **Engaging contradictions**: theory, politics, and methods of activist scholarship. Global, area, and international archive. Berkeley: University of California Press, 2008.

HALE, Charles. **What is activist research?** New York: Social Science Research Council, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

LOPES, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Editora vozes, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MARTINS, Leda. **A cena em sombra**. Editora Perspectiva, 1995.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência, travestilizando a educação**. Editora Devires, 2020.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados USP**, São Paulo, n. 55, set/dez, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Céres. **Pesquisa ativista e a comunicação de Ong's de mulheres negras brasileiras**. Revista Extraprensa, junho de 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VARGAS, João Helion Costa. **Activist Scholarship**: limits and possibilities in times of black genocide. In: HALE, Charles R. (Ed.). *Engaging Contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*. Los Angeles: University of California Press. 2008, p. 164 a 182.