

PROJETO DA MODERNIDADE OCIDENTAL DA EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIAS RESISTENTES

WESTERN MODERNITY DESIGN OF RESISTANT EDUCATION AND EPISTEMOLOGIES

Maria Aparecida Vieira de Melo 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN
Natal, RN, Brasil
m_aparecida_melo@hotmail.com

Ricardo Santos de Almeida 

Universidade Federal de Santa Maria, UFSM
Santa Maria, RS, Brasil
ricardosantosal@gmail.com

Resumo. Historicamente a educação perpassa por facetas que atravessam o projeto da modernidade ocidental da educação. Em contrapartida a este processo dominador de conhecimento surgem as epistemologias resistentes. Desse modo, interessa-nos assinalar as séries de signos das epistemologias da resistência que se contrapõem ao projeto da modernidade ocidental da educação, especificamente faremos o mapeamento das fontes que se ocupam das pedagogias que permeiam a práxis das epistemologias resistentes, escavaremos as fraturas de texto que assinalam o processo dominante do projeto da modernidade ocidental da educação e por fim analisaremos/descreveremos os processos educativos que permeiam a superação do projeto da modernidade ocidental da educação em detrimento das epistemologias resistentes. Para tal, importa saber: quais são as pedagogias que atravessam as epistemologias resistentes dos movimentos sociais? Neste intuito, faremos jus à caixa de ferramenta metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Foucault (2008). No conjunto das coisas ditas e escritas foi possível assinalar que os movimentos sociais são essenciais no processo da superação da educação eurocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica, porquanto, as epistemologias resistentes estão acionadas nas pedagogias da Educação Popular, da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia do Movimento. Pedagogias que descolonizam a educação ocidentalizada.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação Ocidentalizada. Descolonização do conhecimento. Discurso. Processo Educacional.

Abstract. Historically, education permeates facets that cross the project of Western modernity in education. In contrast to this dominating process of knowledge, resistant epistemologies emerge. In this way, we are interested in pointing out the series of signs of the epistemologies of resistance that oppose the project of Western modernity in education, specifically we will map the sources that deal with the pedagogies that permeate the praxis of the resistant epistemologies, we will excavate the text fractures that mark the dominant process of the project of western modernity in education and finally we will analyze/describe the educational processes that permeate the overcoming of the project of western modernity in education to the detriment of resistant epistemologies. For this, it is important to know: what are the pedagogies that cross the resistant epistemologies of social movements? To this end, we will do justice to the methodological toolbox of Archaeological Discourse Analysis (AAD) by Foucault (2008). In the set of things said and written, it was possible to point out that social movements are essential in the process of overcoming Eurocentric, ethnocentric and sociocentric education, since the resistant epistemologies are activated in the pedagogies of Popular Education, Pedagogy of the Oppressed and Pedagogy of the Movement. Pedagogies that decolonize westernized education.

Keywords: Epistemology. Westernized Education. Decolonization of knowledge. Speech. Educational Process.

INTRODUÇÃO

A filosofia da educação perpassa por processos de mudanças historicamente significativas. Desta feita, no que tange ao projeto da modernidade ocidental da educação é importante ressaltar que não se trata da dimensão geográfica da localização da educação, mas dos processos educativos que foram democratizados na educação na esfera pública. Isso porque a educação sempre fora privilégio das elites, ou seja, somente os que detinham o poder ou capital cultural poderiam ter acesso a educação, na perspectiva da escolarização.

O projeto da modernidade ocidental de educação ocorre sobretudo com os filósofos da educação norte-americanos como Herbart e Dewey, e no território latino-americano, em especial temos Paulo Freire que se destaca pela sua tese: educação como prática de liberdade. Desse modo, há irrupção da modernidade ocidental que dominara autoritariamente seus processos educativos.

Metodologicamente, este inscrito decorre na perspectiva teórico-metodológica da caixa de ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2008), a qual nos serve para assinalar as séries de signos das epistemologias da resistência que se contrapõem ao

projeto da modernidade ocidental da educação, especificamente, faremos o mapeamento das fontes que se ocupam das pedagogias que permeiam a práxis das epistemologias resistentes, escavaremos as fraturas de texto que assinalam o processo dominante do projeto da modernidade ocidental da educação e por fim analisaremos/descreveremos os processos educativos que permeiam a superação do projeto da modernidade ocidental da educação em detrimento das epistemologias resistentes. Para tal, importa saber: quais são as pedagogias que atravessam as epistemologias resistentes dos movimentos sociais?

No conjunto das coisas ditas e escritas que foram mapeadas nas diferentes fonte-textos sobre o projeto de modernidade ocidental da educação nos remete aos processos educativos que aconteceram na história da educação, nos fazendo compreender como emergiu a transição da modernidade para a pós-modernidade e, conseqüentemente para a descolonização do conhecimento, tal como nos propõe a AAD que:

É assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação (...) se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante, se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento, se se puder mostrar que pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem sem que ele próprio tenha de se modificar (Foucault, 2009, p. 49-50).

No que concerne ao procedimento metodológico da escavação das séries de signos ou fraturas de texto que assinalam o processo da modernidade ocidental da educação foi possível escavar no território da linguagem alguns enunciados que explicitam como os processos educativos permeiam a práxis pedagógica deste projeto. O qual se contrapõe tacitamente às epistemologias resistentes considerando-se que constituímos:

Um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação (Santos, 2001, p. 107).

No que diz respeito ao último procedimento metodológico, cujo é a análise/descrição dos enunciados que explicitam a transição do paradigma dominante para o emergente destaca-se a relevância da problematização sobre a consubstanciação didático-pedagógica que permeiam os processos formativos de dentro para fora das instituições de ensino dos mais variados níveis e modalidades bem como são instituídas as racionalidades científicas que corroboram com o pensamento ainda hegemônico:

Sendo em modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (Santos, 2006, p.21).

Desta feita, nos remete a problematizarmos nesta discussão algumas pedagogias, quais são: Educação Popular, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento, as quais atravessam as práticas pedagógicas dos movimentos sociais que resistem à educação eurocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica.

O PROJETO DE MODERNIDADE OCIDENTAL DA EDUCAÇÃO

Historicamente o homem é fruto de mudanças em todas as dimensões de sua existência. Desta forma, importa mencionar as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e epistemológicas são afetadas da modernidade. Assim sendo, a modernidade, enquanto momento histórico refere-se

à etapa suscitada pela Revolução Industrial na Inglaterra, pela Revolução Francesa e pela influência exercida pelo raciocínio científico, que emergiu do iluminismo, intencionando organizar racionalmente a vida social bem como foi neste contexto que “o capitalismo aflorou, a ciência assumiu papel importante e, conseqüentemente, houve progresso em todas as áreas do saber humano” (Lampert, 2007, p. 5). Neste caso, as revoluções corroboram com os processos educativos que a cada época suscita práticas pedagógicas e não outras.

A modernidade é atravessada por sua complexidade. Desse modo, entendemos que no campo da filosofia da educação a modernidade ocidental promove rupturas epistêmicas na história da educação. Entendemos o enunciado a modernidade enquanto momento histórico caracteriza-se pela antitradição, pela derrubada das convenções, dos costumes e das crenças, pela saída dos particularismos e entrada no universalismo, ou ainda pela entrada da idade da razão e não nos cabe ignorar os diferentes processos que corroboram direcionar que a “práxis de produção do conhecimento [...] aberta a novas alternativas, até então refutadas, para justificar e explicar fenômenos, mesmo que de forma temporária” (Lampert, 2007, p. 12). Assim, entende-se que a modernidade prima pelas mudanças que são atravessadas pelas mudanças.

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal e, à secularização de valores e normas (Habermas, 2002a). Desta forma, a complexidade que é acionada por Habermas (2002b) para definir o conceito de modernidade é inerente aos processos de mudanças que ocorrem nos processos educativos, isso porque a educação acompanhou as mudanças na época da modernidade.

Embora as mudanças que foram operadas de acordo com o paradigma da modernidade ocidental, não houveram como efetivar o cumprimento de suas promessas. Dessa forma, Santos (2002), vem criticar o paradigma da modernidade ocidental, mencionando que as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos. No que concerne à promessa da igualdade, os países capitalistas avançados, com 21% da população mundial, controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda a energia. Assim é perceptível que o paradigma da modernidade não atenuou ou simplesmente não fez jus a promessa da manutenção da igualdade, fazendo com que os sujeitos que produzem os bens e consumos não consumam deles. Desta feita, faz com que as desigualdades sociais sejam mantidas.

As mudanças que foram oriundas da modernidade assinalam para o paradigma do enunciado da educação de qualidade, eficiente e eficaz. Desta feita, importa mencionar o que está assim preconizado, a saber: a educação, para atender a uma modernidade elevada à potência superlativa, busca retomar a legitimidade, através de um discurso de qualidade e excelência. Dessa forma, compactuamos com Lampert (2007), pois diferentes mecanismos de acompanhamento e de controle são utilizados para que as instituições encontrem saídas para atender a uma demanda que tem medo da desvalorização do diploma e de não encontrar lugar no universo do trabalho.

AS EPISTEMOLOGIAS RESISTENTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A contestação de uma única forma de pensar vem sendo desenvolvida diuturnamente mediante a atuação dos movimentos sociais que se contrapõem a visão modernidade, sobretudo no que concerne ao projeto de modernidade ocidental da educação. Desta feita, implica sabermos: qual tem sido o papel do conhecimento nos processos de sua subalternização? Estudos têm destacado que o pensamento moderno tem cumprido uma função abissal e sacrificial ao produzir e classificar os Outros como inexistentes, sub-humanos (Santos 2001; Menezes, 2010; Quijano, 2005, Arroyo, 2015). Logo, a desigualdade está mantida quando a condição humana do outro é diferenciada numa perspectiva de inferioridade. Assim há supremacia de classe social, de raça e de etnia, quando na verdade, todos deveríamos nos importar pela dimensão da nossa dignidade humana, pois:

A nossa história é marcada pela impossibilidade da copresença nos mesmos espaços, até públicos, porque os Outros são pensados como inexistentes. Esses estudos avançam afirmando que o pensamento moderno é sacrificial: decretou a ausência de humanidade dos Outros para afirmar o Nós como a síntese da humanidade. O Nós humanos e os Outros sub-humanos (Arroyo, 2015, p. 63).

Dessa forma, é necessário rupturas no paradigma dominante do pensamento histórico e dos deslocamentos da própria história que prima por manter o pensamento de uma história única, assim como é posto pela modernidade ocidental da educação.

Romper com o pensamento único é preciso coragem e ousadia, daí a atuação maciça dos movimentos sociais que em marcha lutam por seus direitos, resistem aos processos de violação e de subalternização que são acionados pelo paradigma do conhecimento da modernidade ocidental. Em contrapartida, os movimentos sociais tentam superar tal status. Assim sendo,

O pensamento moderno é abissal porque concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade, logo a invisibilidade das formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade da forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado do verdadeiro (Arroyo, 2015, 64).

Nesta perspectiva, assinalamos que emergem as pedagogias da Educação Popular, da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia do Movimento que é oriunda da práxis dos movimentos sociais. Pois os conhecimentos populares atravessam os sujeitos de direito que estão no campo, que são indígenas e afro-descendentes.

A Educação Popular é um movimento próprio que enseja na atuação dos movimentos sociais que prima pelos processos de transformação social. Nesta perspectiva, importa ressaltar que a Educação Popular contribui para a atuação de forma protagonista dos sujeitos que antes eram narrados pelos quem detinham o poder e hoje o jargão dos processos educativos está nas mãos dos coletivos de direito. Deste modo é assinalado por Xavier (2019, p. 2) assinala sobre o discurso, pois

A Educação Popular (EP), especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais populares incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. Também são traços presentes na EP a busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres (Xavier, 2019, p. 2).

A complexidade da educação popular está acionada nos campos de domínios distintos, como a Filosofia, Sociologia e a Política, já que todo ato pedagógico é um ato político, pois, cada princípio da Educação Popular aciona uma prática discursiva nos diversos campos que lhe constitui em ser o que é. Desta forma, é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, bancária, largamente utilizada na educação escolar, criticada por ser funcional aos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto

que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade (Xavier, 2019).

Porquanto a Educação Popular é uma pedagogia essencialmente contestadora do projeto da modernidade ocidental, haja vista que promove a emancipação social dos sujeitos de direito enquanto produtores de conhecimento legítimo partindo de sua realidade. Desse modo, tudo isso somente é possível através do diálogo, pois o diálogo elemento essencial nos movimentos sociais é um processo de comunicação e intercomunicação entre sujeitos em busca de uma transformação, em busca de uma ação de emancipação e de libertação. Ele é potencializador da discussão dos temas que envolvem as demandas, as análises, a definição de táticas e estratégias de mobilização, de ação dos movimentos. Como princípio pedagógico ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo (Xavier, 2019).

No que concerne a Pedagogia do Oprimido, vamos compreender que esta pedagogia alicerça as práticas da Educação Popular, pois ambas partem do seu precursor Paulo Freire. Desta feita, é posto que a Pedagogia do Oprimido surja dos próprios oprimidos como sujeitos que se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos (Freire, 1987, p. 43). O processo de tomada de conscientização é inerente ao vir a ser dos próprios sujeitos que politicamente engajados lutam por seus direitos elementares e contribui para rupturas do pensamento hegemônico, ainda fortalecido pelo modo de produção capitalista. Assim sendo, Freire (2020, p. 21) assinala que “o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”. Porquanto, os oprimidos são os denunciadores de uma realidade opressora ao mesmo tempo que são anunciadores de uma nova ordem social.

A Pedagogia do Movimento é tacitamente aquela que se origina na práxis dos movimentos sociais. Desta forma, cabe ressaltar que é uma pedagogia que não tem em si mesma uma definição, pois há numa perspectiva holística sua retroalimentação, a depender da forma como a realidade demanda o posicionamento dos sujeitos. Logo, a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (Caldart, 2009). A Pedagogia do Movimento é o próprio movimento a favor da vida em sua plenitude, mantendo a relação vital homem-natureza.

A Pedagogia do Movimento põe em circulação as contradições inerentes aos status quo. Desta forma, para Caldart (2009) a Pedagogia do Movimento quando se tenta ser sujeito de políticas públicas numa sociedade como a nossa, ainda que se saiba que é exatamente o conteúdo da primeira que pode pressionar pela alteração da forma da segunda.

A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PÓS-MODERNIDADE

Operar rupturas com a modernidade significa aludir a um novo projeto de sociedade. As mudanças que ocorreram na modernidade ainda impregnada na perspectiva da colonialidade imperial, por exemplo, não concerne com contemporaneidade da sociedade científica vigente. Desse modo, cabe compreender como seu deu o processo da descolonização do conhecimento, o qual vivia e, ainda vive sob a guarda da ciência moderna. Contudo, chamou-se tal movimento de modernidade-colonialidade, em sua pretensão de desvelar a face oculta da modernização, a saber, a violência da conquista e da colonização bem como seus traços de permanência no tempo e no espaço (Quijano, 2005; Castro-Gómez, 2005), a título de exemplo de tal violência temos os processos hegemônicos da educação como foram apregoados pelos jesuítas que durou no tempo e no espaço 210 anos de instrução e catequização dos indígenas, num processo brutal de violação dos direitos, com a aculturação.

Não muito recente na América Latina surge o movimento de resistência epistêmica, qual seja a decolonialidade. Movimento que prima pela superação da história única. Desta feita, a

decolonialidade ou descolonialidade, isto é, a atenção às inúmeras resistências e subversões que se dão a partir das fissuras no projeto moderno, explicitando sua impossibilidade de explicar e, muito menos, de normatizar o mundo (Mignolo, 2004). Ou seja, é um movimento que em si mesmo não prima por normatizar o mundo, mas de explicitar as resistências e subversões que lastram o projeto moderno, isto é, outros sujeitos são igualmente possuidores de saberes, de poderes e são seres que são donos de si, por isso não se sujeitam a ordem dominante. Assim está acirrada a luta entre os colonizadores e os colonizados, entre os dominadores e os dominados, entre os opressores e os oprimidos (Freire, 1987).

A operacionalização das políticas educacionais entrelaça-se às carências e anseios de uma população. Cujo, acesso à educação é amplamente negligenciado, consistindo-se em instalações ou desativações de prédios escolares, formação de professores, materiais, recursos e mídias direcionadas à educação para as áreas rurais, que reafirmam a condição de fraturas e/ou rupturas no que concerne a operacionalização de uma sequência real de uma Educação do Campo, que se centre na manutenção das estruturas sociais amplamente germinadas ao longo da formação econômica e social brasileira e são amplamente induzidas nos cursos de formação.

No que concerne à operacionalização das pedagogias diversas contrapondo-se as coloniais exige-se ao profissional docente uma ruptura ao modelo conservador e opressor reproduzido em sala de aula, devendo este ser mediador do processo de construção do conhecimento, negando a perpetuação de sua atividade como um mero transmissor de conteúdos desvinculados da realidade:

Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes; e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. Tenho mantido que essa transição é, sobretudo, evidente no domínio epistemológico por debaixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades (Santos, 2001, p. 34).

Neste sentido, a escola, deve ser repensada a medida em que abre suas portas a todos sem qualquer distinção ou preconceitos, permitindo a apropriação de todo um saber construído até então pela humanidade, consentindo a todos os discentes o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que se encontram inseridos, problematizando a realidade, pois ela não está dada, é fruto do seu tempo/espço histórico.

Ao colocarmos a escola como uma criação para servir à sociedade, devemos nos indagar a respeito de como essa sociedade orquestra a sua constituição como mero lócus da socialização de conhecimentos e aprendizagens, às vezes desconexo do meio social para aprofundar as mazelas socioespaciais, alicerçando uma relação de mutualidade que a educação em diversos segmentos da comunidade local, direta ou indiretamente, são interligados ao processo educacional, consistindo, em opressões, bem como se baseiam em modelos que reafirmem a continuação das estruturas sociais acrescidos apenas elementos tecnológicos, ou seja, se mantém o status quo.

A dominação acontece de forma muito sutil, basta que aquele que algo tenha chegue ao outro que aquele algo despossua. Artefato que promove a troca, a usurpação, a expatriação e expropriação. Assim foi feito com os indígenas pelos europeus quando aqui chegaram deram em troca objetos que tinham para as riquezas do Brasil levar, e dos próprios indígenas lhe tiraram sua língua, sim! A língua, o modo próprio dos povos indígenas falarem foi o alvo principal dos jesuítas aculturalizar os indígenas, pois com a nova língua introduzida os indígenas foram sendo despossuídos de sua identidade. Porquanto, os intelectuais descoloniais sabem que o horizonte pedagógico estabelecido pela hierarquia epistêmica colonial na modernidade é caracterizado, entre outros, pela língua nacional e pelo lugar hierárquico que ocupam essas linguagens na estrutura epistêmica de poder (Miglievich-Ribeiro; Romera, 2018). Como é do nosso conhecimento o inglês

se destaca como língua universal e esta universalidade é crucial no processo de homogeneização e dominação epistêmica.

Entretanto, não existe uma única forma de conhecimento, por isso que na história da modernidade surge o giro decolonial que acontece mediante a presença maciça dos intelectuais da América Latina que luta para evidenciar uma tríade epistêmica que está acionada na massa de acontecimentos discursivos do novo ser, saber e poder. Tríade que possibilita a decolonização da epistemologia única eurocentrada. Assim Darcy Ribeiro e Enrique Dussel atestam, ambos, que todo conhecimento é, de fato, sempre parcial, logo, não estaria povo algum “condenado” a uma interpretação exógena, mas lhe seria facultado pensar a si mesmo (Miglievich-Ribeiro; Romera, 2018). Se na visão destes autores o conhecimento pode ser facultado pensar a si mesmo, rompe, portanto, com a linearidade da modernidade. Desta feita, corresponde a tal enunciação

A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (Grosfoguel, 2010, p. 459).

Quem tem o poder de falar tal verdade? A questão posta tem a ver com a posição do sujeito, a qual é legitimada através de seu lugar de fala. Assim, importa mencionar que a institucionalização do conhecimento é crucial. Há uma disputa acirrada da produção do conhecimento enquanto projeto de modernidade ocidental que são se coaduna com as epistemologias resistentes. Dito de outro modo, os autores latino-americanos não são estudados ou citados pelos autores norte-americanos, é como se fossem dois universos distintos que não pudesse haver diálogo, interação, conhecimento das partes que tencionam as esferas epistêmicas do poder. Todavia o local é fundamental para legitimar o discurso que está acionado, por isso que as epistemologias resistentes lutam para se manter na corrente contra hegemônica da produção do conhecimento se fazendo necessária a escrita, ou o resgate das ocultadas, a partir do olhar e vivências dos povos que historicamente foram marginalizados ou amplamente negligenciados.

ASSINALAÇÕES CONCLUSIVAS

De acordo com a breve reflexão realizada nesta abordagem epistêmica, a reflexão aqui empreendida foi à luz da Análise Arqueológica do Discurso de Michel Foucault (2008) nos possibilitou assinalar as séries de signos das epistemologias da resistência que se contrapõem ao projeto da modernidade ocidental da educação. Assim foi possível compreender que o projeto da modernidade ocidental da educação prima por uma única epistemologia, ou seja, a ciência eurocentrada.

No que concerne ao mapeamento das fontes que se ocupam das pedagogias que permeiam a práxis das epistemologias resistentes, encontramos as três pedagogias: Educação Popular, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento. Estas pedagogias são vivenciadas pelos sujeitos que estão engajados socialmente nos movimentos sociais, os quais se ancoram nos processos decoloniais a favor da educação emancipatória e libertadora dos sujeitos que vivem oprimidos, alienados, subordinados aos ditames dos colonizadores.

No que diz respeito às fraturas de texto que assinalam o processo dominante do projeto da modernidade ocidental da educação foram possíveis assinalar que os norte-americanos detêm a produção do conhecimento, partem da cultura dominante.

Por fim, analisamos/descrevemos os processos educativos que permeiam a superação do projeto da modernidade ocidental da educação em detrimento das epistemologias resistentes. Ou seja, as pedagogias das epistemologias resistentes dispõem de práxis pedagógicas inovadoras que

atravessam o processo de superação do projeto de modernidade ocidental da educação, assim os achados da pesquisa corroboram para melhor compreender que os intelectuais decoloniais não são lidos pelos norte-americanos, acirrando a disputa do lugar institucional da produção do conhecimento.

No conjunto das coisas ditas e escritas foi viável identificar que as pedagogias que atravessam as epistemologias resistentes dos movimentos sociais estão enraizadas na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987). O qual é crucial no campo da história da educação, pois como foi identificada a pedagogia do oprimido se desdobra para que a educação popular possa emergir primando pelo diálogo, emancipação e conscientização.

No que concerne à Pedagogia do Movimento, de natureza socialista, o trabalho é fundamental para que os sujeitos dos movimentos sociais. Assim, a Pedagogia do Oprimido que tenciona a relação antagonica entre oprimido e opressor, perspectiva pela conscientização crítica dos sujeitos, pela luta de classe, por condições de trabalho. Em última instância as pedagogias que compõem as epistemologias da resistência primam pelos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2015, January-March). Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, (55), 47-68.
- Caldart, R. S. (2009, March-June). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 7(1), 35-64.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 80-87.
- Foucault, M. (2008). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2020) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP.
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Santos, B. S.; Meneses, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (2002a). *O discurso filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2002b). *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Lampert, E. (2007, July-December). Pós-Modernidade e a educação. *Linhas*, Florianópolis, 8(2), 4-32.
- Miglievich-Ribeiro, A.; Romera, E. (2018, January-April). Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. *Sociologias*, Porto Alegre, 20(47).
- Mignolo, W. D. (2004, September-December). Descolonización epistémica y ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, 7(3), 175-95.
- Quijano, A. (2005). A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. S.; Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *Um Discurso Sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2001). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal.
- Xavier, M. S. B. (2019, October). *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo*. Retrieved from <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>.