

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

CLAYTON ROBERTO MESSIAS

**EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER:
UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E
AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS**

Itatiba

2018

CLAYTON ROBERTO MESSIAS

RA 002201600993

**EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER:
UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E
AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – *campus* Itatiba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientador: Dr. Carlos Roberto da Silveira.

Itatiba

2018

37.01
M548e

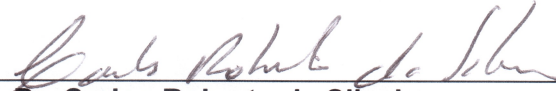
Messias, Clayton Roberto.
Educação e decolonialidade do saber : um debate
entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias
críticas latino-americanas / Clayton Roberto Messias. –
Itatiba, 2018.
80 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

1. Foucault, Michel. 2. Dussel, Enrique. 3. Educação.
4. Saber Colonial. 5. Educação – Colonialidade. 6. Educação
– Decolonialidade. 7. Projeto Modernidade/Colonialidade.
8. Poder/Saber. I. Silveira, Carlos Roberto da. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Clayton Roberto Messias defendeu a dissertação “**EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER: UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS**” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 09 de agosto de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Orientador e Presidente



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Examinadora



Prof. Dr. Daniel Santini Rodrigues
Examinador

Esta dedicatória é para minha mãe Sandra Messias,
para meu filho Joaquim Rachid,
para minha esposa Marina Guedes e
para meu tio João Cirino,
por todo o suporte que me deram.

AGRADECIMENTOS

Me sinto imensamente grato ao meu amigo, Professor e Mestre Alessandro Bigueto, por ter estimulado esta conquista, assim como, às Professoras, aos Professores e colegas de estudos, tanto do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, como de todos os ambientes de ensino nos quais pude aprender, dos quais recebi apoio nesta busca pela realização de mais um sonho, sobretudo ao Senac, à Etec, aos alunos e alunas, bem como, aos meus colegas, isto é, a todos que colaboraram para o meu desenvolvimento, dando significação a esta trajetória.

Agradeço, em particular, ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, pela orientação desta dissertação e por me convencer, com tanta inspiração, sobre a importância de escrever sobre as Teorias Críticas Latino-Americanas, tema principal desta pesquisa, além disso, sou grato à Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, que me ajudou na desconstrução das minhas ideias, despertando novas reflexões a partir de diálogos enriquecedores sobre Michel Foucault.

*“O essencial não é aquilo que se fez do homem,
mas sim aquilo que ele fez daquilo que fizeram dele.”*

SARTRE, Jean-Paul

*“Parresía, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer,
a despeito de tudo, toda a verdade que pensa,
mas também a coragem do interlocutor, que aceita receber como verdadeira,
a verdade ferina que ouve.”*

FOUCAULT, Michel

*“Historicamente, infelizmente, tudo isto ficou ‘en-coberto’,
desde os tempos do ‘descobrimento’ da América pelos europeus.
Aquele mítico **1492** foi sendo diacronicamente projetado sobre todo o continente
com um manto de esquecimento, de barbarização, de ‘modernização’”*

DUSSEL, Enrique

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas**. 80 p. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMO

As Ciências Humanas e Sociais concretizaram sua relevância ao longo da história, portanto, estabeleceram uma extensa linha de investigações que reuniu diversos pesquisadores dos processos educativos, constituindo assim, o complexo campo da Educação. Logo, a identidade histórico-cultural pedagógica, como delimitação prática das teorias educacionais, foi desenvolvida pelas mudanças epistemológicas e metodológicas das ciências e pelo crescimento da produção, qualificação e difusão de pesquisas com enfoque na Educação. Atualmente, os programas acadêmicos, criados por meio dessas investigações, realizam produções científicas referentes às linhas de pesquisa que situam a Educação no quadro dos estudos discursivos, com temas que envolvem, dentre outros: constituição do sujeito, estudos socioculturais e práticas educativas, a partir da análise do discurso e de processos interativos, com o objetivo de contribuir para o exame dos problemas pedagógicos locais e mundiais. Por essas razões, apresenta-se, aqui, o resumo de uma pesquisa que expõe um ponto de vista, sobre o “paradigma da vida concreta” e o papel da Educação no contexto da “TransModernidade” e das “Teorias Críticas Latino-Americanas”, para delinear-se a “decolonialidade do poder, do saber e do ser”, tanto com o objetivo geral da identificação de elementos relativos aos processos históricos, socioculturais e educacionais, dentro do saber pedagógico na América Latina, quanto com o objetivo específico de investigar a forma que Michel Foucault elaborou, em sua “genealogia”, o enunciado “poder/saber”, em especial, acerca do saber colonial, para possivelmente estabelecer uma correlação com as críticas latino-americanas, defendidas, sobretudo, por Enrique Dussel, principalmente, a partir de sua tese a “Pedagógica”. Portanto, esta exposição fundamenta-se numa perspectiva histórico-cultural do saber colonial e do pensamento epistemológico latino-americano, com enfoque na Educação, essencialmente sob o ponto de vista das ideias de Foucault e Dussel, em busca da análise de práticas discursivas, para verificar sua influência nos projetos e mobilizações de resistência dos movimentos sociais, culturais e educacionais. Com uma metodologia “analética”, espera-se, além de problematizar a dessujeição de epistemologias produzidas na América Latina, apontar que as críticas latino-americanas podem contribuir para o processo de descolonização da colonialidade de conhecimentos, ou seja, para a “decolonialidade do saber”, com a intenção de organizar, no enfoque na Educação, um possível debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas.

Palavras-Chave: Educação Colonial e Pós-Colonial; Projeto Modernidade/Colonialidade; Decolonialidade do Poder/Saber; Michel Foucault e Enrique Dussel.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educación y Decolonialidad del Saber: un debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel y las Teorías Críticas Latinoamericanas.** 80 p. Disertación de Maestría en Educación. São Paulo: Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMEN

Las Ciencias Humanas y Sociales concretizaron su relevancia a lo largo de la historia, por lo tanto, establecieron una extensa línea de investigaciones que reunió a diversos investigadores de los procesos educativos, constituyendo así el complejo campo de la Educación. Por lo tanto, la identidad histórico-cultural pedagógica, como delimitación práctica de las teorías educativas, fue desarrollada por los cambios epistemológicos y metodológicos de las ciencias y el crecimiento de la producción, calificación y difusión de investigaciones con enfoque en la Educación. Actualmente, los programas académicos, creados a través de estas investigaciones, realizan producciones científicas referentes a las líneas de investigación que sitúan a la Educación en el marco de los estudios discursivos, con temas que involucran, entre otros: constitución del sujeto, estudios sociocultura y prácticas educativas, a partir del análisis del discurso y de procesos interactivos, con el objetivo de contribuir para el examen de los problemas pedagógicos locales y mundiales. Por estas razones, se presenta, aquí, el resumen de una investigación que expone un punto de vista, sobre el “paradigma de la vida concreta” y el papel de la Educación en el contexto de la “Transmodernidad” y de las “Teorías Críticas Latinoamericanas”, para delinear la “decolonialidad del poder, del saber y del ser”, tanto con el objetivo general de la identificación de elementos relativos a los procesos históricos, socioculturales y educativas, dentro del saber pedagógico en América Latina, cuanto con el objetivo específico de investigar la forma que Michel Foucault elaboró, en su “genealogía”, el enunciado “poder/saber”, en especial, acerca del saber colonial, para posiblemente establecer una correlación con las críticas latinoamericanas, defendidas, sobre todo, por Enrique Dussel, principalmente, a partir de su tesis a la “Pedagogía”. Por lo tanto, esta exposición se fundamenta en una perspectiva histórico-cultural del saber colonial y del pensamiento epistemológico latino, con enfoque en la Educación, esencialmente desde el punto de vista de las ideas de Foucault y Dussel, en busca del análisis de prácticas discursivas, para verificar su influencia en los proyectos y movilizaciones de resistencia de los movimientos sociales, culturales y educacionales. Con una metodología “analetica”, se espera, además de problematizar la desujeción de epistemologías producidas en América Latina, señalar que las críticas latinoamericanas pueden contribuir al desarrollo proceso de descolonización de la colonialidad de conocimientos, es decir, para la “decolonialidad del saber”, con la intención de organizar, en el enfoque en la Educación, un posible debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel y las Teorías Críticas Latinoamericanas.

Palabras clave: Educación Colonial y Post-Colonial; Proyecto Modernidad/Colonialidad; Decolonialidad del Poder/Saber; Michel Foucault y Enrique Dussel.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Education and Decoloniality of Knowledge: a debate between Michel Foucault, Enrique Dussel and Critical Latin American Theories.** 80 p. Master's Dissertation in Education. São Paulo: Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ABSTRACT

The Human and Social Sciences have concretized their relevance throughout history, therefore, established an extensive line of investigations that brought together several researchers from educational processes, thus constituting the complex field of Education. Therefore, the identity cultural-pedagogical, as a practical delimitation of educational theories, was developed by the epistemological and methodological changes of the sciences and by the the production, qualification and diffusion of research with a focus on Education. Currently, academic programs, created through these investigations, carry out scientific productions referring to the lines of research that place Education within the framework of discursive studies, with subjects that include, among others: constitution of the subject, socio-cultural studies and based on discourse analysis and interactive processes, with the objective of contributing to the for examining local and global pedagogical problems. For these reasons, it is presented here, the summary of a research that exposes a point of view, about the “paradigm of concrete life” and the role of Education in the context of “Transmodernity” and “Critical Theories of Latin America”, “decoloniality of power, of knowledge and of being” both with the general objective of identifying elements related to historical, sociocultural and within the pedagogical knowledge in Latin America, as well as with the specific objective of to investigate the way Michel Foucault elaborated, in his “genealogy” the statement “power/knowledge”, in particular, about colonial knowledge, in order to possibly establish a correlation with Latin American critics, defended above all by Enrique Dussel, mainly, from his thesis to “Pedagógica”. Therefore, this exposition is based on a historical-cultural perspective of colonial knowledge and Latin American epistemological American, with a focus on Education, essentially from the point of view of the ideas of Foucault and Dussel, in search of the analysis of discursive practices, to verify their influence in the projects and mobilizations of resistance from social, cultural and educational movements. With an “analytical” methodology, it is hoped, in addition to problematizing the desujeição of epistemologies produced in Latin America, to point out that Latin American criticisms can contribute to the process of decolonization of the coloniality of knowledge, that is, for “decoloniality of knowledge”, with the intention of organizing a possible debate between Michel Foucault, Enrique Dussel and the Critical Latin American Theories.

Keywords: Colonial and Postcolonial Education; Modernity / Coloniality Project; Decoloniality of Power / Knowledge; Michel Foucault and Enrique Dussel.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I. FOUCAULT E A COLONIALIDADE DO SABER.....	16
1.1 Saber Colonial: uma perspectiva <i>foucaultiana</i>	16
1.2 Mignolo, Castro-Gómez e Grosfoguel: poder/saber colonial.....	21
CAPÍTULO II. FUNDAMENTAÇÕES DECOLONIAIS.....	25
2.1 Projeto Modernidade/Colonialidade.....	26
2.2 Aníbal Quijano: colonialidade do poder.....	30
2.3 Catherine Walsh: decolonialidade pedagógica	35
CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER	38
3.1 Educação na América Latina: a “Pedagógica” de Enrique Dussel.....	38
3.2 Enrique Dussel e o Saber Pedagógico Crítico Latino-Americano.....	42
3.3 Decolonialidade do Saber no “Hemisfério Latino-Americano”	48
CAPÍTULO IV. UM DEBATE ENTRE FOUCAULT E DUSSEL	56
4.1 Dussel e Foucault: aproximações e distanciamentos	57
4.2 Foucault e Dussel: saber colonial na América do Sul.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Inicialmente, enuncia-se uma breve autobiografia com a trajetória de minha formação para justificar a temática escolhida nessa dissertação.

Nascido na cidade de Jundiaí SP, em novembro de 1975, minha educação no ensino básico, fundamental e médio foi obtida em escolas pública e privada. Em 2003 ingressei na Faculdade Teológica de Ciências Humanas e Sociais Logos FAETEL em São Paulo, onde iniciei o curso de Bacharel em Teologia, mas, com um semestre antes da conclusão em 2005, me matriculei no Centro Universitário Padre Anchieta, em Jundiaí, São Paulo, onde obtive o título de Bacharel em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração UniAnchieta em 2009.

No ano de 2009 vivenciei, pela primeira vez, a pesquisa acadêmica por orientação do meu amigo e Professor Alessandro Bigheto, Licenciado em Filosofia pela Faculdade Claretiana e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que me incentivou a estar como estudante especial na UNICAMP, onde participei do Programa de Mestrado em Educação nas áreas de concentração: Ciências Sociais na Educação, Multimeios e Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Na UNICAMP, colaborei com os Grupos de Pesquisa: Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação – Faculdade de Educação (LANTEC-FE), Laboratório de Gestão Educacional – Faculdade de Educação (LAGE-FE) e Laboratório de Media e Tecnologias da Comunicação – Instituto de Artes (MEDIATEC-IA).

Em 2009, participei da oficina: X EDUNET - II Curso de Linguagem Digital Interativa na Educação no Laboratório de Novas Tecnologias na Educação LANTEC-UNICAMP, do II Colóquio Internacional Brasil X Espanha: experiências de aprendizagem mediada por computador, do II Simpósio Internacional sobre Novas Competências em Tecnologias Digitais Interativas na Educação e do III Colóquio Internacional Brasil X Espanha: Educación y Tecnologías Digitales: experiencias innovadoras em 2010.

Apresentei trabalhos nos seminários da Faculdade de Educação (FE): A Rede Como Espaço Livre e Aberto (2009), II Seminário de Educação a Distância da FE (2009), Usabilidade na TV Digital Interativa (2010), A Utilização da TV Digital Interativa na Educação (2010), Produção Audiovisual: uma experiência inovadora (2010), Escolas, Empresas e Estudantes em uma Rede Social Voltada a Cidadania e Meio Ambiente em 2011.

Publiquei o texto Rede como Espaço Livre e Aberto no livro *Ética, Hacker e a Educação*, organizado pelos Doutores Sérgio Ferreira do Amaral da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Nelson de Luca Pretto da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em colaboração com as mestrandas Lialda Cavalcanti, Amarílis Valentin e Neusa Andrade, editora Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU), Campinas, com 2ª edição em 2012.

No ano de 2011, conclui a Pós-Graduação *Lato Sensu* e recebi o título de Especialista em Formação Docente para a Atuação em Educação a Distância, pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB) e em 2014, obtive o título de Master of Business Administration – (MBA) em Administração e Logística, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Sobretudo, para a realização de um dos meus principais sonhos, em 2015, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USF Universidade São Francisco, em Itatiba, São Paulo, ingressando no Mestrado em Educação em 2016.

Em 2016, participei das disciplinas: Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas; Educação, Regimes de Verdade e Liberdade; Estudos Sobre Discurso, Sujeito e Saberes; Subjetividades em Educação na Contemporaneidade; Linguagem e Trabalho Docente; e Relações de Ensino e Práticas Educativas e em 2017, da disciplina Educação como Prática da Liberdade e a Formação Crítica: “abordagens filosóficas, éticas, sociais e educativas em convergência e interlocução com a educação como *locus* da prática da liberdade e formação crítica; entrecruzamento de obras, conceitos e categorias em Paulo Freire e Walter Benjamin”.

Também em 2016, publiquei, com o Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, os trabalhos: Processos Educativos Mediatizados Pelas Novas Tecnologias no XXII Encontro de Iniciação Científica; XV Encontro de Pós-Graduação; XI Encontro de Extensão Universitária; IX Seminário de Estudos do Homem Contemporâneo da USF Bragança Paulista; Educação a Partir de Um Olhar Foucaultiano no I Congresso Internacional de Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO); Diálogos sobre Educação a partir de um Olhar Foucaultiano no 5o Encontro Senac de Conhecimento Integrado do Senac Jundiaí, SP e fui convidado para participar do Grupos de Pesquisa: Educação e Teorias Críticas Latino-americanas (GEPETECLA) e Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE).

Minhas pesquisas estão sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, que tem me estimulado desde o início do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, a defender o tema Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, com delimitação sobre a Decolonialidade do Saber: um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel.

Em 2018, fui aprovado no Exame de Qualificação pela USF, buscando com esta dissertação, a aprovação para o título de Mestre em Educação.

Entendo que esta trajetória formativa, fez com que eu optasse pela linha de pesquisas *Educação, linguagens e processos interativos*, que situa a Educação no quadro dos estudos discursivos na perspectiva histórico-cultural, com temas que envolvem: constituição do sujeito, práticas sociais escolares e não escolares, e estudos culturais, a partir da análise do discurso e de processos interativos, com delimitação ao “paradigma da vida concreta” e ao papel da Educação contemporânea no contexto da “TransModernidade”, assim como, das Teorias Críticas Latino-Americanas para a decolonialidade do poder, do saber e do ser.

Entre as teorias críticas contemporâneas, um dos temas discutidos tem sido o da correspondência entre Modernidade e colonialidade, encontrada nos “Estudos Pós-Coloniais”, que evidenciam a convivência entre o projeto científico e político da Europa Moderna com as relações de “Colonialidade do Poder/Saber”, estabelecidas desde o século XVI.

Portanto, o objetivo específico nesta dissertação é o de identificar-se elementos relativos aos processos históricos, socioculturais e educacionais, no interior do saber pedagógico na América Latina e o objetivo específico é o de investigar-se a forma que Michel Foucault elaborou, em sua “Genealogia”, o enunciado “poder/saber”, em especial, acerca do saber colonial, para estabelecer-se uma correlação com as Teorias Críticas Latino-Americanas, defendidas, sobretudo, por Enrique Dussel, principalmente, a partir de sua tese a “Pedagógica”.

Com uma metodologia “analética”, espera-se, além de problematizar a dessujeição de epistemologias produzidas na América Latina, apontar que as críticas latino-americanas podem contribuir para o processo de descolonização da colonialidade de conhecimentos, ou seja, para a “Decolonialidade do Saber”, com a intensão de organizar, no enfoque na Educação, um possível debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas.

No primeiro capítulo da dissertação, analisa-se, sob a perspectiva das teorias críticas latino-americanas, a representação de Michel Foucault sobre a questão do saber colonial como dispositivo de regulação da população, pensada no âmbito do poder.

Para tanto, utiliza-se os escritos do curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, que Foucault ministrou no Collège de France, com o intuito de se identificar algumas fronteiras e limites pós-coloniais de fundamentação ao tema colonialidade do saber. Da mesma forma, examina-se as interpretações que alguns pensadores, como Walter D Mignolo, Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, têm feito das obras de Michel Foucault.

Em vista disso, o propósito neste capítulo consiste em descrever um desenvolvimento histórico do saber colonial sob o enfoque pós-colonial, desde suas primeiras formulações até sua introdução nas teorias críticas latino-americanas.

No segundo capítulo, pretende-se apresentar o projeto Modernidade/Colonialidade dedicado ao estudo dos processos de decolonialidade e realiza-se uma análise introdutória sobre as ideias dos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que contribuem com a decolonialidade do saber. Em seguida apresentam-se as contribuições de Aníbal Quijano, conhecido por ter desenvolvido o conceito “colonialidade do poder”, pois seu corpo de trabalho tem influenciado nos campos dos estudos decoloniais e das teorias críticas latino-americanas. Por fim, apresenta-se Catherine Walsh, que promove uma investigação epistêmica regulada na articulação entre as dimensões decolonial e pedagógica ao defender que os programas e a práxis no campo das pedagogias podem ser concebidos desde a perspectiva da decolonialidade.

No terceiro capítulo, situam-se algumas posições sobre a Educação Latino-Americana no Projeto Modernidade/Colonialidade, com referências dos filósofos Enrique Dussel e Santiago Castro Gómez, que fizeram menções às adequações, dos discursos modernistas e pós-modernistas às práticas sociais e educativas, tal como, ao saber pedagógico na América Latina.

Busca-se, também, delimitar as relações histórico-culturais do poder colonial, desde seus usos e apropriações ao saber pedagógico latino-americano, sob o ponto de vista dos estudos decoloniais. Por fim, nota-se a forma que se emprega o saber pedagógico no pensamento crítico latino-americano e se expõe-se elementos de uma pedagogia decolonial, que contribuam à uma racionalidade alternativa, desde a Educação, para uma possível decolonialidade do saber.

No quarto capítulo, pretende-se um possível debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas, sobre a “Decolonialidade do Saber” e argumenta-se que, de fato, o debate entre seus projetos pode permitir uma contribuição significativa para essa linha de estudos e pesquisas, em suas relevâncias acadêmicas e sociais. Emprega-se, portanto, uma possibilidade de discussão sobre as análises da abordagem decolonial e sobre como sua pedagogia atravessa a América Latina. Logo, a proposta é a do debate entre Foucault, em algumas das suas considerações sobre a temática saber/poder, apresentadas em lições do Collège de France e as teorias críticas latino-americanas de Dussel.

Portanto, analisa-se a possibilidade de um debate entre Foucault e Dussel, em suas diferentes posições, e argumenta-se que as aproximações e os distanciamentos de seus projetos podem permitir que cada um deles ofereça, particularmente, uma contribuição significativa para as teorias críticas latino-americanas e a decolonialidade do saber.

Um exame mais acurado dessas questões, de modo algum esgotariam as incontáveis temáticas que podem surgir, desta pesquisa, sobre o debate entre Foucault e Dussel, acerca da Educação e a Decolonialidade do Saber, na perspectiva das Teorias Críticas Latino-Americanas, mas confere-se um grande esforço em apresentá-las nesta dissertação.

Apresenta-se, por fim, uma brevíssima biografia, que não se esgotaria de forma alguma, dos dois principais pensadores que serão o eixo *SU* *L*eador desta dissertação:

Paul-Michel Foucault, nasceu em Poitiers, França, em 15 de outubro de 1926 e foi educado no Lycée Henri-IV. Em 1946 ingressou na École Normale Supérieure, onde teve como tutores Jean Hyppolite e Louis Althusser, além de conhecer e manter contato com Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre, Paul Veyne, entre outros. Em 1949, Foucault concluiu sua Licenciatura em Psicologia e recebeu seu diploma em Estudos Superiores de Filosofia, com uma tese sobre Georg Wilhelm Friedrich Hegel, sob a orientação de Hyppolite. Michel Foucault ensinou no Collège de France de janeiro de 1971 até a sua morte em junho de 1984, com exceção de 1977, quando gozou de um ano sabático.

“Foucault é um dos pensadores franceses contemporâneos mais potentes, não apenas pela sua produção teórica, mas, sobretudo, pelo seu modo de conceber e afirmar uma posição para o intelectual. Nesse sentido, Foucault faz do pensamento uma prática ativa de problematizar as questões do seu tempo”.

Ingrid Müller Xavier, Walter Omar Kohan, Alfredo Veiga-Neto

[Contracapa do livro: Vocabulário de Foucault de Edgardo Castro]

Enrique Dussel, nasceu em 1934, na Argentina. Em 1957 foi para a Espanha, onde fez doutorado em Filosofia. Entre 1959 e 1961 residiu em Israel, onde trabalhou como carpinteiro e pescador. Após esse período, retornou à Europa, primeiro, para estudar Teologia na França e, depois, História na Alemanha. A partir de 1969, passou a dar aulas de Ética Filosófica na Universidade Nacional de Cuyo, na Argentina. Entre 1971 e 1974 publicou mais de vinte livros e artigos. Em 1975, juntamente com a família, partiu para o exílio no México, onde reside até hoje. É um dos fundadores e ativo membro participante da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA). Dussel é autor de vasta obra bibliográfica e um dos principais nomes da Filosofia da Libertação.

“Para as nossas bandas, o (des)encontro foi inevitável entre os europeus e os ameríndios. Anterior à data de 12 de outubro de 1492, de acordo com o pensamento de Dussel (1980, p. 14), a Europa germano-latina não existia senão como periferia, pois estava encurralada pelo mundo árabe-turco que se estendia desde o Sul da Espanha, em Andaluzia, até as portas de Viena logo depois da queda de Constantinopla”.

Carlos Roberto da Silveira

[A *B*íos no Discurso do *L*ogos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil]

CAPÍTULO I. FOUCAULT E A COLONIALIDADE DO SABER

Neste capítulo analisa-se, sob o ponto de vista das teorias críticas latino-americanas, as ideias de Michel Foucault em algumas de suas aulas no Collège de France, a respeito da questão do saber colonial como dispositivo de regulação da população, pensado no âmbito do poder.

Da mesma forma, examinam-se as interpretações que pensadores, como Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, têm feito das considerações de Foucault, diferentemente de algumas vertentes do enfoque pós-colonial.

O propósito neste capítulo consiste em apresentar uma interpretação que foi feita sobre o pensamento de Michel Foucault a partir dos postulados pós-coloniais. Este objetivo permite descrever um desenvolvimento histórico da perspectiva pós-colonial, desde suas primeiras formulações, até sua introdução nas teorias críticas latino-americanas.

Para tanto, são utilizados os escritos das aulas que Michel Foucault ministrou no curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, no Collège de France, com o intuito de identificar-se algumas fronteiras e limites pós-coloniais de fundamentação ao tema colonialidade do saber.

1.1 Saber Colonial: uma perspectiva *foucaultiana*

Neste momento, pretende-se analisar uma abordagem sobre o debate de como o aporte teórico pós-colonial foi transferido para a realidade intelectual latino-americana. É o caso da contribuição de Santiago Castro-Gómez¹, que se colocou em uma posição cada vez mais periférica em relação aos sinais de identidade dos estudos coloniais, na medida em que se aprofundou na utilização historiográfica das técnicas foucaultianas.

Castro-Gómez fundamentou sua tese de que Foucault, nas aulas do Collège de France, em particular nos cursos *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, *Segurança, território, população (1977-1978)* e *Nascimento da biopolítica (1978-1979)*,

[...] desenvolve uma *teoria heterárquica* como contraponto para mostrar quais problemas compreendem as “teorias hierárquicas”, desde que se têm pensado o tema da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007a, p. 156, tradução nossa).

¹ Santiago Castro-Gómez é Doutor em Filosofia pela Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt. Entre 2001 e 2004 foi Diretor da Especialización en Estudios Culturales da Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Escreveu, entre outros, o texto: Michel Foucault y La Colonialidad Del Poder.

Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel² (2007b, p. 18, tradução nossa), definiram a teoria heterárquica como “um escopo de conceituação das estruturas sociais com uma nova linguagem que contrapõe o paradigma da ciência social eurocêntrica herdada desde o século XIX”, visto que a mais comum linguagem é para regimes fechados, pelo fato de ter uma lógica exclusiva que estabelece plenamente os outros sistemas a partir de uma única hierarquia de poder.

As heterarquias são estruturas complexas em que não existe um nível básico que governa sobre os demais, senão que todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares, atendendo a conjunturas históricas específicas.

Para uma melhor compreensão sobre as considerações de Santiago Castro-Gómez, analisa-se os postulados de Foucault em sua aula do curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, em 7 de janeiro de 1976, no Collège de France.

Na ocasião Foucault empreendeu sobre os temas: os saberes sujeitados; o saber histórico das lutas, as genealogias e o discurso científico; o poder, o que está em jogo nas genealogias; concepção jurídica e econômica do poder; o poder como repressão e como guerra.

Quando Foucault discorreu sobre a “genealogia do saber”, ou seja, a vinculação das ciências e das memórias locais que possibilitaram o emprego desse saber nas táticas contemporâneas e o estabelecimento de um saber histórico das lutas, percebe-se que a teoria hierárquica do saber é evidenciada sob uma perspectiva da sua colonialidade.

De acordo com Michel Foucault:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Foucault (1999, p. 14), referiu-se à “insurreição dos saberes sujeitados”, não em oposição aos procedimentos ou apreciações de uma ciência, mas a uma resistência contra os impactos centralizadores do poder que são vinculados à instauração e ao funcionamento de um enunciado científico estruturado dentro de uma sociedade.

Para Foucault (1999, p. 14), pouco importava, “se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou no aparelho pedagógico”, todavia era em oposição às consequências de poder, típico de um discurso científico, que a genealogia devia combater.

² Ramón Grosfoguel é Pós-Doutorado pelo Fernand Braudel Center/Maison des Sciences de l’Homme, França; PhD em Sociologia e Mestre em Estudos Urbanos pela Temple University; Professor Associado do Department of Ethnic Studies, College of Letters and Science, University of California, Berkeley, nos temas: Decolonialidade; Migração Internacional; Economia Política do Sistema-Mundo; Racismo; Islamofobia; Bacharel em Sociologia pela Universidad de Puerto Rico; Pertencente ao Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Portanto, a genealogia passaria ser relacionada ao escopo de uma introdução dos saberes na “hierarquia do poder”, seria uma forma de projeto para,

dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1999, p. 15, grifo nosso).

Foucault (1999, p. 16) diria em dois enunciados que: “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem”.

Conota-se aqui, acerca da *decolonialidade do saber*, enquanto *os saberes dessujeitados* de Michel Foucault, à medida que ele trouxe à tona algumas problemáticas como:

Será que estamos mesmo, em todo caso, nessa mesma relação de força que nos permitiria valorizar, de certo modo em estado vivo e fora de qualquer sujeição, esses saberes desencavados? Que força eles têm por si mesmos? (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Segundo Foucault (1999, p. 19), ainda não havia chegado o tempo em que se sofria a ameaça da colonização, ele queria tentar, nos cursos seguintes, de fato no mesmo ano, “precisar ou delinear o que está[va] em jogo nesse pôr em oposição, nesse pôr em luta, nesse pôr em insurreição os saberes contra a instituição e os efeitos de saber e de poder do discurso científico”.

Na aula de 14 de janeiro de 1976, Foucault anunciou que uma das inquietações era sobre a chance de que as “máquinas do poder” fossem assistidas por ideologias como a da Educação. Foucault (1999, p. 40) afirmou que, “no ponto em que terminam as redes de poder, o que se formam, não são ideologias, são instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber”.

Portanto o poder, quando desempenhado em seus “mecanismos finos”, não acontece sem o desenvolvimento e difusão de um saber, ou seja, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação.

Para resumir suas precauções sobre esses “mecanismos finos”, Foucault diria:

[...] em vez de orientar a pesquisa sobre o poder para o âmbito das ideologias que o acompanham, creio que se deve orientar a análise do poder para o âmbito da dominação, para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber (FOUCAULT, 1999, p. 40).

Contudo, Michel Foucault (1999, p. 45) defendia que, “as disciplinas” têm seu próprio enunciado discursivo. Que as disciplinas criaram os “aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento”. Elas são extremamente inovadoras em relação a esses dispositivos de formar saber e conhecimentos, e são próprias de um discurso.

Para Foucault (1999, p. 46), o método que possibilitou os enunciados discursivos das ciências humanas foi a sobreposição de dois mecanismos diferentes: “de um lado, a organização do direito em torno da soberania, do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas”.

Na aula de 21 de janeiro de 1976, do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault retomou a problemática a respeito da dialética da colonização e pacificação soberana do discurso que traçava, ocasionalmente na luta, na guerra, seu caminho por séculos na Europa.

Foucault (1999, p. 71) expôs que, essa é “uma teoria que vai se articular com base nos movimentos e na luta das nacionalidades contra os grandes aparelhos de Estado na Europa a partir da política da colonização europeia”. Seria o nascimento da “teoria das raças”.

De acordo com Michel Foucault (1999, p. 71):

É a ideia segundo a qual a sociedade é, de um extremo a outro, percorrida pelo enfrentamento das raças, que encontramos formulado já no século XVII e como que matriz de todas as formas sob as quais investiga-se os mecanismos da guerra social.

Na aula de 28 de janeiro de 1976, Michel Foucault justificou que não foi do discurso racista que ele quis fazer a história, mas, antes, do discurso da guerra ou da luta das raças. Importa aqui designar a sentença “racismo” ou “discurso racista” a um episódio, específico e restrito, do discurso sobre os mecanismos da guerra social ou da luta das raças. Foi apenas uma etapa, o retorno, no final do século XIX, do racismo como objetivo de dominação social.

Essa história da luta das raças, que Foucault (1999, p. 84-85, grifo nosso) se referiu, surgiu nos séculos XVI-XVII como uma contra-história, “que é aquela da servidão sombria, da degradação, aquela da profecia e da promessa, aquela também *do saber secreto que deve ser reencontrado e decifrado*, aquela da declaração conjunta e simultânea dos direitos e da guerra”.

Assim, o novo enunciado discursivo, relatado por Foucault (1999, p. 86, grifo nosso) “*do saber* e do apelo à subversão violenta da ordem das coisas”, é submetido, não mais a um discurso racista, mas a seguinte divisão da sociedade:

de um lado uns, do outro *os outros*, os justos e *os injustos*, os senhores e *aqueles que lhes são submissos*, os ricos e *os pobres*, os poderosos e *aqueles que só têm seus braços*, os invasores das terras e *aqueles que tremem diante deles*, os déspotas e *o povo ameaçador* [...] (Foucault, 1999, p. 86, grifo nosso).

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007b, p. 17-18, tradução nossa), a heterarquia é uma das vertentes da colonialidade, uma definição das estruturas sociais, ou seja, o “outro” no projeto de inserção dos saberes na “hierarquia do poder”. Portanto, “o pensamento heterárquico”, é um tipo de projeto para “dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres”, isto é, capazes de oposição a um discurso teórico formal e científico a partir de um discurso da luta das raças, “contrapondo a ciência social eurocêntrica desde o século XIX”.

Foucault (1999, p. 89) insistiu que, seria errôneo levar em consideração que o discurso da luta das raças pertence plenamente aos oprimidos, que ele foi o discurso dos subjulgados, uma história do povo propriamente dita, e narrou que no início do século XIX esse discurso “foi vinculado ao projeto de escrever, por fim, uma história cujo verdadeiro sujeito seria o povo. Mas que alguns anos depois é visto à serviço da desqualificação das sub-raças colonizadas”.

Logo, Michel Foucault (1999, p. 91) considerou que,

os desbloqueios, os momentos fecundos na constituição do saber histórico na Europa, situam-se no momento de uma espécie de interferências perpétuas e produção de campos e de conteúdos de saber, a partir desse choque entre a história da soberania e a história da luta das raças.

Na aula de 4 de fevereiro de 1976, do curso *Em defesa da sociedade*, lê-se sobre os elementos que permitiram “codificar” as grandes oposições sociais nas formas históricas da conquista e da dominação de uma raça sobre a outra. Tais “elementos de codificação” eram antigos, encontrados, já na Idade Média.

Foucault (1999, p. 118) descreveu que, “foi ainda nesse enunciado discursivo da luta racial que esses conflitos se expressaram” e as contestações entre a soberania e *os outros* ocorreram na Inglaterra, no final do século XVI e no início do século XVII, “a partir dessa espécie de vocabulário [engendrado pelo] fato da conquista, pela relação de dominação de uma raça sobre a outra e pela ameaça permanente da revolta dos vencidos contra os vencedores”.

Segundo Michel Foucault, a primazia da conquista e da dominação foi efetivamente formulada pela primeira vez em 1581, em uma obra que se chama *Pro regibus apologia*, produzida pelo apologista escocês Adam Blackwood³.

Na ocasião Blackwood escreveu que,

deve-se compreender a situação da Inglaterra na época da invasão normanda como se compreende agora a situação da América perante as potências que ainda não se denominavam coloniais. Os normandos foram na Inglaterra o que a gente da Europa é atualmente na América (BLACKWOOD, 1581 *apud* FOUCAULT, 1999, p. 120).

Adam Blackwood (1581, p. 69, tradução nossa) disse que, o rei da Espanha, Carlos V, “submeteu pela força uma parte das Índias Ocidentais [...]. Pois bem, o que Carlos V fez na América, os normandos fizeram na Inglaterra. Os normandos estão na Inglaterra com o mesmo direito que nós na América, ou seja, com o direito que é o da colonização”.

³ Adam Blackwood (1539-1613), escritor e apologista escocês, publicou em 1575 o seu primeiro panfleto político: *De Conivctione Religionis et Imperii Libri*, no qual defendeu a estabilidade religiosa como a base para a ordem política e contra a resistência à religião e o monarca como divinamente autorizado e o único legislador. Em 1581 escreveu *Pro regibus apologia*, réplica do livro *Adversus Georgii Buchanani dialogum, de jure regni apud Scotos*.

Sendo assim, Foucault (1999, p. 120) afirmou que, “temos, nesse final do século XVI, se não pela primeira vez, pelo menos uma primeira vez, uma espécie de repercussão, sobre as estruturas do Ocidente, da prática colonial”. Portanto, deve-se lembrar que a colonização transferiu padrões europeus para “as Américas”, assim como, teve influência sobre os aparelhos, mecanismos, instituições e técnicas de poder e saber no Ocidente.

De acordo com Michel Foucault (1999, p. 121),

houve toda uma série de modelos coloniais que foram trazidos para o Ocidente e que fez com que o Ocidente pudesse praticar também em si mesmo algo como uma colonização, um colonialismo interno.

Em conclusão, sem a pretensão de se esgotar esta problemática, entende-se que há uma possibilidade de análise das representações de Michel Foucault, a respeito da questão do saber colonial, como dispositivo de regulação da população, pensada no âmbito do poder.

Para tanto, foram utilizadas provocações de Santiago Castro-Gómez e alguns dos escritos das aulas que Michel Foucault ministrou no curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, no Collège de France, com o intuito de se identificar fronteiras e limites pós-coloniais de fundamentação do tema colonialidade do saber.

1.2 Mignolo, Castro-Gómez e Grosfoguel: poder/saber colonial

Walter Mignolo⁴ entra em debate com os postulados de Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel argumentando que o propósito de constituir uma análise sobre as especificidades da situação colonial latino-americana levou-o a defender a tese de que houve uma tradição epistemológica na América Latina, na qual se tem pensado sobre a colonialidade dos saberes subjugados em um sentido estritamente local.

Mignolo (2003, p. 44) escreveu que Foucault, no Collège de France, na aula inaugural: *Two Lectures*, 1ª leitura de 7 de janeiro de 1976, encontrada na obra *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*, “introduziu em seu discurso a expressão ‘insurreição dos saberes subjugados’ para descrever uma transformação epistemológica que ele percebia como dominante nos cerca de quinze anos anteriores à sua aula”.

⁴ Wálter Mignolo é Doutor em Literatura, Semiótica e Teoria Literária e Licenciado em Filosofia e Literatura Latino-Americana e Argentina. Atualmente é Professor de Literatura, Estudos Românicos e Antropologia Cultural na Duke University. Foi Diretor do Centro de Estudos Globais e Humanidades, Instituto John Hope Franklin para Estudos Interdisciplinares de 2000 a 2004 e Presidente do Departamento de Estudos Românicos de 1994 a 1999.

Para Michel Foucault (1980, p. 81-82, tradução nossa) é duplo o significado de saberes subjugados: por um lado, ele referiu-se “aos conteúdos históricos soterrados e disfarçados numa sistematização formal”, pelo outro, Foucault fez referência a saberes subjugados, “como algo que de certa forma é totalmente diferente, isto é, todo um sistema de conhecimento que foi desqualificado como inadequado para suas tarefas ou insuficientemente elaborado”.

Portanto, saberes subjugados para Foucault (1980, p. 82, tradução nossa), são saberes nativos, situados abaixo na hierarquia, “abaixo do nível exigido de cognição de cientificidade”, são “saberes populares”, embora estejam longe de ser o conhecimento geral do bom senso, são, ao contrário, saberes particulares, locais, “saberes incapazes de unanimidade e que devem suas forças apenas à aspereza com a qual são combatidos por tudo à sua volta”.

É por meio da reprodução desses saberes locais, populares, desqualificados, que a crítica ao saber colonial realiza a sua função. Foucault (1980, p. 83, tradução nossa) notou a diferença entre os tipos de saberes com que se deparava, “saber acadêmico e disciplinar”, de um lado, e “saber não acadêmico e popular”, do outro. Foucault utilizou a diferença entre saber disciplinar e saber subjugado para interpelar o próprio fundamento desses saberes. Sem essa interpelação, a ideia de saberes disciplinares e saberes subjugados não teria sentido.

Michel Foucault (1980, p. 83, tradução nossa) denominou de *genealogia* a união entre “saber erudito e memória local” e especificou que aquilo que a *genealogia* realmente faz é “apoiar o direito à atenção dos saberes locais, descontínuos, desqualificados, ilegítimos”.

Mignolo (2003, p. 45) concluiu que, “a distinção entre os saberes disciplinares e os saberes subjugados”, permitiu que Foucault discorresse sobre o colonialismo e o saber colonial. Por sua vez, Castro-Gómez (1996, p. 150, tradução nossa) apontou, em *Crítica de la razón latinoamericana*, que “é precisamente, no processo de relocalização da cultura, que Mignolo crê reconhecer o aporte fundamental da filosofia latino-americana”.

Santiago Castro-Gómez (1996, p. 153, tradução nossa), afirmou que Michel Foucault é “um filósofo chave em toda a discussão pós-colonial, mas não aparece suficientemente integrado nas reflexões de Mignolo” e demonstrou a importância das abordagens de Foucault para uma problematização sobre a colonialidade em obras como *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, *Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)* e *Michel Foucault y la colonialidad del poder*.

As questões específicas que Castro-Gómez postula, com referência à Michel Foucault, acerca da colonialidade do poder, explicam por que não há uma abordagem mais aprofundada, neste momento, sobre sua tese. No entanto, ao longo de todo este texto, utilizam-se vários argumentos desenvolvidos por Santiago Castro-Gómez, para justificar a temática proposta.

Em síntese, a análise feita neste capítulo, até então, sobre as ideias de Foucault a respeito das questões do saber colonial no âmbito do poder, fundamentou-se a partir do exame das considerações que os pensadores decoloniais Santiago Castro-Gómez, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, demonstraram sobre as obras de Michel Foucault.

A apresentação da interpretação que foi feita sobre o pensamento de Michel Foucault, acerca das teorias pós-coloniais e decoloniais, descreveu o desenvolvimento histórico colonial, desde suas primeiras formulações, até sua introdução nas discussões críticas latino-americanas.

Foucault, na aula de 22 de março de 1978, do curso *Segurança, território, população*, ministrado no Collège de France, apresentou a seguinte defesa:

A Europa como região geográfica de Estados múltiplos, sem unidade mas com desnível entre pequenos e grandes, tendo com o resto do mundo uma relação de utilização, de colonização, de dominação, foi esse pensamento que se formou no fim do século XVI e bem no início do século XVII, um pensamento que vai se cristalizar em meados do século XVIII. É isso o que é a Europa (FOUCAULT, 2008, p. 400).

No entanto, dentro da complexa história das teorias pós-coloniais na América Latina, não tardou muito para emergir uma reflexão e apropriação dos conceitos centrais destes postulados fundamentais para uma investigação histórica e cultural que provavelmente surgiu com Michel Foucault, principalmente quando se propôs uma abordagem de problemáticas como o saber colonial em suas relações culturais e epistemológicas entre a Europa e a América.

Outra contribuição para uma perspectiva *foucaultiana* do saber colonial é a de Ramón Grosfoguel, que teve uma relevante articulação com os pressupostos de Michel Foucault, em sua obra *La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*.

Aqui, não se realiza um estudo exaustivo sobre os trabalhos de Grosfoguel, objetivo que excederia os limites deste capítulo, nem sobre a conceituação de “colonialidade do poder”, original de Aníbal Quijano, que desenvolveu a argumentação de que as relações de colonialidade nos contextos econômico e político não concluíram sua destruição colonialista, porém, identificam-se algumas problematizações apresentadas em seus argumentos, que têm relação com a investigação das obras de Michel Foucault acerca da hierarquia do poder/saber.

Segundo Grosfoguel (2006, p. 23, tradução nossa), “existe uma série de hierarquias que configuram a cartografia do poder, entre as quais, caberia sublinhar o papel crucial da hierarquia étnico-racial, que privilegia aos homens europeus frente aos não-europeus”. Se trata de mais uma hierarquia entre outras, sendo que este princípio de discriminação geral de longa duração histórica se interliga com as hierarquias linguísticas, espirituais, epistêmicas e pedagógicas.

Para Grosfoguel (2006, p. 28, tradução nossa), a colonialidade possui dupla conotação. De um lado, revela “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das tutelas coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do mundo moderno/colonial”, em contrapartida, contém “uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela Modernidade”.

Esta perspectiva representa o principal aporte de Ramón Grosfoguel para a formulação da teoria decolonial, uma vez que, aparentemente, descarta as interpretações da “colonialidade”. Grosfoguel pareceu esquecer que Santiago Castro-Gómez utilizou, em sua tese sobre a heterarquia, o conceito de “colonialidade do poder”, a partir de uma perspectiva foucaultiana, deste modo, conseguiu instalar uma sombra de dúvida sobre as investigações de Castro-Gómez.

Entretanto, os estudos de Castro-Gómez consistiram em avançar para uma elaboração do pensamento de Foucault que permitiram obter avanços teóricos em relação ao tema do saber/poder colonial. Este pressuposto pode ser visto, em especial, nas aulas ministradas por Foucault no Collège de France, em particular no curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*.

Em ambos os casos, trata-se de disputar, no espaço intelectual, a investigação do *corpus* “América Latina” que estabeleceu a teoria decolonial como uma abordagem epistêmica do Sul, uma vez que se acharia livre de qualquer remanescente eurocêntrico.

Para Grosfoguel (2006, p. 19, tradução nossa), “a epistemologia imperial seguia situada no Norte, enquanto que os objetos de estudo estão situados no Sul”. Ramón Grosfoguel apontou, também, que os teóricos latino-americanos, ao privilegiarem os pensadores ocidentais, traíram seu objetivo de produzir estudos a partir de uma perspectiva da subalternidade.

Grosfoguel se referiu a pensadores ocidentais como Michel Foucault, Jacques Derrida, Antonio Gramsci e Rinajit Guha, mas conferiu a crítica de que:

Entre os quatro pensadores principais que privilegiam, três são pensadores eurocêntricos enquanto dois (Derrida e Foucault) fazem parte do *canon* ocidental pós-moderno. Somente um, Rinajit Guha, é um pensador que produz sua reflexão desde o Sul. Ao privilegiar pensadores ocidentais com seu aparato teórico central, traíram sua meta de produzir estudos subalternos (GROSFOGUEL, 2006, p. 19, tradução nossa).

Enfim, neste contexto, em função das delimitações do tema principal, fez-se referência apenas ao saber colonial no âmbito do poder, para evidenciar-se uma série de problematizações sobre as ideias de Michel Foucault, utilizando-se de citações das aulas que Foucault ministrou, no curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, no Collège de France, a partir de considerações que os pensadores Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, demonstraram sobre os pensamentos de Michel Foucault.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTAÇÕES DECOLONIAIS

Neste segundo capítulo, pretende-se apresentar o “Projeto Modernidade/Colonialidade”, fundamentado pelos estudos decoloniais⁵ e realiza-se uma análise introdutória sobre as ideias dos integrantes do “Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)”, que contribuem para o desenvolvimento das Teorias Críticas Latino-americanas.

Entre os estudiosos que se encontraram nesta linha de pesquisa estão Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Edgardo Lander⁶, dentre outros. As ideias individuais e coletivas originadas por esses estudiosos, influenciam os processos de colonialidade do saber, a partir das teorias críticas latino-americanas e dos estudos decoloniais.

Em seguida apresentam-se as contribuições de Aníbal Quijano, reconhecido por ter desenvolvido a fundamentação sobre a “colonialidade do poder”, pois seu *corpus* de pesquisa tem influenciado nos âmbitos dos estudos decoloniais e das teorias críticas latino-americanas.

Por essa razão, analisa-se que os chamados processos de colonialidade, permitiram a geração de um constante debate acadêmico sobre a validade da produção de conhecimento fora do Ocidente, em particular na América Latina. Consequentemente, constituiu-se o chamado “Projeto Modernidade/Colonialidade”, dedicado aos estudos decoloniais.

Portanto, devido ao que se propõe nesta dissertação e a complexidade da temática, realiza-se uma análise introdutória sobre algumas das ideias desenvolvidas no projeto Modernidade/Colonialidade e referencia-se apenas alguns estudiosos dos processos de decolonialidade do saber, para fundamentar-se uma teoria crítica que permita promover uma construção epistêmica latino-americana, além da que se denomina *saber eurocêntrico*.

Por fim, apresentam-se as contribuições de Catherine Walsh que promoveu uma investigação epistêmica regulada na articulação entre a dimensão pedagógica e a decolonial, ao se pensar que os projetos e as práticas no campo das pedagogias podem ser concebidos desde a perspectiva da decolonialidade do poder, do saber e do ser.

⁵ A categoria “decolonialidade”, foi desenvolvida pelo filósofo porto riquenho Nelson Maldonado-Torres em 2006 e complementa a categoria “descolonização”, utilizada pelas ciências sociais no final do século XX.

⁶ Edgardo Lander é Sociólogo pela Harvard University e Professor titular da Universidade Central da Venezuela. Docente-pesquisador no Departamento de Estudos Latino-Americanos da Escola de Sociologia e Professor no Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais, assim como, Professor do programa de Doutorado em Estudos Culturais Andinos na Universidade Andina Simón Bolívar. Lander organizou, entre outras, a obra: *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

2.1 Projeto Modernidade/Colonialidade

Como antecipado, será feita uma descrição dos tópicos de pesquisa desenvolvidos por alguns dos acadêmicos que estudam os processos de novas alternativas para a construção do conhecimento, das Teorias Críticas Latino-Americanas e da decolonialidade do saber.

Com o propósito de apresentar um panorama dos eixos fundamentais que constituem essa linha de pesquisa, dá-se início à perspectiva analítica sobre as ideias dos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁷, com uma contribuição de Santiago Castro-Gomez.

A tese de Castro-Gomez indicou a necessidade de decolonialidade, ou seja, de realização de um processo de desconstrução das epistemes da colonialidade do saber, do poder e do ser, que têm impedido a existência de múltiplas formas de produção de conhecimento.

Santiago Castro-Gómez é um dos teóricos que desenvolveu a problemática da colonialidade e, a partir de suas investigações, propôs-se à seguinte defesa:

A visão colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela Modernidade ocidental, [...] tanto em seu pensamento como em suas estruturas, a universidade se inscreve no que se chama a estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser (CASTRO-GÓMEZ, 2007c, 79-80, tradução nossa).

Entretanto, antes do encadeamento sobre a fundamentação da colonialidade do saber, cabe aqui um exame histórico sobre o “Projeto Modernidade/Colonialidade”.

Expõe-se que, um dos participantes do atual Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), o sociólogo peruano Aníbal Quijano, esteve durante os anos setenta, como colaborador ativo do grupo de pensadores latino-americanos associados à “teoria da dependência”. Em 1996, Quijano se encontrava vinculado ao Departamento de Sociologia da Universidade Estadual de Nova York e Ramón Grosfoguel estava trabalhando, naquela época, no mesmo departamento.

No ano de 1998, pela *Universidad Central de Venezuela*, com o apoio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), Edgardo Lander (Sociólogo) organizou o Congresso Mundial de Sociologia no Simpósio Alternativas ao Eurocentrismo e ao Colonialismo no Pensamento Social Latino-Americano Contemporâneo, no qual participaram Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo.

⁷ O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um dos mais importantes coletivos do pensamento crítico criado na América Latina no final do século XX. Trata-se de uma rede multidisciplinar de intelectuais entre os quais se contam Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, entre outros, que postularam e postulam as Teorias Críticas Latino-Americanas.

Desse evento surgiu um dos mais significativos livros já produzidos pelo Grupo M/C: *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*, organizado por Edgardo Lander e publicado, em português, pela CLACSO em 2005.

Foi em congressos como este que Dussel, Mignolo e Quijano se reuniram para discutir o enfoque das heranças coloniais na América Latina, em diálogo com a análise do norte americano Immanuel Wallerstein, diretor do Centro Ferdinand Braudel em Paris e fundador de um dos enfoques mais inovadores da sociologia ocidental: *a análise do sistema-mundo*.

Enrique Dussel era conhecido na América Latina por ser um dos fundadores da “Filosofia da Libertação”, nos anos setenta, enquanto que Walter Mignolo começava a ser reconhecido no crescente círculo dos estudos pós-coloniais.

Em 1999, o Grupo M/C organizou um evento onde se iniciou o diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina. A abordagem entre a análise do sistema-mundo e as teorias latino-americanas sobre a colonialidade continuou em 2000, quando Ramón Grosfoguel organizou em Boston uma conferência convidando o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, do *Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar* da *Universidad Javeriana*.

Mignolo, Lander e Quijano, participaram do Simpósio Internacional *La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos*, organizado por Santiago Castro-Gomez, em agosto de 1999, em Bogotá. Desse evento resultaram dois livros que, junto com o de Lander, constituiriam as primeiras publicações do grupo: *Pensar (en) los interstícios: teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999) e *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000), ambos editados pelo Instituto de Estudos Sociais e Culturais Pensar.

Foi a partir deste evento que se firmou um convênio de cooperação acadêmica entre a *Universidad Javeriana*, a *Duke University*, a *University of North Carolina* e a *Universidad Andina Simón Bolívar*, para organizarem atividades e publicações em torno do tema das *geopolíticas do conhecimento e a colonialidade do poder*.

Nessa ocasião, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) entendeu que os debates já estavam mais maduros e que poderiam organizar reuniões e eventos para discutir-se sobre os avanços realizados em seus estudos e projetos.

Em 2001, a primeira reunião foi organizada por Walter Mignolo na *Duke University* sob o nome de *Knowledge and the Known*. No evento se uniu ao grupo, a linguista norte-americana Catherine Walsh, professora da *Universidad Andina Simón Bolívar*, quem foi precisamente a encarregada de organizar a segunda reunião do grupo no ano 2002 na cidade de Quito, Equador.

Na segunda reunião do Grupo M/C se produziu o livro, *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*, editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy, Castro-Gómez e publicado pela editora Abya-Yala de Quito Equador em 2002.

A terceira reunião do Grupo Modernidade Colonialidade (M/C) foi organizada em 2003, por Ramón Grosfoguel e aconteceu na *Berkeley University, Califórnia*.

A quarta reunião aconteceu em abril de 2004 na Universidade da Califórnia, em Berkeley, após a qual se publicou o livro intitulado *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire*, editado por Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e José David Saldívar e publicado em 2005.

Esta conferência, organizada por Grosfoguel, entre outros, teve como tema principal a descolonização do império norte-americano no século XXI. Ali, o Grupo M/C iniciou um diálogo com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, um dos organizadores e teóricos do Fórum Social Mundial (FSM).

A quinta reunião foi organizada em junho de 2004 por Walter D. Mignolo, na Universidade da Carolina do Norte e na *Duke University*, com o título de *Teoría Crítica y Decolonialidad* e no último Fórum Mundial de Caracas o Grupo M/C, coordenou três painéis sob o título: “*Decolonialidad del Saber: saberes otros, revoluciones otras*”.

Estas publicações são produto das atividades do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), mas, é preciso destacar as contribuições individuais de alguns de seus membros. Essas obras são as fundamentações chave para o discurso que se pode identificar nesta dissertação. São obras como: *Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina*, de Aníbal Quijano, *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade*, de Enrique Dussel e outras.

Sendo assim, o processo de “colonialidade”, estaria em argumentação com a ideia europeia de qualificar as periferias como sociedades “pré-modernas” ou “subdesenvolvidas”. Entretanto, as elites crioulas latino-americanas, de descendência europeia, utilizam a mesma lógica discursiva para reivindicar sua superioridade sobre os demais, sobre “os outros”.

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel compartilharam também a crítica que Leopoldo Zea⁸, em seu livro *América Latina em sus ideas*, chamou de “nordomanía”, isto é,

o interesse e o esforço constante das elites crioulas dos países periféricos por imitar os modelos de desenvolvimento provenientes do norte, que implica uma reprodução de antigas formas de colonialismo (ZEA, 1986, p. 274 *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL 2007b, p. 14, tradução nossa).

⁸ Leopoldo Zea Aguilar (1912-2004), foi membro da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) desde sua formação como professor e Filósofo. Em 1966, como Diretor, fundou o College of Latin American Studies. Em 1978 fundou o Centro Coordenador e Difusor de Estudos Latino-Americanos da UNAM. Uma das principais obras de Leopoldo Zea é *América Latina em sus ideas. Coordinación e introducción por Leopoldo Zea*, 1986.

“Nordomanía” foi o termo introduzido pelo ensaísta uruguaio José Enrique Rodó⁹, para descrever quem, no choque cultural entre o Norte e o Sul da América, optou por subordinar-se aos valores anglo-saxões predominantes nos Estados Unidos da América do Norte.

Leopoldo Zea (1986, p. 17, tradução nossa) narrou que entre 1492 e 1824, sobretudo, entre o início do *Encobrimiento da América* e a Batalha de Ayacucho, “se enfrentou o primeiro encobrimento cultural. A primeira consciência da dependência sofrida foi tomando corpo até provocar a explosão que colocaria em situação de crise este primeiro encobrimento”.

Entende-se, portanto, que o encobrimento cultural e a consciência da inútil “nordomanía”, fizeram surgir o afã por definir-se o próprio gesto de libertação da cultura do opressor, ou seja, o processo pelo qual os povos do Sul não se ajustam ao sistema estadunidense.

Leopoldo Zea (1986, p. 274, tradução nossa) defendeu que:

Há resistência, sim, ao mimetismo cultural da América do Norte para quem Rodó cunhou o termo “nordomanía”, a afirmação da diferença latino-americana sobre valores de elite clássica-tradicionais, a sólida adesão aos modelos euro latinos, à coleção desse anti-imperialismo que até então estava em fase de formalização.

A “nordomanía” é, portanto, um processo que concorda em afirmar a existência de uma colonialidade que impede a diversidade de epistemes e pedagogias no interior de uma sociedade, um processo que permite concluir-se que a descolonização ainda não está acabada.

Para Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel (2007b, p. 13, tradução nossa), “assistimos a uma transição do colonialismo moderno à colonialidade, processo de transformação das formas de dominação implantadas pela Modernidade, mas não da estrutura centro-periférica em escala mundial”.

Em conclusão, as chaves analíticas do Projeto Modernidade/Colonialidade, caracterizam-se por sua leitura não-eurocêntrica da ação coletiva que redefine a consciência eurocêntrica da Modernidade, portanto, interpelam àquelas teorias que questionam o potencial dos movimentos latino-americanos como atores críticos da Modernidade.

O Projeto Modernidade/Colonialidade conta com uma quantidade considerável de estudiosos em programas acadêmicos como: o Doutorado em Estudos Culturais da Universidad Andina Simón Bolívar; o Mestrado em Investigação sobre Problemas Sociais Contemporâneos do Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos (IESCO) da Universidad Central em Bogotá; o Seminário-Taller “Fábrica de Ideias”, em Salvador Bahia no Brasil, dentre outros.

⁹ José Enrique Rodó (1871-1917), escritor uruguaio considerado um dos maiores ensaístas do modernismo hispano-americano. É autor de *Ariel* (1900), no qual propôs o idealismo espiritual como uma característica de defesa cultural dos países da América em face do crescente domínio americano, escreveu *Motivos de Proteo* (1909), trabalho de filosofia moral, e *El Mirador de Prospero* (1914), uma coleção de ensaios sobre escritores hispânicos.

2.2 Aníbal Quijano¹⁰: colonialidade do poder

Em seguida apresentam-se as contribuições de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito “colonialidade do poder”. Seu corpo de trabalho tem influenciado nos campos dos estudos decoloniais e das teorias críticas latino-americanas.

Nas obras de Quijano pode-se perceber seu interesse por estudar os efetivos encadeamentos entre a “colonialidade do poder” e a “classificação social”, esta última entendida como um processo de construção das relações sociais e das relações de poder, relações que foram associando-se aos papéis, aos lugares e às hierarquias equivalentes no estabelecimento do modelo global de hegemonia colonial.

O pensamento de Aníbal Quijano constituiu-se em um dos mais importantes no contexto latino-americano, tanto que, estudiosos como Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, entre outros, da linha de pesquisa que se estuda na presente dissertação, consideraram imprescindíveis as ideias de Quijano.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007b, p. 19, tradução nossa) citaram que, “para Quijano, a relação entre os povos ocidentais e não-ocidentais estava sempre mesclada com o poder colonial, com a divisão internacional do trabalho e com os processos de acumulação capitalista”.

Esta citação permite iniciar um importante debate sobre o pensamento de Aníbal Quijano, que corresponde à necessidade de diferenciar colonialismo de colonialidade.

Portanto, pode-se observar que, o “colonialismo”, como processo de imposição, é situado nos âmbitos econômico e político. Pelo contrário, a “colonialidade”, como processo de fortalecimento do saber eurocêntrico, é inserida nos campos social, cultural e da “Educação”. Esta diferenciação é vital para que sejam caracterizados os processos contemporâneos de análise da produção de uma “multiplicidade de pensamentos-outros”.

Percebe-se que, as pesquisas de Aníbal Quijano buscaram, por um lado, dar conta dos processos pelos quais os conhecimentos latino-americanos foram subalternizados, excluídos, omitidos, silenciados e ignorados e, por outro lado, geraram novas revoltas epistemológicas que questionaram o conhecimento moderno, ocidental e eurocêntrico.

¹⁰ Aníbal Quijano (1930-2018), Sociólogo peruano, Bacharel e Doutor pela Faculdade de Letras da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú e Mestre pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), Universidad de Chile. Desde 1986 foi professor da Binghamton University, EUA. No ano de 1993, foi nomeado *Doctor Honoris Causa* pela Universidad Central de Venezuela. Foi professor na Universidad Nacional Mayor de San Marcos até 1995. Em 2010 fundou a cátedra “América Latina y la Colonialidad del Poder”, na Universidad Ricardo Palma, em Lima, Perú. Foi o autor do texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, 2000.

De acordo com Quijano (2007, p. 95, tradução nossa):

A revolta intelectual contra essa perspectiva e esse modo eurocêntrico de produzir conhecimento nunca esteve ausente, em particular na América Latina. [...] Quando se trata de poder, é sempre das margens de onde é mais visto, porque entra em questão a totalidade do campo de relações e de sentidos que constitui tal poder.

Logo, a elaboração intelectual do processo de Modernidade eurocêntrica produziu um modo de saber e uma perspectiva de produzir conhecimento que demonstra o padrão mundial de poder moderno/colonial e capitalista, caracterizado de “eurocentrismo”.

“Eurocentrismo” é, aqui, o conceito de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, no século XVI, ainda que algumas de suas raízes fossem mais antigas, é um processo que nos séculos seguintes tornou-se mundialmente hegemônico, percorrendo a mesma trajetória de domínio da própria Europa.

Contudo, “eurocentrismo” não é um encadeamento da história do saber em toda a Europa, ou seja, não se refere aos modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas sim, a constituição de uma perspectiva específica de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica, colonizando todas as demais ou diferentes, todas as “outras”, e encobrendo os seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007b, p. 17, tradução nossa, grifo nosso) afirmaram que, “uma implicação fundamental da noção de ‘colonialidade do poder/[saber]’ é que o mundo não foi completamente descolonizado. Sendo a primeira descolonização incompleta”.

Relata-se que, a “primeira descolonização” se refere àquela iniciada no século XIX, pelas colônias espanholas, prosseguindo no século XX, com as colônias inglesas e francesas.

Já, a “segunda descolonização”, que os autores categorizaram como *decolonialidade*,

terá que dirigir-se à “heterarquia” das diversas relações raciais, étnicas, epistêmicas e econômicas que a primeira descolonização deixou intactas. Como resultado, o mundo do século XXI necessita de uma *decolonialidade que complemente a descolonização* realizada nos séculos XIX e XX (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007b, p. 17, tradução nossa).

Diante da necessidade da geração do processo de *decolonialidade*, complementar à descolonização, que caracteriza a “heterarquia”, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007b, p. 17-18) afirmaram que, “necessitamos entrar em diálogo com formas não ocidentais de conhecimento que veem o mundo como uma totalidade em que tudo está relacionado com tudo. Em poucas palavras: necessitamos avançar para o pensamento heterárquico” (tradução nossa).

Castro-Gómez, em seu artigo intitulado *Michel Foucault y la colonialidad del poder*, realizou uma diferenciação entre as teorias “hierárquica” e “heterárquica” do poder, defendendo que, a “teoria heterárquica” traz considerações de que a vida social está composta por múltiplas cadeias de poder, conseqüentemente, os regimes mais complexos emergem sempre dos menos complexos, apropriando-se de “relações de poder constituídas nos níveis microfísicos”.

Logo, o processo de decolonialidade implica em descolonizar a classificação social, que foi associando-se às hierarquias na constituição do padrão mundial de dominação colonial. Portanto, a construção da identidade latino-americana começou a ser, desde então, um terreno de conflito entre o europeu e o não-europeu, luta que se desenvolveu ao longo da história. Mas, ainda nestas condições, não teve uma narrativa e memória contínuas, pois expressou os elementos mais persistentes da colonialidade do poder e do saber.

Em uma das palestras ministradas no ciclo de conferências *Oito Visões da América Latina*, realizado no Brasil, em Brasília e no Rio de Janeiro, entre 15 e 29 de junho de 2004, Aníbal Quijano compartilhou suas contribuições na discussão sobre a maneira que os países latino-americanos constroem suas identidades, empenhando-se no processo histórico de assimilação de ideologias subentendidas às questões epistemológicas e culturais, aplicando-se à própria noção de identidade, em regimes econômicos, políticos e educativos.

Aníbal Quijano (2006, p. 49), em sua palestra *Os fantasmas da América Latina*, defendeu que, “a região que hoje chamamos de América Latina, foi se constituindo como parte do atual padrão de poder dominante no mundo”. Aqui se configurou a “colonialidade” como fundamento do novo padrão de poder e nesse mesmo movimento definiram-se os novos elementos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de “Modernidade”.

Nas palavras de Quijano, em mais uma de suas contribuições,

Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle de poder (QUIJANO, 2006, p. 49).

Logo, foi a hegemonia histórica, conseguida desse modo, que fez com que os países latino-americanos elaborassem sua própria versão da Modernidade e se apropriassem da identidade **histórico-cultural**¹¹ do “Ocidente”, a qual havia sido por muito tempo preservada. Como resultado, essa é também a história cultural que se chama “América Latina”.

¹¹ Dussel (1997, p. 220-221), após tratar da temática *moralidade e práxis da libertação pedagógica*, defendeu que “a cultura popular latino-americana apenas se esclarece e se autentica no processo de libertação econômica do capitalismo, libertação política da opressão – libertação cultural, dando um passo criativo na linha da tradição **histórico-cultural** do povo antes oprimido e agora protagonista da revolução. O processo revolucionário é a ‘escola’ dos povos, que vai desde a luta pré-revolucionária e inclui a época de transição a nova ordem.”

A significação dessa tradição histórico-cultural ocorreu num período em que a colonialidade era um padrão de relações de poder e saber entre a América e a “Europa Ocidental” que estava sendo constituída histórica e culturalmente sob o exercício da colonialidade do poder.

Aníbal Quijano (2006, p. 57) argumentou o seguinte:

E já que nesse padrão de poder o modo hegemônico de produção e de controle de conhecimento é o eurocentrismo, encontraremos nessa história amálgamas, contradições e des/encontros análogos aos que havia-se conseguido perceber em seu próprio espaço/tempo.

Desse modo, a colonialidade do poder fez da América Latina um cenário de desencontros entre sua experiência, seu conhecimento e sua memória histórica, porque, enquanto esse padrão de poder cumpre sua trajetória de desenvolvimento e ao mesmo tempo cumpre seu processo de dominação, a América Latina continua prisioneira da colonialidade do poder e de sua dependência, ou seja, da produção de um novo padrão de poder e de saber.

Segundo Quijano (2006, p. 65), “desse modo, fazia seu ingresso na história humana o primeiro sistema de classificação social básica e universal dos indivíduos da espécie. Nos termos do jargão atual, a primeira classificação social global da história”.

Entende-se, conseqüentemente, que a classificação social produzida na América, foi imposta ao conjunto da população mundial no mesmo sentido da expansão do colonialismo europeu pelo resto do mundo. Por outro lado, esse novo padrão de poder que se baseava na articulação dos novos sistemas de dominação social e de exploração do trabalho se constituía e configurava como um produto central da relação colonial imposta na América.

Para Aníbal Quijano (2006, p. 70),

sem a violência colonial, não teria sido possível a integração entre esses novos sistemas, menos ainda sua prolongada reprodução. Assim, a colonialidade é o traço central inerente, inescapável, do novo padrão de poder que foi produzido na América. Nisso se baseava sua globalidade.

Logo, sem a colonialidade do poder instituída na América, ou seja, sem a América, nada disso poderia ser determinado. No entanto, o papel central da Europa Ocidental na constituição da Modernidade era uma representação da colonialidade do poder, ou seja, colonialidade e Modernidade foram desde o início duas dimensões de um mesmo processo histórico.

Portanto, para a América Latina em particular, no contexto da colonialidade do poder, esse processo implicou que à dominação colonial, à exploração do trabalho, acrescentou-se a Europa Ocidental como o centro de controle do poder, como o centro de desenvolvimento da Modernidade, como a própria sede do histórico “modelo avançado de civilização”.

Aníbal Quijano (2006, p. 75) apontou que,

Não deve ser, a esta altura do debate, difícil perceber porquê e como a colonialidade do poder produziu o des/encontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva principal de conhecimento e, conseqüentemente, frustrou as intenções de solução eficaz de nossos problemas fundamentais.

Interpreta-se que essa problemática sobre a “colonialidade do poder” implica na invisibilidade dos não-europeus: os índios, os negros e “mestiços”, ou seja, da maioria da população da América Latina. Implica, porém, na produção de subjetividade, memória histórica, imaginário, identidade e conhecimento “racional”. Logo, na “decolonialidade do saber”.

Segundo Quijano (2006, p. 79- 80), os não-europeus da população latino-americana foram intelectualmente invisibilizados no processo hegemônico da colonialidade do poder, sendo assim, “a identidade latino-americana começou a ser, desde então, um terreno de conflito entre o europeu e o não-europeu. Mas mesmo nesses termos não tem uma história linear ou simples, pois expressa os elementos mais persistentes da colonialidade do poder”.

Logo, os recentes movimentos político-culturais puseram definitivamente em questão a versão europeia da Modernidade ao propor sua própria racionalidade como alternativa que, de acordo com Aníbal Quijano (2006, p. 84), “nega a legitimidade teórica e social da classificação ‘racial’ e ‘étnica’, propondo de novo a ideia de igualdade social. Nega a pertinência e a legitimidade do Estado-nação baseado na colonialidade do poder”.

Em conclusão às suas ideias, na palestra *Os fantasmas da América Latina*, Quijano disse:

É pertinente assinalar, contra todo esse pano de fundo histórico e atual, que a questão de identidade na América Latina é, mais que nunca, um projeto histórico, aberto e heterogêneo, não só e talvez nem tanto uma lealdade à memória e ao passado. Porque essa história permitiu ver que na verdade são muitas as lembranças e muitos os passados, sem, contudo, um caminho comum e compartilhado (QUIJANO, 2006, p. 85).

Nessa perspectiva e nesse sentido, a formação da identidade latino-americana implica, desde o início, em uma trajetória de inevitável decolonialidade do poder, em uma forma muito específica de descolonização e libertação.

Por fim, entende-se a decolonialidade do poder como uma estrutura complexa na qual não existe um só tipo de relação, ou nível, que governe sobre os demais, mas sim que as múltiplas relações de poder/saber exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares e conjunturas históricas específicas.

2.3 Catherine Walsh¹²: decolonialidade pedagógica

A Doutora em Linguística Catherine Walsh, trabalha a relação existente entre decolonialidade e pedagogia no Projeto Modernidade/Colonialidade e de um amplo repertório de análises temáticas, destaca-se a construção de pensamentos não-ocidentais, que dialogam entre si em um processo de “interculturalidade epistêmica”, implicando na reformulação do saber em diálogo com outros conhecimentos, assim abrindo uma nova perspectiva de produção intelectual na construção de verdadeiros diálogos em contextos de autonomia.

Este processo de construção de alternativas ao pensamento ocidental, necessita de outro procedimento que poderia ser ainda mais complexo, que é a *decolonialidade do saber*. Assim, Walsh (2006, p. 170, tradução nossa) defendeu, no texto *De-colonialidad y Interculturalidad: reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos*, que “a *de-colonialidade* implica algo mais que a ‘de-colonialização’, algo mais que deixar de ser colonizado”.

Portanto, também é um ponto que se diferencia do (de)colonialismo, à medida que o colonialismo se ocupa das referências da história e suas heranças, permanecendo na busca por transição, superação e emancipação desde o interior da Modernidade, abrindo, assim, a possibilidade de Modernidades pós-coloniais ou Modernidades alternativas.

Assim, a decolonialidade parte de uma posição de dessujeição do poder/saber racial, social e epistêmico, do eurocentrismo colonial moderno. Foi o postulado que Aníbal Quijano desenvolveu em seu texto *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*, organizado por Edgardo Lander, que defendeu que a colonialidade do poder e do saber, também serviram para orientar o pensamento latino-americano. Nesta perspectiva, pode-se discorrer, não só sobre a colonialidade do poder, mas também sobre a “colonialidade do saber”.

Por sua vez, Catherine Walsh, no texto *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, de Vera Maria Candau, justificou a categoria “decolonialidade do saber”, como a mais apropriada para se iniciar um diálogo entre epistemes.

¹² Catherine Walsh é Licenciada em Sociologia, Mestre em Educação Bilíngue, Doutora em Linguística e PhD em Educação, Sociolinguística e Psicologia Cognoscitiva pela University of Massachusetts, Boston, EUA. É Professora associada da Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, Equador, onde dirige o Doutorado em Estudios Culturales Latinoamericanos. Walsh trabalhou durante vários anos como assessora de Paulo Freire.

Catherine Walsh (2009, p. 13) argumentou que,

Por um lado, a perspectiva da colonialidade fundamenta a compreensão da atual conjuntura, considerando a interculturalidade como dispositivo de poder que permite o fortalecimento das estruturas sociais e sua matriz colonial.

Por outro lado, Walsh (2009, p. 13-14) apontou “a pedagogia e a práxis orientadas à intervenção, transformação e criação de condições distintas de sociedade, conhecimento e vida, isto é, projetos de interculturalidade que assumem a perspectiva da decolonialidade”.

Por isso, o projeto de Walsh se constitui, juntamente com o projeto decolonial, não somente como um método que colabora para a percepção dos dispositivos de poder, mas também, como estratégia de desenvolvimento das diversas relações de poder, de saber e de ser.

Para tanto, analisa-se o livro *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, organizado por Catherine Walsh, que promove uma investigação epistêmica regulada pela articulação entre as dimensões pedagógica e a decolonial.

Na introdução, intitulada de *Lo Pedagógico y Lo Decolonial: entretejiendo caminos*, Walsh (2013, p. 24, tradução nossa), em nota, escreveu que “dentro da literatura relacionada à colonialidade do poder, se encontram referências, tanto à descolonialidade e o descolonial, como à decolonialidade e o decolonial”.

Essas referências, dentro do Projeto Modernidade/Colonialidade, surgiram em 2004, abrindo uma nova fase de reflexões e debates que, para Walsh (2013, p. 25, tradução nossa), “pretendiam marcar uma diferenciação entre o significado de “des” e o que entende-se como um inteligível desarmar ou desfazer o colonial, quer dizer, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível que seus padrões deixem de existir”.

Walsh (2013, p. 25, tradução nossa) afirmou que, “com este jogo linguístico, tento[u] colocar em evidência que não existe um estado nulo de colonialidade, mas posicionamentos e projetos de resistência, transgressão, intervenção, in-surgência, criação e influência”.

Existem, portanto, *pedagogias* que se esforçam por desconstruir e reconstruir saberes. Pedagogias que pretendem encontrar novos caminhos para escutar, olhar, teorizar, pensar, sentir, fazer e ser, individual e coletivamente, em direção à decolonialidade. Estas pedagogias, entre outras, seriam reflexões colocadas em ação para ligar o pedagógico ao decolonial e propagar o seu desenvolvimento. Um esforço a ser feito por indivíduos, grupos e coletivos.

Sendo assim, a decolonialidade não é somente uma teoria a ser examinada e ensinada, mas um projeto a ser adotado. De acordo com Catherine Walsh (2013, p. 67, tradução nossa), *decolonialidade* “é um processo de ação para caminhar pedagogicamente”. No livro *Pedagogías Decoloniales*, apresentam-se alguns desses caminhos pedagógicos.

Lê-se, portanto, que as temáticas desenvolvidas na obra, organizada por Catherine Walsh, são investigações sobre diversas formas de enunciação discursiva, incluindo, além das lutas políticas, sociais e epistemológicas, as práticas culturais e educativas, a partir do pensar e o do fazer pedagógico decolonial.

Compreende-se, que são estudos que trazem um histórico das pedagogias decoloniais, são considerações que revelam as resistências dos “povos do Sul” e oferecem exemplos e reflexões sobre as lutas e as práticas que entrelaçaram o decolonial ao pedagógico.

Logo, ao se analisar as ideias de Catherine Walsh, pode-se dizer que a produção de uma outra epistemologia, necessita de um diálogo entre o saber e a “decolonialidade”, referindo-se ao processo pelo qual se lançam as bases de uma reconstrução de formas do saber.

Portanto, ao se pensar que as práticas e os projetos no campo das pedagogias podem ser concebidos desde a perspectiva da decolonialidade, têm-se dois pontos de vista: primeiro, que as epistemologias foram subalternizadas pela lógica do poder colonial, logo pela colonialidade; e segundo, que as dinâmicas de transformação dos legados coloniais ainda imperam.

Sob esses dois enfoques, as histórias e os sujeitos subalternizados seriam considerados como um novo campo de produção de saber e as atuais práticas seriam apoderadas da crítica empreendida, ou melhor, da crítica realizada pela recuperação da história aos postulados epistemológicos convencionais das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo da *Educação*.

Da mesma forma, os subalternos também seriam localizados a partir da decolonialidade do saber, como parte de um pensamento orientado para dessujeitar aquelas epistemes que não eram reconhecidas, mas sim, colonizadas. Assim sendo, busca-se, como eixo central, a conexão de formas críticas de pensamento, produzidas a partir da América Latina, com metodologias práticas para *SULear*¹³ o conhecimento, sob a perspectiva da decolonialidade do saber.

Dessa forma, Catherine Walsh investigou, sob o enfoque educacional, conceitos como: “pensamento-outro” e “pedagogia decolonial”, tendo como referências os movimentos sociais e a decolonialidade do saber, fundamentados em ações de desumanização.

Interpreta-se, pois, a decolonialidade como o processo de superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Em síntese, pensar pedagogicamente é pensar a transformação social, a partir de processos e práticas educativas, desde as relações entre a sociedade e a Educação.

¹³ O termo “SULear”, foi inserido por Paulo Freire em conotação ao termo “nortear”. In: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 1994, p. 218-219.

CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER

Neste capítulo pretende-se apresentar alguns elementos de análise das relações poder/saber, desde uma perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais, na América Latina. Busca-se, também, situar estes postulados com uma delimitação histórico-cultural do saber pedagógico latino-americano, segundo fundamentações de autores das *Teorias Críticas do Sul*.

Em princípio, situam-se algumas posições da relação Modernidade/Pós-Modernidade, cujo ponto de partida é uma visão não eurocêntrica, referenciando-se, Enrique Dussel e Santiago Castro-Gómez, com o intuito de fundamentar-se a temática.

Em um segundo momento, busca-se delimitar estas relações histórico-culturais, desde seus usos e apropriações do saber pedagógico latino-americano, por via da perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais, com enfoque na Educação.

Por fim, observam-se alguns estudos sobre o saber decolonial e a forma como se emprega o conhecimento pedagógico no pensamento crítico latino-americano, para uma possível linha de pesquisas com projetos sobre Educação e Pedagogias Decoloniais.

3.1 Educação na América Latina: a “Pedagógica” de Enrique Dussel

Demonstra-se, nesta seção, alguns princípios da relação Modernidade/Pós-Modernidade, a partir de uma visão não eurocêntrica sobre o tema, referenciando-se, dentre outros pensadores, os filósofos latino-americanos Enrique Dussel e Santiago Castro Gómez.

Estas leituras não fazem menção a uma crítica que vai além do saber latino-americano, mas a uma postura intrínseca às apropriações dos discursos modernos e pós-modernos, relacionados às práticas sociais e educativas em relação ao saber pedagógico na América Latina.

Para isso, analisa-se estes discursos com uma delimitação histórica do saber pedagógico latino-americano, segundo fundamentações de autores das *Teorias Críticas do Sul*.

Logo, faz-se necessário investigar estes postulados desde uma perspectiva decolonial, não em busca de uma dessujeição latino-americana, localizada a partir de arranjos modernos, nem de colocar a América Latina como um objeto de saber colonial em si mesmo, mas sim, com a pretensão de dessujeitar discursos baseados em uma identidade hegemônica eurocêntrica.

Dussel (2016, p. 163-164) declarou que, “*a exclusão do não europeu* como critério civilizador deu à Europa uma dominação cultural e ideológica. O não europeu excluído terminou por desaparecer de toda consideração prática e teórica”. Sendo assim, a argumentação retórica pós-moderna foi proveitosamente elitizada para requalificar seu projeto hegemônico.

Entende-se, portanto, que a rejeição ao eurocentrismo deve ter base nas apropriações do saber pedagógico decolonial latino-americano e na busca pela decolonialidade do poder/saber, para o “Terceiro Mundo” e, sobretudo, para a América Latina.

Enrique Dussel (2016, p. 163) defendeu sua crítica com a seguinte afirmação:

Este processo de exclusão é efetuado pela *Razão Moderna* do sem-valor perante os valores modernos. Isso porque os próprios negados ocuparam-se em aplaudir essa ideologia eurocêntrica por meio de suas elites neocoloniais, educadas agora na Europa e depois nos E.U.A., sem oponente crítico.

No livro, *Filosofia da Libertação na América Latina*, Dussel (1977, p. 15) citou que Bartolomeu de Las Casas¹⁴ disse, com muita precisão, que “tiveram duas maneiras para extirpar da face da terra aquelas miseráveis nações”, referindo-se aos dois modos que os europeus usaram para dominar o “outro”:

“Uma das maneiras, por injustas, cruéis, sangrentas e tirânicas guerras”; ou seja, os europeus assassinaram os habitantes da periferia (é a morte do outro). “A outra, depois que assassinaram todos os que podiam anelar a liberdade, porque comumente não deixam na guerra senão crianças e mulheres, estes são oprimidos com a mais dura, horrível e áspera servidão” (LAS CASAS *apud* DUSSEL, 1977, p. 15-16).

Tratou-se, então, da dialética explícita entre o senhor e o escravo: mataram os “outros”, mas ao deixarem alguns vivos, estes foram oprimidos com cruel servidão. Dussel (1977, p. 16), ainda expôs, “que deixaram viver a mulher, para se amancebarem com ela (dominação erótica), e as crianças, para a educação na cultura europeia (dominação pedagógica)”.

Aparece aqui, uma das principais delimitações que justifica a defesa desta dissertação, a *Pedagógica* de Dussel. Delimitações que se fundamentam desde argumentos do próprio autor, a partir de apontamentos dos enunciados anteriores, com enfoque na Educação e na realidade dos “condenados da terra”, que não são o “não-ser”.

¹⁴ Bartolomeu de Las Casas nasceu no ano de 1474, em Sevilha, na Espanha. Seu pai era um mercador da esquadra de Colombo, na segunda viagem ao “novo continente”. Estudou na Universidade de Salamanca, onde se graduou em direito. Foi para a América como conselheiro legal do governador, chegando, em abril de 1502, na ilha Espanhola. Foi um Frei dominicano espanhol, cronista, teólogo e bispo de Chiapas no México. É considerado o primeiro sacerdote ordenado na América. Las Casas faleceu em 1566.

No artigo *A Bíos no Discurso do Logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil*, os Doutores Carlos Roberto da Silveira¹⁵ e Nilo Agostini¹⁶, escreveram acerca do significado de “não-ser”, ao citarem Enrique Dussel da seguinte forma:

Na visão de Dussel, o *ser-é* (*tò eón*) é o “fundamento do mundo, o horizonte que compreende a totalidade”, na qual ele vive através de seus controles. Esse “ser” coincide com o mundo; é como a luz (*tò phôs*) que ilumina e não é vista pois não se vê o *ser*; vê-se o que ele ilumina. O “ser” é o grego, o heleno dentro de um “espaço político” central, que *manda* nos espaços físicos existenciais, religiosos, econômicos, culturais, etc. Através do seu logos, esse justifica sua natureza superior, sua excelência de *ser*, podendo, assim, fazer uso do poder. Poder esse conferido pela lei (*nómos*) do mais forte. O *não-ser* não é nada, é o inferior, é o *bárbaro* diante da experiência dominante do sistema central (DUSSEL, 1977, p. 12 *apud* SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 541).

Como bem notaram, Silveira e Agostini (2017, p. 541) ainda escreveram: “Por isso, Dussel afirma que a filosofia não nasceu nesse espaço político, mas no espaço periférico diante da necessidade de pensar em si, [...] em sua exterioridade e condição, de se contradizer com o seu nada diante de outra linguagem e vislumbrar sua libertação em face do centro dominador”.

Por sua vez, Dussel (1977, p. 59-62) argumentou que, “toda alienação política, erótica, pedagógica ou fetichista se consumará em sua respectiva econômica, na formação social”.

É a “*práxis de dominação*” o “*éthos do dominador*”, ou seja, significa que:

o lícito *comfort* [a temperança] da sociedade de consumo não descobre que sua encoberta gula é fome no dominado; a prepotência do empresário é indignidade no assalariado; a relação sexual paga é degeneração da prostituída; a dominação pedagógica do pai é fracasso do filho... (DUSSEL, 1977, p. 62).

Para delimitar-se essa exposição, não serão tratados, neste momento, a alienação política, erótica ou fetichista, pois esses conceitos têm um significado muito amplo, não incluindo somente a ação, por exemplo, de um político, profissional da política, mas toda ação humana, social e prática, que não seja erótica ou pedagógica estritamente.

Da mesma forma, a significação sobre a *erótica*, também será limitada, de acordo com Dussel (1977, p. 91-92), como “*a casa*, o novo lar como uma totalidade que basicamente anuncia todas as totalidades restantes: pais-filhos (pedagógica) e irmãos-irmãos (política). Todos juntos na aula da aprendizagem, em torno da mesa, do fogo, constituem *a casa*, a família”.

¹⁵ Carlos Roberto da Silveira é Pós-Doutor pela Universidade São Francisco (USF-SP), Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Filosofia (concentração em Ética) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP) e Pós-graduado Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS-MG).

¹⁶ Nilo Agostini é Doutor em Teologia pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg II, França (1989), onde obteve também o Diploma de Estudos Aprofundados (D.E.A.), em 1986, e o mestrado, em 1985. É Bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana, Taubaté, SP, por aproveitamento do curso livre de Teologia do Instituto Teológico Filosófico Franciscano, Petrópolis, RJ.

Sobretudo, com referência a *Pedagógica*, serão detalhados seus postulados, com enfoque na educação, desde a perspectiva latino-americana. Para Enrique Dussel (1977, p. 94), “*a pedagógica é a proximidade pai-filhos, mestre-discípulo. A criança que nasce no lar é educada para participar da comunidade política. A que nasce numa cultura, para formar um lar*”.

Isto posto, interpreta-se que *a Pedagógica* se ocupa, tanto da educação do filho na família, quanto da educação do discípulo, da juventude e do povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas e nos meios de comunicação. Seria, conseqüentemente, uma questão ideológica e cultural dos sistemas pedagógicos.

Enrique Dussel defendeu sua tese da seguinte maneira:

Desde que o homem é homem, transmite-se à nova geração, ao filho, à juventude, a totalidade de mediações que constituem o mundo. A transmissão da cultura acumulada transfere-se graças a sistemas pedagógicos, desde os mais antigos e simples até os mais recentes e complexos Dussel (1977, p. 94).

Dussel (1977, p. 95), complementou que, “à medida em que foi necessário se transmitir mais, os sistemas pedagógicos foram sendo otimizados, partindo do simples conselho do pai e chegando às universidades e institutos de investigação de precisão tecnológica”.

Entende-se que o sistema pedagógico erótico educa dentro do *éthos* doméstico do povo, dentro da família e o sistema pedagógico político educa, da mesma maneira, no *éthos* social, além do que, tem instituições como escolas, universidades e meios de comunicação.

Logo, estas instituições formam sistemas pedagógicos e Dussel (1977, p. 95) expôs que, “o sistema de escolaridade ou aquele dos meios de comunicação coletiva, por exemplo, seriam os dois mais importantes para a formação do homem da rua, de um povo, de uma nação”.

Pela perspectiva do pensamento crítico latino-americano, questiona-se o uso de categorias subjetivas como povo, nação, desde sua leitura em relação aos esquemas dualistas como opressor-oprimido, e deve-se fazer uma leitura à luz das realidades contemporâneas.

Neste aspecto, uma emancipação social precisa ser retratada por meio das lentes da colonialidade para que a decolonialidade do saber venha a ser considerada como determinante.

Sob outro aspecto, Santiago Castro-Gómez (1996, p. 28-29, tradução nossa), defendeu, na obra *Crítica de la razón latinoamericana* que, “a partir da modernização do sistema escolar, os setores subalternos são submetidos a uma nova dinâmica: são desarraigados do meio cultural tradicional e submetidos a uma socialização intensiva e sistemática através da escola”.

Assim, o domínio primário de socialização se transfere da família à instituição escolar, da mesma forma, Castro-Gómez (1996, p. 29, tradução nossa) justificou que, “a cultura popular, como universo simbólico que transmite o acervo religioso, moral e cognitivo do povo, já não pode resistir ao avanço da escolarização, da indústria cultural e dos meios de comunicação”.

Logo, considera-se necessário realizar um estudo aprofundado sobre as práticas pedagógicas na América Latina, começando pela análise das aproximações, distanciamentos e apropriações do discurso pedagógico moderno ocidental e eurocêntrico, sob o ponto de vista das críticas latino-americanas aos processos hegemônicos que se constituíram historicamente.

Por isso, torna-se essencial que não se transmitam para o campo da Educação, os relatos de que o sistema escolar é o mecanismo principal de socialização e o instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento. É relevante que não se compreenda essa pedagogia a partir de leituras hegemônicas, de acordo com suas raízes ocidentais.

Para Santiago Castro-Gómez (1996, p. 29, tradução nossa), “a escola transmite uma concepção moderna de mundo, cuja base repousa nas tradições humanistas do Ocidente e no modelo científico de conceber os processos naturais”. Castro-Gómez complementou que:

As formas de cultura popular que resistirem o farão cada vez mais sob a modalidade do “folclore” [...]. Para isso se acrescenta o fato de que a chamada “educação formal” é considerada como uma fonte de prestígio social, de tal maneira que aprender a língua e o saber oficial da escola aumenta a segurança do indígena e do camponês, aumentando seus horizontes de possibilidade (CASTRO-GÓMEZ, 1996, p. 29, tradução nossa).

3.2 Enrique Dussel e o Saber Pedagógico Crítico Latino-Americano

Nesta segunda seção, busca-se delimitar as relações histórico-culturais do saber pedagógico, a partir de seus usos e apropriações, por via da perspectiva dos estudos decoloniais. Portanto, algumas questões podem introduzir um debate sobre os locais de produção de conhecimento na América Latina em relação ao pensamento pedagógico crítico.

Os estudos decoloniais preservam, de acordo com Walter Mignolo (2005), em seu texto *Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento*, “a tradição dos estudos sul-asiáticos e a perspectiva de descolonização epistemológica da África, Ásia e América Latina”.

Interpreta-se que esses estudos estimulam a produção de saberes, desde os movimentos sociais, ao constituí-los fora das tradicionais delimitações epistemológicas das ciências sociais.

No caso do saber pedagógico crítico latino-americano, incluem-se, nestes estudos, os postulados de Enrique Dussel sobre a “*Pedagógica*”, com referências a Paulo Freire e a “*Pedagogia do Oprimido*”, em uma proposta que reúne as teorias críticas latino-americanas inseridas em projetos educativos específicos à produção de conhecimento pedagógico crítico, com o objetivo de realizarem-se aproximações entre os movimentos sociais.

Também é relevante notar-se a Educação brasileira que, neste sentido, tem estabelecido historicamente sua pedagogia própria. Dussel (2009, p. 285, tradução nossa) escreveu, no livro *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*, que “na década de trinta começaram a criar-se no Brasil, as áreas de ciências humanas e filosofia nas universidades e até os anos quarenta, produziu-se a inserção de categorias provenientes da filosofia fenomenológico-existencial”.

Segundo Enrique Dussel (2009, p. 285, tradução nossa), a fenomenologia existencial fundamenta-se nas reflexões do filósofo Miguel Reale¹⁷, “para superar uma visão substancial do ser humano em seu propósito de compreender a raiz axiológica do processo de conhecimento; processo que se dá dentro de circunstâncias culturais”.

Assume-se esses enfoques sob perspectiva do saber pedagógico crítico, com abordagens a partir de seus processos educativos, como um dos primeiros passos para a decolonialidade do saber na América Latina, em consideração aos níveis de emergência da educação.

Portanto, deve-se investigar, a partir do ponto de vista do pensamento decolonial, em um cenário de reconfigurações histórico-culturais, sobretudo na Educação, as relações entre a tradicional pedagogia, os processos educativos e o saber pedagógico crítico latino-americano.

Enrique Dussel, em sua obra *La pedagógica latinoamericana*, defendeu que:

A pedagógica não deve confundir-se com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensino ou aprendizagem. A pedagógica é a parte da filosofia que pensa a relação cara-a-cara do pai-filho, mestre-discípulo, psicólogo-doente, filósofo-não filósofo, político-cidadão, etc. (DUSSEL, 1980, p. 11, tradução nossa).

Seria dizer, neste caso, que a pedagogia tem uma ampla significação “disciplinar”, depositada pelo outro, em oposição ao saber crítico que se descobre por si mesmo, ou seja, afirmar-se que a “*Pedagógica*” se inscreve em processos educativos que não são de dominação, mas sim de libertação, sob a perspectiva do saber pedagógico crítico.

Enrique Dussel (1980, p. 83, tradução nossa), com sua teoria crítica, argumentou que, “a educação dominadora é agressiva, patriarcal, autoritária; é um filicídio. Ao contrário disso, a educação libertadora é ‘a implantação das forças criadoras da criança’, da juventude, do povo”.

Logo, um educador dominador tem como base uma profunda desconfiança de seu aluno, por isso, não consegue desenvolver novas mediações em práticas educativas para a liberdade.

¹⁷ Miguel Reale foi jurista, advogado, político, filósofo, professor universitário e poeta brasileiro. Foi também Secretário da Justiça do Estado de São Paulo (1963-1964) e Reitor da Universidade de São Paulo (1949-1950 e 1969-1973), onde era professor titular de Filosofia do Direito.

Para desenvolver esta argumentação, Enrique Dussel citou Paulo Freire¹⁸, com apoio no texto *La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica*, do livro *Pedagogía del Oprimido* de Freire, o qual conceituou que,

[...] o educador é o que educa, os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe, os educandos que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados [...] (FREIRE, 1970, p. 78 *apud* DUSSEL, 1980, p. 93).

Portanto, surge novamente o momento metafísico, que já foi abordado nesta dissertação, quando se reflete sobre a *alienação* nos planos da política, da erótica e da “*Pedagógica*”.

Os conceitos de “Exterioridade” e de “Analética”, aparecem na obra de Enrique Dussel *Filosofia da Libertação na América Latina*.

Enrique Dussel (1977, p. 50-51), definiu “Exterioridade” como o “Outro livre”. “Liberdade aqui não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que dependem do projeto cotidiano. Liberdade agora é a incondicionalidade do outro com relação ao mundo no qual sempre sou centro”.

Dussel acrescentou sobre a conceituação e significação de “Exterioridade” que:

Todo homem, cada homem, enquanto é outro é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro. É-se outro na medida em que se é exterior à totalidade, e neste mesmo sentido se é rosto (pessoa) humano interpelante. Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa. Somente na incondicionalidade da conduta do outro descobre-se o fato da liberdade [...] (DUSSEL, 1997, p. 51).

Dussel (1977, p. 96), também escreveu, ao conceituar a “Exterioridade Pedagógica”, que “o próprio povo enquanto oprimido, enquanto exterioridade cultural. A nação periférica ou a cultura latino-americana, africana, asiática, é exterior ao sistema cultural vigente, o do centro”.

Enrique Dussel (1997, p. 96-97), defendeu que essas culturas,

tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo) no sistema escolar, universitário ou meios de comunicação. São interpretados pelo sistema cultural vigente, racionalista, pretensamente universal, como nada, não-ser.

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 1921 em Recife. Formou-se em Direito em 1946. Em 1947, ingressou no SESI como Diretor de Educação e Cultura. Em 1960, participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Em 1962 assumiu a direção do Serviço de Extensão da Universidade de Pernambuco. Em março de 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Com o golpe militar, foi preso e depois exilado na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. Em 1970, junto a outros brasileiros exilados na Suíça, criou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que assessora movimentos populares em vários países. Retornando do exílio em 1979, Freire ocupou cargos em instituições de ensino e foi reconhecido como Doutor *Honoris Causa* em cerca de trinta universidades brasileiras, americanas e européias. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo entre 1989 e 1991. Foi autor de diversas publicações, entre elas, destacam-se “Pedagogia do oprimido”, “Pedagogia da esperança” e “Educação como prática da liberdade”. Paulo Freire faleceu em 1997.

Logo, entende-se que os valores desprezados e não reconhecidos até pelo próprio povo, devem ser estudados e estimulados com novas práticas educativas, desde a *pedagógica dos oprimidos*, para que se desenvolvam suas possibilidades de realização em nome da liberdade.

Enrique Dussel (1977, p. 98) criticou o Pedagogo Pestalozzi, a Educadora Montessori e o Filósofo Dewey, porque “não fazem mais do que continuar no mesmo caminho ideológico, aperfeiçoando o processo de domesticação com técnicas ainda mais modernas”.

Em contextualização, cita-se Dussel, em sua crítica, quando ele argumentou que:

O pobre Édipo reprimido é o fruto da educação moderna, machista, individualista, que na realidade termina por educar o lobo de que necessita Hobbes: um homem disposto a ir à luta sempre e em qualquer lugar para subsistir num mundo *de competição* (DUSSEL, 1977, p. 98).

Portanto, a educação aqui é domesticadora e a práxis educativa, que pode ser muito aperfeiçoada com os meios tecnológicos, com pesquisas e trabalhos em grupo, prende mais tecnicamente a criança, a juventude e o povo. Na concepção “bancária” da educação opressora, todo saber é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que são julgados ignorantes.

Neste sistema, o bom mestre realiza o *éthos* dominador e suas virtudes são aquelas que todos aplaudem, por sua vez, o bom discípulo deve ater-se a repetir a conduta de seu educador e recordar tudo o que este lhe ensinou nas aulas.

Com efeito, grande parte dos mestres e educadores depositam ou transferem conhecimentos neste sistema educacional, sem terem consciência de que esta pedagogia é o projeto dominador da colonialidade do saber. Assim como, as virtudes dos mestres e educadores, deste sistema pedagógico vigente, são a mediação do ocultamento da exterioridade.

O conceito de “Analética” também foi apresentado na obra de Dussel *Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Esta obra foi inicialmente um curso proferido por Dussel, no âmbito de suas atividades docentes, na cadeira de ética da faculdade de filosofia da Universidade Nacional de Cuyo. Alguns parágrafos do livro são fruto de um seminário sobre *a Analética*, realizado em 1972, na mesma universidade.

Para Dussel (1986, p. 156), “caberia indicar que o fator liberdade não fica adequadamente expresso porque falta à dialética a categoria da alteridade¹⁹ (e com isso transformar-se-ia *ipso facto* numa analética)”, ou seja, a dialética pode ser uma ideologia que encobre a opressão ou uma crítica ao sistema pelo descobrimento de suas articulações.

¹⁹ Alteridade é um conceito que Enrique Dussel traduz de Emmanuel Levinas para o contexto latino-americano. Partindo de uma tradição hermenêutica, que interpreta a Alteridade como uma leitura de mundo e ser humano, Enrique Dussel apresenta a Alteridade (relação face-a-face) como um enfoque da Pedagógica.

De acordo com Dussel, o *método analético*, vai além do método dialético, sendo assim:

Trata-se agora de um método que parte do Outro enquanto livre, [...]; que parte, então, de sua palavra, da revelação do Outro. O método dialético é a expansão dominadora da totalidade desde si. O método analético é a passagem ao crescimento da totalidade desde o Outro (DUSSEL, 1986, p. 196).

Entende-se, então, que a dessujeição do “Outro”, ao método analético, rompe o projeto de dominação e de alienação do “Outro” como “outro”, mas somente pela práxis libertadora.

Dussel (1986, p. 197) defendeu que este método analético, que tem como ponto de partida a revelação do Outro, “é a filosofia latino-americana, única e nova, a primeira realmente pós-moderna e superadora da europeidade”. Logo, a dessujeição ao método analético seria a *Pedagógica* de uma decolonialidade do saber do oprimido, do considerado como “não-ser”.

Portanto, para Dussel (1986, p. 209) a filosofia latino-americana, como saber libertador, “é propriamente uma pedagógica: relação mestre-discípulo, no método de saber crer a palavra do Outro e interpretá-la”. Por isso, essa *pedagógica analética* é como uma práxis libertadora, ou seja, pela libertação do “Outro” consegue-se a própria libertação.

Enrique Dussel defendeu também que,

O pensar filosófico, como pedagogia analética da libertação latino-americana, é um grito, um clamor, é a exortação do mestre que faz reincidir sobre o discípulo a objeção que antes havia recebido; agora, como revelação reduplicadamente provocativa, criadora (DUSSEL, 1986, p. 211).

Interpreta-se que, a práxis de libertação pedagógica se fundamenta no postulado de que nunca se poderia pronunciar a palavra reveladora do Outro: cabe somente escutar. Sendo assim, a cultura libertadora, pratica-se como analética, que seria uma resposta à dialética, já que o mestre como exterioridade, antes de tudo, deve ouvir afetivamente ao seu discípulo.

Assim, o processo educativo não seria conduzido exclusivamente pelo mestre libertador, mas sim, realizado a partir da criatividade do educando como sujeito ativo e da criticidade nos diversos olhares do sistema educacional libertador.

Logo, a relação *analética libertadora*, como exterioridade crítica, entre discípulos e alunos oprimidos com os mestres e educadores libertadores, caracteriza-se como a *Pedagógica*, na qualidade de educação para libertação dos que são interpretados como nada, como “não-ser”.

Segundo Enrique Dussel (1998, p. 21), “a relação analética libertadora do Outro, a partir da interpelação do Outro, define-se por meio de um ‘método analético’, desde a afirmação original do Outro”. Portanto, a analética, enquanto teoria crítica, apresenta-se como um caminho fecundo para a constituição da *Pedagógica*.

No livro *Para Uma Ética da Libertação Latino-Americana III: erótica e pedagógica*, Dussel argumentou que, pelo contrário, o método dialético,

iria mostrar aos discípulos o sentido real dos entes, se o próprio projeto que aceita e a partir do qual ensina teoricamente encobre o filho, a juventude, o povo como Outro, e somente o aceita como não-ser, como nada, como *tabula rasa*, como ignorante, como matéria a ser formalizada: *como objeto?* (DUSSEL, 1982, p. 236).

Portanto, o *método analético libertador* é formulado em três etapas: primeira, o oprimido pedagógico como exterioridade, segunda, o mestre libertador como exterioridade crítica e terceira, o processo educativo que nega a introjeção do sistema vigente e constrói a exterioridade pela práxis analética libertadora, em constante unidade do mestre-discípulo.

Enrique Dussel defende, com sua “*Pedagógica*”, que,

O que será ensinado ensina primeiro ao seu mestre; aquele que é mestre ensina o discípulo a criticar o que já é e o que o mestre aprendeu em seu momento disciplinar inicial. O que agora o mestre ensina é devolvido pelo discípulo como objeção, crítica, pergunta, sugestão, etc. Então o mestre aprende continuamente do discípulo; o discípulo ensina continuamente. A relação não é dialético-dominadora, mas analético-libertadora (DUSSEL, 1982, p. 245).

Quase dez anos antes do surgimento do *projeto dusseliano*, Paulo Freire desenvolveu sua enunciação da “*Pedagogia do Oprimido*”, que foi essencialmente um projeto de libertação, desde o saber pedagógico crítico que influenciou a Educação Popular, a *Pedagógica* de Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas.

A práxis analética da educação libertadora, fez com que Paulo Freire fosse preso pela ditadura militar no Brasil. Incriminado por subversão e aprisionado em 1964, por 72 dias foi exilado para o Chile, onde trabalhou no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) e quando escreveu seu livro: *Pedagogia do Oprimido* em 1968.

Na publicação de *Pedagogía del Oprimido*, em 1970, Freire (1970, p. 31), com “o ensino e a aprendizagem que partem dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizem”.

Portanto, a *Pedagógica* de Enrique Dussel surgiu a partir do *locus* da “*Pedagogia do Oprimido*” de Paulo Freire. Foi nessa linha que se apresentou a citação que Dussel faz de Freire, para tornar mais concreta a defesa de que, nos postulados de Dussel, ganham-se contornos e delimitações sobre a “*Educação e a Decolonialidade do Saber*”, para o *corpus* desta dissertação.

Esta perspectiva pode permitir uma melhor leitura do saber pedagógico desenvolvido por Enrique Dussel, Paulo Freire, entre outros, em programas educativos, com discussões contemporâneas sobre a Educação relacionada às Teorias Críticas Latino-Americanas.

Este ponto de vista, também oferece um posicionamento mais libertador das(os) professoras(es) na práxis analética da Educação e, ao mesmo tempo, retoma as discussões sobre a urgência da decolonialidade do saber do “Outro”, que foi tratado e subsiste como “não-ser”.

Finalmente, pode-se dizer que esses estudos giram em torno de problemas comuns como raça, etnia, credo, gênero, cultura, educação, produção de conhecimento, teorias críticas, etc. Suas aproximações e distanciamentos partem da apropriação do saber decolonial, ou seja, desde onde se produz o conhecimento e a partir das instâncias que o legitimam.

3.3 Decolonialidade do Saber no “Hemisfério Latino-Americano”

Nota-se, nesta seção, o debate sobre os estudos com a perspectiva decolonial e a forma como se emprega o saber pedagógico no pensamento crítico latino-americano, para uma possível *decolonialidade do saber*. Portanto, se expõem elementos de uma decolonialidade pedagógica que possa contribuir na constituição de um conhecimento distinto, desde a educação.

Com base nessa decolonialidade, como uma proposta de integração entre as perspectivas educativas e sociais, adequadas aos delineamentos do saber eletivo à Modernidade eurocêntrica, analisa-se um “pensamento-outro” que discorre acerca das novas questões e problematizações que giram em torno do sujeito e de suas relações com esse saber colonial dessujeitado.

Walter D Mignolo (2003, p. 51) destacou que, “a diferença colonial, sob a perspectiva da história do sistema mundial colonial/moderno e de uma história local específica, [...] reforça a luta pela memória, pela terra, pela dignidade humana, pela dessubalternização do saber”.

Mignolo se reuniu, em maio de 2003, ao Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e nesta reunião o principal tema tratado foi *Teoría Crítica y Decolonización*, com base no texto *El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*, do próprio Mignolo.

Aqui, na perspectiva histórico-cultural, introduz-se a categoria “decolonialidade”, desenvolvida originalmente pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres em 2006, que integra a categoria “descolonização”, utilizada pelas ciências sociais no final do século XX.

Mignolo (2007, p. 26, tradução nossa), descreve que Castro-Gómez e Enrique Dussel, “havia introduzido, no Projeto Modernidade/Colonialidade, questionamentos sobre as teorias críticas da Escola de Frankfurt e Nelson Maldonado-Torres, inaugurou uma categoria que recoloca categorias forjadas em outras experiências históricas”.

Sendo assim, enquanto a Modernidade/Colonialidade se mantinha como uma categoria analítica do fundamento do poder, a categoria decolonialidade ampliava a demarcação do Projeto Modernidade/Colonialidade com o Grupo M/C.

Para Mignolo (2007, p. 26, tradução nossa), “a conceitualização da colonialidade, como constitutiva da Modernidade, já era o pensamento decolonial em movimento”.

Logo, as produções do Grupo M/C se constituíram pelos postulados da concepção decolonial, as quais resgataram os debates sobre as relações de poder e saber preestabelecidos.

O propósito de problematizar o saber pedagógico decolonial, a partir do ponto de vista da decolonialidade, está orientado na possibilidade de evidenciar-se o funcionamento das práticas pedagógicas, tanto no campo formal, como nas experiências populares.

Para isso, seria preciso investigar o que se compreende por saber pedagógico decolonial e sua práxis em processos educativos. Assim, os estudos sobre a decolonialidade do saber, apresentam-se necessários em programas de educação desenvolvidos por meio de investigações relacionadas às linhas de pesquisa que articulam, entre outros aspectos, sob perspectivas sociais, históricas e culturais acerca das questões pedagógicas, sobretudo na América Latina.

Neste sentido, torna-se necessária a realização de estudos sistemáticos da relação entre pedagogia e saber decolonial e a verificação de núcleos comuns de problematização, pois o Projeto Modernidade/Colonialidade direciona-se pelos processos de decolonialidade do saber.

Logo, uma das problemáticas diz respeito à crítica ao discurso pedagógico moderno, uma vez que se torna implícita a ideia de que a colonialidade é constitutiva da Modernidade e que não pode ser compreendida, se não forem levadas em consideração suas ligações com as heranças que o poder moderno/colonial tem produzido no “Hemisfério Latino-Americano”.

Sendo assim, a ideia de saber pedagógico moderno foi apropriada por meio de uma história colonial da pedagogia no Ocidente. Em vista disso, na América Latina, localizam-se aprofundados estudos e pesquisas desenvolvidos a partir da reconstrução histórica da pedagogia e a constituição de categorias próprias das teorias críticas latino-americanas.

Ademais, estas investigações exigem recortes sobre as lutas das nações historicamente subalternizadas para a criação de “pensamentos-outros”. Logo, decolonialidade é concretizar as lutas contra a colonialidade, a partir dos povos em suas práticas sociais e epistêmicas.

Catherine Walsh, em *Pedagogías Decoloniales*, foi capaz de colocar em entendimento indagações sobre as consequências, de se pensar o decolonial de forma pedagógica e de se refletir o pedagógico de maneira decolonial. Seu objetivo foi analisar como a proposta da colonialidade do saber, baseada na problemática de desumanização, se diferencia da compressão sobre a ideia de uma pedagogia libertadora.

Walsh (2013, p. 36, tradução nossa) alegou que os enlaces do decolonial e o pedagógico, “são ferramentas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência à decolonialidade, ao mesmo tempo que constrói, representa e promove pedagogicamente”.

Assim, abrem uma janela em direção às práticas insurgentes políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais que ensinam como rebelar, resistir, seguir, prosperar e viver apesar da colonialidade, não só desde sua exterioridade ou total autonomia, senão ao mesmo tempo, a partir das fronteiras e da subversão à mesma colonialidade (WALSH, 2013, p. 36, tradução nossa).

A autora esclareceu que, o saber pedagógico decolonial representa o conjunto de práticas, estratégias e metodologias, com as quais se fortalece a construção das resistências, exteriores aos meios escolarizados e institucionalizados do ensino e do “depósito do saber”. Logo, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais e epistemológicas de libertação.

Em seu livro, Catherine Walsh retomou os princípios das pedagogias decoloniais, presentes desde o século XVI. Walsh (2013, p. 36, tradução nossa) lamentou que, “poucos são os escritos que documentaram as lutas, estratégias e práticas contra as opressões coloniais”.

Entretanto, Walsh encontrou em Paulo Freire e Frantz Fanon²⁰, nas derivações de suas práticas pedagógicas, dois intelectuais empenhados com as lutas de libertação colonial, indicando suas relevantes contribuições para o saber pedagógico crítico e decolonial.

Walsh identificou as correlações entre as perspectivas pedagógicas dos dois intelectuais: o saber pedagógico em Freire e o problema colonial em Fanon, ambos propondo uma luta decolonial, de libertação e de humanização. Para Walsh (2013, p. 42, tradução nossa), “Freire partiu da problemática da opressão, porém o ponto de partida de Fanon foi o problema colonial”.

A ideia que se teve foi a de que Freire tenha delimitado mais a forma pedagógica, mas ambos contribuíram, de fato, com a proposta que articulou o projeto pedagógico decolonial, com vistas a práxis da vida concreta, em favor das lutas decoloniais de libertação e humanização.

Catherine Walsh concluiu sua análise, com as seguintes problematizações,

Ora, se a relação ou ligação entre (des)colonização e (des)humanização é o que orienta e dirige a pedagogia de Fanon, ou seja, a pedagogização de seu projeto decolonial, como essa relação se opera no pensamento de Freire? Quais são os pontos de encontro e desencontro? E de que maneira Freire, apesar de sua grande contribuição pedagógica crítica, acaba ficando um pouco aquém do decolonial? (WALSH, 2013, p. 47, tradução nossa).

²⁰ Frantz Omar Fanon (1925-1961) foi psiquiatra, filósofo e ensaísta francês. Descendente de escravos africanos, da ilha da Martinica (França), cresceu numa família de classe média, com a oportunidade de frequentar o Liceu. Em 1946 Fanon iniciou o seu curso de medicina psiquiatra em Lyon e neste período, participou de diversos seminários e debates acadêmicos, onde entrou em contato com pensadores como Sartre, Jaspers, Lacan, Marx, Hegel, Nietzsche, dentre outros. Fortemente envolvido na luta pela independência da Argélia, foi também um influente pensador do século XX. Escreveu sobre os temas “descolonização” e “psicopatologia da colonização”.

Como pôde-se observar, o livro *Pedagogías Decoloniales* trata-se de uma obra que, vai ao encontro da necessidade de construção da decolonialidade do saber, desde a América Latina. Isso implica na valorização dos movimentos de pesquisadoras(es), que se comprometem com uma postura humanizadora, decolonial e libertadora, a partir das críticas latino-americanas.

Conclui-se que, Catherine Walsh, juntamente com um grupo de autores, trouxe contribuições de suma importância para a ampliação e consolidação das pedagogias decoloniais na América Latina. Cada capítulo do livro consiste em um convite para o engajamento com esse intrincado projeto da educação e decolonialidade do saber.

No capítulo 8, do mesmo livro *Pedagogías Decoloniales*, organizado por Walsh, apresentou-se o texto de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, com o título *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil*, publicado também, no periódico *Educación em Revista*, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No texto Candau e Oliveira, buscaram o eixo que vincula as linhas de pensamento crítico produzido desde a América Latina, na perspectiva da decolonialidade do saber e do poder, também expuseram um histórico de como as temáticas colonialidade e decolonialidade foram apropriadas, a partir de relações estabelecidas com o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

O Grupo M/C foi e é formado por teóricos de diversas áreas do conhecimento como, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Dignolo dentre outros, que buscaram construir um projeto com aplicações educacionais, epistemológicas, éticas e políticas, a partir de uma crítica ao ocidente moderno, com seus enunciados filosóficos, históricos, sociológicos e pedagógicos.

Esses autores das teorias críticas latino-americanas, realizaram uma crítica à articulação do discurso pedagógico moderno, situado em uma trama de processos educativos controlados a partir de uma luta pela hegemonia e da articulação com as práticas educativas fragmentadas, que se expressam na divisão social dos saberes ensinados, desde uma tensão competitiva.

De acordo com Oliveira e Candau (2013, p. 279, tradução nossa), “apesar de haver acabado o colonialismo tradicional, para os autores do ‘Grupo Modernidade/Colonialidade’, as estruturas subjetivas e a colonização epistemológica ainda se encontram fortemente presentes”.

Portanto, pretende-se, a partir deste momento da dissertação, demonstrar as principais contribuições de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, sobre a pedagogia decolonial na vertente da educação brasileira, com referências do texto *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil* (2013).

Na primeira parte do texto de Oliveira e Candau, foi feito um exame do desenvolvimento dos processos educacionais, desde a noção de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. Na segunda parte, debateu-se sobre o tema racial no âmbito da educação brasileira.

Analisou-se também a possibilidade de convergências entre as proposições pedagógicas, decoloniais e interculturais e as políticas públicas de reformulação curricular no Brasil, utilizando-se como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As contribuições Oliveira e Candau, seriam uma investigação do conceito da “colonialidade do poder”, como uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir do seu encobrimento. Interpreta-se que, a *colonialidade do poder* sujeitou os padrões de constituição do saber e do ser, às severas prescrições da Europa.

De acordo com, Nelson Maldonado-Torres, no ensaio *Sobre La Colonialidad Del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*,

O conceito de colonialidade do ser nasceu em conversas sobre as implicações da colonialidade do poder, em diferentes áreas da sociedade. A ideia era que, além da colonialidade do poder, também existia a colonialidade do saber, então, poderia muito bem haver uma colonialidade específica do ser (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129).

Esta é uma razão pela qual a ética e a relação face-a-face ocupa um lugar central no pensamento de Emmanuel Lévinas, que desempenhou um papel importante no surgimento e estabelecimento da Filosofia e Teologia da Libertação Latino-Americana, expostas nos trabalhos de Enrique Dussel, no final da década de 1960.

Emmanuel Levinas²¹, estabeleceu a relação entre a ontologia e o poder, Enrique Dussel, notou a conexão entre o Ser e a história colonial e Maldonado-Torres (2007, p. 130), definiu “colonialidade do poder como as formas modernas de exploração e dominação, colonialidade do saber como as epistemologias gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais e colonialidade do ser como a experiência vivida da colonização”.

Assim pode-se afirmar que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da Modernidade europeia e, de outro, a omissão da colonialidade europeia na história. Pois, enquanto a primeira é uma história de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

²¹ Emmanuel Lévinas (1905-1995) foi um filósofo francês, nascido numa família judaica na República da Lituânia. Foi influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl, de quem foi tradutor, assim como pelas obras de Martin Heidegger e Franz Rosenzweig. O pensamento de Lévinas parte da idéia de que a Ética, e não a Ontologia, é a Filosofia primeira. É no face-a-face humano que irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável. Das obras de Lévinas destaca-se, “L’ontologie est-elle fondamentale?”, 1951.

De acordo com Oliveira e Candau (2013, p. 282, tradução nossa), “se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico, que impôs a colonialidade do saber sobre os não europeus, então também é verdade que o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiram-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa”.

Na subseção *Colonialidad y Educación*, do texto *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil*, lê-se (2013, p. 284, tradução nossa), “que o aspecto central em um projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto dentro da academia, como nos movimentos sociais”.

Entende-se, portanto, que contrária ao eurocentrismo, que tem como base o ocidente moderno, a formação de um “pensamento-outro” parte das experiências de uma sociedade marcada pela colonialidade. O eixo que se busca, então, são as formas críticas de pensamento produzidas a partir de movimentos sociais, na América Latina e em outros lugares do mundo, desde uma perspectiva da decolonialidade do poder e do saber.

Para Oliveira e Candau (2013, p. 286, tradução nossa),

As noções que sustentam que os diversos povos não ocidentais seriam também não modernos, atrasados e não civilizados, são refutadas pelo ato de decolonizar-se, o qual cumpre um papel fundamental desde o ponto de vista epistemológico.

Logo, a decolonialidade caracteriza-se em um método de dessujeição da colonialidade, mas vai afora, ou seja, propõe criações de comunidades do conhecimento que ajudem a ver o mundo desde uma perspectiva “outra”, sob o enfoque de um projeto epistêmico alternativo à colonialidade, com o objetivo de representar a reconstrução do poder, do saber e do ser.

Na educação, este enfoque não limita a decolonialidade do saber a uma simples inclusão de novas “disciplinas” nos currículos, para serem aplicadas com as velhas práticas educativas, mas está localizada em uma perspectiva de transformação estrutural e histórico-cultural. Portanto, é neste ponto que se lança uma crítica às atuais prescrições, que no campo educacional se limitam a reforçar os processos coloniais das epistemologias eurocêntricas.

Oliveira e Candau (2013, p. 290, tradução nossa), citaram que:

Para Catherine Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de mera incorporação das demandas e dos discursos que o ocidente subalternizou, dentro do aparelho estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Sendo assim, a partir desta perspectiva teórica, a constituição da pedagogia decolonial vai além da colonialidade do saber e dos processos de ensino e aprendizagem coloniais. Segundo Oliveira e Candau (2013, p. 291, tradução nossa), “a autora afirma que, a pedagogia

decolonial está sendo estruturada a partir desta perspectiva teórica e também da formação de práticas educativas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educacionais”.

No Brasil “Colônia”, algumas diretrizes legais, tanto elaboram um ponto de vista jurídico-político que constata a colonialidade histórico-cultural, social e epistemológica no país, como prescrevem “disciplinas” obrigatórias para o sistemas escolares de ensino, propondo práticas educativas fragmentadas que se caracterizam como inovadoras na educação brasileira.

Em uma das apresentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Matilde Ribeiro (2004, p. 7), e então Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), escreve que “o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje”.

Observa-se que o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, estabeleceu, no Art. 69. que, “não seriam admitidos à matrícula, nem poderiam frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas e § 2º Os que não tiverem sido vacinados e § 3º *Os escravos*”.

Passados 24 anos, o Decreto nº 7.031-A, de 1878 deliberou, no Art. 4º que, “os cursos noturnos das escolas suburbanas seriam abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinasse, tendo em consideração as circunstâncias locais”.

No Art. 5º, do Decreto nº 7.031-A, lê-se também que,

Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas seriam feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais fariam nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos.

Em vista disto, pode-se observar algumas aproximações com os discursos a respeito da colonialidade do poder e do saber, ou seja, que constata a colonialidade histórico-cultural, social e epistemológica no país, pois a história da educação brasileira foi encoberta por uma construção epistemológica com fundamentações eurocêtricas.

Neste sentido propõe-se, tanto uma pedagogia decolonial das epistemologias hegemônicas, como a constituição de novos enunciados, com ênfase na educação e decolonialidade do saber, desde movimentos sociais que possibilitem a construção de teorias críticas para o fortalecimento da dessujeição colonial no Brasil.

Oliveira e Candau (2013, p. 302, tradução nossa), ressaltaram que “o longo caminho de reivindicações dos movimentos negros relativos à área da educação, fez com que se originasse a Lei nº. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003”, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Verifica-se na Lei nº. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, Art. 26-A, o decreto de que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, e também que,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Pode-se interpretar, a partir da análise realizada, que os referenciais da Lei 10.639/03 possibilitam uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do poder e, ao mesmo tempo, evidenciam a colonialidade do saber, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas da opressão presente nas práticas sociais e educacionais no Brasil.

Acerca da “Pedagogia Decolonial”, Oliveira e Candau concluem que,

podemos considerar que a Lei 10.639/03 pode criar condições para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro de conflitos, enfrentamentos e negociações epistêmicas, posto que essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes de da lógica dominante eurocêntrica, também de colocar em debate a descolonização epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 303, tradução nossa).

CAPÍTULO IV. UM DEBATE ENTRE FOUCAULT E DUSSEL

Neste capítulo, pretende-se um possível debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas, sobre a Educação e a “Decolonialidade do Saber”. Um debate entre suas teorias, pode permitir uma contribuição significativa para essa linha de estudo e pesquisa em suas relevâncias acadêmicas e sociais.

Emprega-se aqui, uma possibilidade de discussão sobre as análises da abordagem decolonial e sobre como sua pedagogia atravessa a América Latina. Logo, a proposta aqui é a do debate entre Foucault, em algumas das suas considerações sobre a temática saber/poder, apresentadas em lições do Collège de France e nas teorias críticas latino-americanas de Dussel.

Foucault e Dussel, por certo, teriam feito uma interlocução magistral. O primeiro, como prático das “tecnologias de si” e o segundo, como um dos precursores das “teorias críticas latino-americanas”, mas ambos com contribuições significativas acerca de papéis discursivos, bem como sobre os métodos para uma fundamentação em relação ao saber decolonial.

Para introduzir essa proposta, apresentam-se as seguintes considerações do filósofo brasileiro Silvio Gallo, autor do texto *Repensar a educação: Foucault*.

De acordo com Silvio Gallo, há um entendimento de que se deve debater:

a problemática da Epistemologia e da Pedagogia, a partir do conceito de *episteme* que Foucault desenvolve; a analítica foucaultiana do poder e suas implicações nas relações pedagógicas; as relações saber-poder no terreno educacional (GALLO, 2004, p. 79).

Portanto, a partir do texto de Silvio Gallo, busca-se expor uma interpretação *foucaultiana* para tornar o saber possível em Educação. Para Silvio Gallo (2004, p. 79), esse é “um texto de filosofia da educação e, também, uma introdução ao pensamento do filósofo, em suas interfaces com a educação”. Silvio Gallo ainda deixa pendente, na conclusão, “a produção de Foucault em torno da ética do ‘cuidado de si’, que traria importantes elementos para se (re)pensar a educação”.

Sendo assim, analisa-se desde aqui, a possibilidade de um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel, em suas diferentes posições, e argumenta-se que as aproximações e os distanciamentos de seus projetos podem permitir que cada um deles ofereça, particularmente, uma contribuição significativa para a decolonialidade do saber.

4.1 Dussel e Foucault: aproximações e distanciamentos

Ao dar início a uma investigação sobre as contribuições de Michel Foucault e Enrique Dussel, para a temática da decolonialidade do saber, Edgardo Castro²² (2009, p. 152), examina que a ideia de episteme de Foucault “foi considerada uma noção estruturalista”, também no que corresponde ao poder e ao saber, embora Dussel tenha chegado ao seguinte reconhecimento:

Michel Foucault, especialmente em sua brilhante arqueologia do saber, já não propõe à compreensão, mas sim a descontinuidade arqueológica da subjetividade, onde nenhuma tentativa é feita para ver a falsa continuidade, mas sim as rupturas (DUSSEL, 1993, p. 15).

Portanto, interpreta-se, aqui, que Foucault rejeitou a existência de estruturas estáveis, que poderiam ser nomeadas, agrupadas e aplicadas em qualquer sociedade, mas, na medida em que essas estruturas fossem percebidas como superficiais ao invés de fundamentais.

As ideias de Foucault, nada menos que as de Dussel, repercutem e, porventura, podem ajudar a definir as críticas pós-modernas e as teorias críticas latino-americanas. No entanto, existem algumas linhas significativas de demarcação entre os pensamentos dos dois filósofos.

Segundo Enrique Dussel (2000, p. 372), em sua obra *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, “o ceticismo epistemológico do pós-modernismo justifica a recusa de arriscar-se a interpretação crítica das necessidades dos desprotegidos”.

Além disso, Dussel declarou o seguinte:

Quisérámos nos ocupar aqui do pensamento de Michel Foucault, expressão clara de uma filosofia que toma consciência da “exclusão” das vítimas; ou também ter tratado da tradição “pós-moderna”, que, no entanto, faz uma crítica ao sistema moderno a partir de sua afirmação global *a-crítica* (DUSSEL, 2000, p. 372).

Foucault, por sua vez, provavelmente iria criticar, tanto os postulados de Enrique Dussel, quando este lança suas reivindicações na *Filosofia da Libertação*, como a forma com que Dussel declara suas pretensões, em relação ao projeto que defende sobre a “TransModernidade”.

Contudo, seria possível desenvolver-se um debate ou diálogo entre Foucault e Dussel? Uma das possibilidades, é a que Michel Foucault e Enrique Dussel, tanto podem ser apreciados nas aproximações e distanciamentos dos seus pensamentos e publicações, como precisam ser levados em consideração nos estudos com a perspectiva das teorias críticas latino-americanas.

²² Edgardo Castro é doutor em Filosofia pela Université de Fribourg (Suíça), professor de História da Filosofia Contemporânea da Universidad Nacional de San Martín (Argentina) e pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) da Argentina.

Entre as observações pedagógicas realizadas por Enrique Dussel, estão os pensamentos de Michel Foucault. Em particular, sobre a temática do poder/saber, estão as seguintes obras: *O poder psiquiátrico; Em defesa da sociedade; Nascimento da biopolítica; Power/Knowledge; Segurança, território, população*; entre outras.

As obras de Michel Foucault, permitiram uma fundamentação pedagógica teórico-crítica, a partir da apreensão da trajetória de sua produção ao longo dos anos 70 e 80, quando sua “genealogia do saber” seguiu em diferentes direções.

Logo, o sistema disciplinar foi pensado por Foucault nos cursos de 1970 a 1974, como dispositivo de soberania que tinha penetrado a sociedade. Já nos cursos de 1975 a 1979, encontrou-se uma nova inflexão sobre a questão do “biopoder”, sendo assim, os dispositivos de segurança e de regulação da população foram pensados no âmbito do saber que fundamentou as práticas de governo, por meio das quais pôde ser explicada a gênese do Estado.

Nas suas obras, pode-se observar que Foucault trouxe determinadas críticas epistêmicas para defender a ideia acerca dos saberes subjugados, enquanto revelou as formas em que os sujeitos são constituídos dentro de várias instituições europeias modernas.

Em contrapartida, Dussel introduziu a tese que defendeu sobre a “TransModernidade”, na Universidade Goethe de Frankfurt na Alemanha, em oito conferências, de outubro a dezembro de 1992, por ocasião dos 500 anos da chegada de Cristovão Colombo às Américas.

No seu livro *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade*, Enrique Dussel justificou que o “Projeto Transmoderno”,

permitirá uma nova definição, uma nova visão mundial da Modernidade, o que nos descobrirá não só seu “conceito” emancipador (que é preciso subsumir), mas igualmente o “mito” vitimário e destruidor, de um europeísmo que se fundamenta numa “falácia eurocêntrica” e “desenvolvimentista” (DUSSEL, 1993, p. 24).

Neste livro de Dussel, não se criticou a razão enquanto tal, contra os pós-modernos, mas acatou-se a crítica contra a razão dominadora e violenta. Segundo Dussel (1993, p. 24), não se negou “a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno; mas a irracionalidade pós-moderna”, logo aceitou-se “a ‘razão do Outro’ rumo a uma mundialidade transmoderna”.

Logo, o ano 1492 foi o início da Modernidade como eixo da Europa, do “encobrimento” da África, Ásia e “Hemisfério Latino-Americano”, como “Outro”. Contudo, de acordo com Enrique Dussel (1993, p. 173), “esse acontecimento histórico (1492) foi interpretado de maneira não europeia nos mundos periféricos”, portanto, a Filosofia da Libertação veio afirmar a razão, como capacidade de estabelecer um diálogo com a razão do “Outro”, como razão possível.

Para Enrique Dussel (1993, p. 174), “como razão que nega o momento irracional do ‘Mito sacrificial da Modernidade’, para afirmar (subsumido ou alienado, num projeto libertador) o momento emancipador racional da Ilustração e da Modernidade como TransModernidade”.

No apêndice *Dois paradigmas de Modernidade*, da obra *1492 O Encobrimento do Outro*, semanticamente a palavra “Modernidade” tem dois conteúdos ambíguos:

Somente quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna, se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e até da própria Europa). Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico (DUSSEL, 1993, p. 186).

Isto é possível quando, de forma ética, se descobre a dignidade do “Outro”, outra cultura. Segundo Dussel (1993, p. 187), “quando se declaram inocentes as vítimas, como pessoas que foram negadas pela Modernidade, trata-se da ‘TransModernidade’ como plano de libertação”.

Enrique Dussel, acrescentou que:

A “realização” da Modernidade não se faz numa passagem da potência da Modernidade para a atualidade da Modernidade europeia. A “realização” seria agora a passagem transcendente, onde a Modernidade e sua Alteridade negada se realizarão por mútua fecundidade criadora (DUSSEL, 1993, p. 187).

Portanto, o “Projeto Transmoderno” não se trata de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade, ao contrário, é uma realização, que Dussel (1993, p. 187) chamou de, uma “analética do Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do Mundo Periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por subsunção a partir da Alteridade”.

Enrique Dussel defendeu a tese de que a Modernidade realmente nasceu no ano de 1492. Entretanto, a “TransModernidade”, como projeto cultural, social e epistemológico, de libertação, para Dussel (1993, p. 188), “é subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada”.

Interpreta-se, aqui, que Enrique Dussel poderia subtrair algumas objeções sobre as epistemologias modernas, em contrapartida ao “Projeto Transmoderno”, mas não o fez ao empregar o próprio conceito de Foucault sobre a inserção dos saberes na hierarquia do poder.

Este ponto de vista sugere, que sejam considerados os domínios de Michel Foucault sobre “arqueologia” e “genealogia”, isto é, que se levem em conta os eixos do saber e do poder, as práticas discursivas, as relações com os outros e as relações do sujeito consigo mesmo.

Logo, os domínios de Foucault, se estenderiam da ordem do poder à ordem do saber e pôr fim às relações com o “cuidado de si”, por meio de sua “arqueologia” e de sua “genealogia”. Seria, portanto, a *dessujeição dos saberes*, configurada pelo poder sobre os sujeitos.

Enquanto a *arqueologia* foi, uma forma discursiva das condições históricas do saber, das arqueologias orientadas à episteme, uma metodologia de análise dos discursos locais, Michel Foucault (1999, p. 13) classificou como *genealogia*, “o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais”. Este é um conceito sobre a *dessujeição dos saberes*, que pode ser encontrado na aula de 7 de janeiro de 1976, do curso *Em Defesa da Sociedade*.

É com esta citação que se analisa, em parte, a teoria de Foucault de que:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para *dessujeitar os saberes* históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico formal e científico (FOUCAULT, 1999, p. 15, grifo nosso).

Gilles Deleuze em seu livro *Foucault*, proferiu uma crítica sobre a hierarquia do saber, em relação ao poder disciplinar, quando Michel Foucault introduziu a noção de *diagrama*, pensando somente as sociedades disciplinares modernas, onde o poder opera uma sujeição.

Nas palavras de Michel Foucault (1999, p. 15-16) seria:

A reativação dos saberes locais - “menores”, talvez dissesse Deleuze - contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas.

Como observou Gilles Deleuze (2005, p. 44), “se consideramos as antigas sociedades (de soberania), vê-se que elas também possuem diagramas [...], mais para dividir as massas do que para recortar o detalhe; mais para exilar do que para enquadrar”. O termo *diagrama*, como Deleuze definiu (2005, p. 44), “é o mapa, a cartografia, co-extensiva a todo o campo social”.

Além disso, de acordo Gilles Deleuze (2005, p. 44),

concebem-se diagramas intermediários como passagens de uma sociedade a outra: nos quais a função disciplinar conjuga-se com a função soberana, no ponto de junção do exercício monárquico e ritual da soberania e do exercício hierárquico e permanente da disciplina indefinida.

Michel Foucault (1999, p. 16, grifo nosso) enunciou, em duas palavras, a seguinte ideia, “a arqueologia seria, o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, *os saberes dessujeitados* que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto”.

Dussel, no livro *Hacia una filosofía política crítica*, fez a seguinte citação de uma crítica que Santiago Castro-Gómez empregou para se posicionar acerca dessas conceituações.

O outro da totalidade é o pobre, o oprimido, o que, por encontrar-se na exterioridade do sistema, se converte na fonte única de renovação espiritual. Ali na exterioridade, no *éthos* do povo oprimido, se vivem outros valores muito diferentes dos prevalecentes no centro (CASTRO-GÓMEZ *apud* DUSSEL, 2001, p. 440, tradução nossa).

Em nota, Dussel contrapôs-se a crítica de Santiago Castro-Gómez e escreveu a respeito da forma *foucaultiana* de pensar sobre os “excluídos da sociedade”, os “Outros”:

Castro-Gómez me criticou em nome da “classe operária”, pelo uso indevido de “pobre” e “povo” que, como mostrarei depois, é, exatamente, um modo muito foucaultiano de deter-se reflexivamente sobre os “excluídos” [...] “Outros” que vagam na “exterioridade” da visão panóptica da Idade Clássica (DUSSEL, 2001, p. 440, tradução nossa).

Em vista disto, nota-se que Foucault ofereceu uma das mais significativas críticas sobre os métodos e as táticas da dominação europeia moderna, possivelmente introduzindo, com umas aproximações à “dessujeição dos saberes”, um pressuposto de “decolonialidade do saber”.

Esta hipótese procura sublinhar uma fração do *corpus* que se apresenta nesta dissertação. Seria a proposta do projeto “*Educação e Decolonialidade do Saber*”, em Michel Foucault e Enrique Dussel que, no livro *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, citou,

A crítica de Foucault, a partir “dos excluídos da sociedade”, nos permite descobrir muitas estruturas de dominação, numerosas vítimas ignoradas, que deverão ser tratadas particularmente em outro momento da *Ética da Libertação*, quando expusermos as numerosas frentes de libertação nas lutas pelo reconhecimento (DUSSEL 2000, p. 456).

O objetivo de Dussel foi o de criticar as práticas que tornam possível o genocídio global e contínuo de fome, privação e guerra. Sua proposta, que constituiu a decolonialidade do saber, se aproximou das ideias de Foucault quanto ao “método próprio da análise dos discursos locais” (arqueologia) e à “tática que faz *dessujeitar os saberes* que daí se desprendem” (genealogia).

Dussel (2000, p. 456) notou que, “entre as ciências humanas, sociais e filosóficas, funcionais e críticas, sem dúvida situadas pela *Ética da Libertação*, são avaliadas, de várias maneiras, a questão do ‘saber’/‘poder’ e que toda a obra de Foucault está ligada a esse tema”.

No livro *Para Uma Ética da Libertação Latino-Americana III: erótica e pedagógica*, Enrique Dussel (1982, p. 202), ao tratar da *Pedagógica*, conceituou o *éthos da nação*, como: “o sentido ‘ontológico’ da pedagogia”, isto é, segundo os costumes de uma sociedade, de um povo oprimido, que “caminhando poderá transpor a porta da casa e chegará ao campo, à cidade. Assim chegará, por fim, à ‘escola’, à instituição político-pedagógica”.

Éthos: “Ética da Libertação” de um povo oprimido que, para Dussel (1982, p. 202), “desde casa (erótica pedagógica) até à escola e aos meios de comunicação (política pedagógica), os costumes (*éthos*) e as instituições (o Estado), foram formando e ao mesmo tempo prendendo”.

Enrique Dussel (1982, p. 202) apontou que:

O importante é uma crítica das *instituições pedagógicas* vigentes nas nações dependentes, estruturadas por Estados neocoloniais pobres. Tem-se a impressão que o fim do “sistema pedagógico” é o êxito na vida. Mas conseguir êxito na escola, no trabalho e no sexo é uma combinação de que somente 1 a 5% podem alcançar na América Latina.

Enquanto as ideias de Foucault, sobre o “poder/saber”, são inevitáveis para fundamentar um pressuposto para a “decolonialidade do saber”, sob a perspectiva da “genealogia” (tática que faz intervir a “dessujeição dos saberes” históricos), a impressão sobre o fim do sistema, que Dussel denota, está ligado às relações de saber e de poder correspondentes à sua *Pedagógica*.

Entretanto, a hipótese que busca sublinhar o *corpus* que apresenta-se nesta dissertação, não surge das críticas de Foucault, sobre os métodos e as táticas da dominação eurocêntrica, nem por causar-se a ideia de que o saber e o poder permeiam toda a investigação de Dussel, mas pelo enfoque na educação e “decolonialidade do saber”, com alguns contornos à “dessujeição dos saberes”, a partir do ponto de vista das Teorias Críticas Latino-Americanas.

Em vista disso, sugere-se (*re*)pensar as teorias críticas de Michel Foucault e examinar os enunciados de Enrique Dussel, desde a perspectiva do saber decolonial. Propõe-se, portanto, uma delimitação das questões teórico-críticas, que podem ser pesquisadas na relação poder/saber em Foucault e estudadas na *Pedagógica* de Dussel, com enfoque na educação.

No entanto, neste momento, apresentam-se algumas conceituações de Foucault e Dussel, acerca dos regimes disciplinares na história do colonialismo; desenvolvem-se novos enunciados, sobre o papel do saber no projeto moderno/colonial; revelam-se os dispositivos formados por métodos e as táticas de dominação, aplicados na Europa Ocidental e na América Latina.

Sobretudo, revela-se que foi nas colônias que os regimes disciplinares do sistema eurocêntrico moderno, como a autodisciplina e o autocontrole, organizados com base em esquemas de comportamento, foram desenvolvidos pela primeira vez.

Logo, Dussel desenvolveu suas ideias acerca das figuras: a “conquista espiritual” e o “encontro” de dois mundos. No livro *1492 O Encobrimento do Outro*, Dussel (1993, p. 58-59) escreveu que, “por isso entendemos o domínio que os europeus exerceram sobre o ‘imaginário’ do nativo, conquistado antes pela violência das armas. É um processo de racionalização próprio da Modernidade”. Um exemplo é a “posição missionária”, que se tornou o símbolo da soberania cristã e europeia moderna, com uma prática que transcendeu, entre outras, a diferença de classes.

Segundo Dussel (1993, p. 63), “é por isso que a ‘conquista espiritual’ deve ensinar-lhes a decorar, cada dia, a doutrina cristã, as principais orações, todos os mandamentos e preceitos. Isto incluía, igualmente, um ciclo diferente do tempo e do espaço”.

A respeito do processo evangelizador na América Latina, Michel Foucault, em seu curso *O poder psiquiátrico*, discorre acerca do “encontro entre dois mundos”, sobretudo, na sua aula de 21 de novembro de 1973, encontra-se a enunciação de Foucault sobre o “poder disciplinar”.

Para Michel Foucault (2006, p. 51):

Uma hipótese é que esse poder disciplinar, no que tem de específico, tem uma história, que esse poder não nasceu de repente, que também não existiu sempre, que se formou e seguiu uma trajetória de certo modo diagonal, através da sociedade ocidental.

Interpreta-se, nas aulas de Foucault, do curso *O poder psiquiátrico*, que a insurreição do saber colonial na América Latina teria permitido, sob a ideia genealógica de que o poder e o saber estão imbricados, a aplicação de regimes regulatórios sobre os povos colonizados.

Examina-se, também, como a “genealogia” desenvolvida por Michel Foucault reforçou os pensamentos, justificativas e reivindicações epistêmicas, acerca do saber colonial como responsável pelo poder disciplinar que a Europa utilizou para encobrir o “Outro”.

Na próxima seção, será apresentado um panorama histórico sobre a colonialidade do saber na América Latina, mas serão indicadas apenas algumas referências, já que um trabalho exaustivo significaria uma obra de maiores proporções. Contudo, sobre uma história da colonialidade latino-americana, se encontrará o mais importante texto para esta dissertação, quando Foucault falou sobre os jesuítas na América do Sul.

Esta breve narrativa, irá sugerir a compreensão, a partir das obras de Foucault e Dussel, como fontes primárias de fundamentação, de que a história da colonização na América Latina, prossegue em um amplo caminho de colonialidade do saber até o século XXI.

É uma história que vai da Idade Média aos dias atuais e pode-se dizer que, esse saber colonial não se formou às margens da sociedade feudal, nem tampouco em seu centro. Ao invés disso, o saber colonial, a partir de dispositivos disciplinares, se constituiu dentro das comunidades religiosas, de onde se transferiu, transformando-se em comunidades laicas que se formaram e se proliferaram do século XIV ao XVI.

De acordo com Michel Foucault (2006, p. 79),

Os dispositivos disciplinares vêm de longe; eles se ancoraram, funcionaram, e por muito tempo, no meio dos dispositivos de soberania; eles formaram como que ilhas no interior das quais se exercia um tipo de poder que era bem diferente do que se poderia chamar de morfologia geral da soberania.

4.2 Foucault e Dussel: saber colonial na América do Sul

Nesta contextualização sobre a história do poder disciplinar, encontra-se o processo evangelizador na América Latina, desde a comunidade dos laicos “Irmãos da Vida Comum”²³. Michel Foucault (2006, p. 51) apontou que, “a partir de técnicas tomadas da vida conventual e a partir de exercícios ascéticos emprestados de toda uma tradição religiosa, definiram-se métodos disciplinares referentes à vida cotidiana e à pedagogia”.

Na aula de 28 de novembro de 1973, do curso *O poder psiquiátrico (1973-1974)*, ministrado por Foucault no Collège de France, pretendeu-se estabelecer as bases de uma reforma do ensino, mediante a transposição de técnicas espirituais à educação. Discorreu-se, sobre os elementos da história dos dispositivos disciplinares, nas missões jesuíticas no Paraguai, nas comunidades religiosas e para a colonização pedagógica da juventude.

Enrique Dussel (1983, p. 326, tradução nossa), em sua obra *Historia General de La Iglesia en America Latina: introduccion general a la Historia de la Iglesia en America Latina*, apresentou, em alguns de seus esquemas sobre os ciclos evangelizadores latino-americanos que, “em 1607 se fundavam na Província Jesuítica do Paraguai, com padres vindos do Peru e outros do Brasil, como os padres Saloni, Ortega e Fields, conhecendo estes últimos a língua Guarani”.

Por sua vez, Foucault (2006, p. 79-80) encontrou os dispositivos disciplinares, essencialmente, nas comunidades reconhecidas pela Igreja e destacou que, esquematicamente, “esses dispositivos disciplinares, como os viam nas comunidades religiosas, exerceram durante a Idade Média, e até no século XVI inclusive, um duplo papel: por um lado o de integração ao esquema geral da soberania, por outro, um papel crítico, de oposição e de inovação”.

De acordo com Michel Foucault (2006, p. 80),

[...] é através das elaborações dos dispositivos disciplinares que se transformaram, na Igreja, não apenas as próprias ordens religiosas, mas as práticas, as hierarquias e a ideologia religiosas também. [...] um sistema disciplinar no qual se encontraria primeiro a regra de pobreza, a obrigação do trabalho manual e da plena ocupação do tempo, a regulação do regime alimentar, da vestimenta, a regra da obediência, o fortalecimento da hierarquia.

²³ *Irmãos da Vida Comum*: fundada por Gérard Groote (1340-1384) em Deventer, Holanda, em 1383, inspirada nos princípios do teólogo flamenco Jan (Johannes Van Ruysbroek) e na mística renana do século XIV.

Da mesma forma, os Jesuítas²⁴ foram, no século XVI, um “dispositivo” responsável por eliminar os remanescentes da sociedade feudal, sobretudo, ao longo dos séculos XVII e XVIII, constitui-se a “sociedade disciplinar”, que se sobrepõe a uma “sociedade de soberania”.

Assim como, Dussel mencionou que a ideia evangelizadora central dos Jesuítas:

Primeiro é a de fazer o indígena passar de uma vida de plantador ou de caçador, a uma vida urbana. Em segundo, ensinar-lhes a agricultura e convertê-los em agricultores. Em terceiro, que esta obra civilizadora se cumpra em sua própria língua, música, gostos, vestes, costumes, apesar da influência europeia da população branca ou mestiça. Por último, que tudo isto culminara em uma vida política igualitária e religiosa (DUSSEL, 1983, p. 327, tradução nossa).

Seria uma legítima comunidade cristã formada, pela disciplina, pela democracia, ou seja, segundo Enrique Dussel (1983, p. 328, tradução nossa), “da pobreza em ter ‘tudo em comum’, como era o costume dos Amazonas e não por inspiração europeia. Além disso, o socialismo do final do século XVIII deve muito às experiências dessas reduções”.

Para Foucault (2006, p. 83-85) foi, “desde o século XVI até o século XVIII que a extensão histórica e a parasitagem geral da sociedade, efetuada pelos dispositivos disciplinares, tiveram uma série de pontos de apoio”: a colonização e disciplinarização da juventude escolar, a regra da clausura, ou melhor, *o exercício pedagógico* e o caminho ascético.

O primeiro ponto que Foucault trabalhou foi, o da paralisação de uma comunidade de estudantes autônomos em relação à dos professores – “*a parasitagem da juventude escolar*”.

Michel Foucault (2006, p. 83) argumentou que,

a disciplinarização dessa juventude estudantil, essa colonização da juventude, foi um dos primeiros pontos de aplicação e de extensão do sistema disciplinar. O curioso é que a colonização dessa juventude turbulenta e em movimento pelo sistema disciplinar teve como ponto de partida a comunidade dos Irmãos da Vida Comum, quer dizer, uma comunidade religiosa cujos objetivos e ideal ascético eram bem claros.

Entende-se, portanto, que nessa prática do exercício ascético, do sujeito sobre si mesmo, encontrou-se o primeiro padrão da “colonização pedagógica da juventude”. Sendo assim, localiza-se, aqui, o domínio de Foucault sobre o “poder disciplinar” que se estendeu à ordem do “saber permanente do indivíduo” e logo após ao estudo das relações com o “cuidado de si”.

A esse respeito, Foucault (2006, p. 83-84) fez a seguinte defesa:

É a partir daí, e sob a forma coletiva desse ascetismo que encontramos nos Irmãos da Vida Comum, que vemos esboçarem-se os grandes esquemas da pedagogia, isto é, a ideia de que só se podem aprender as coisas passando por certo número de etapas obrigatórias e necessárias, que essas etapas se seguem no tempo e marcam tantos progressos.

²⁴ Fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556) com o fim de lutar contra as heresias, a ordem dos jesuítas recebeu do papa Pablo III o nome de “Companhia de Jesus” mediante sua bula *Regimini Militantes Ecclesiae*.

Essa combinação, tempo e progresso, foi característica da “colonização pedagógica”. Portanto, nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum, tiveram-se pela primeira vez, divisões em idades e níveis, com programas de exercícios ascéticos progressivos.

No segundo ponto de apoio, nessa nova pedagogia, apareceu “a regra da clausura” ou “o exercício pedagógico”, uma novidade em relação ao que era a regra de vida da comunidade de estudantes-professores na Idade Média. Essa prática pedagógica e o exercício ascético, foram cumpridos no interior de um espaço fechado com poucas relações com a sociedade.

Segundo Michel Foucault (2006, p. 84),

O exercício ascético requeria um lugar privilegiado; do mesmo modo o exercício pedagógico vai requerer seu lugar. E isso também é novo, é essencial; a intricação, tão fundamental durante toda a Idade Média entre essa juventude universitária e as classes populares, vai ser atravessada por esse princípio da vida em clausura, princípio ascético transportado para a pedagogia.

O terceiro ponto de apoio, diz respeito ao caminho ascético, que é cumprido sob a orientação de um guia daquele que está iniciando sua própria jornada espiritual e que exige um protetor que deve estar constantemente atento ao seu progresso ou retrocessos. Encontra-se aqui, da mesma forma, uma inovação em relação à pedagogia universitária da Idade Média.

Foucault (2006, p. 85) sinalizou a ideia, “de que o professor deve guiar o sujeito ao longo de toda a sua carreira ou, ao menos, deve conduzi-lo de uma etapa à seguinte antes de passar o bastão a outro guia que, mais sábio, mais adiantado, possa guiar o aluno mais além”. Portanto, o guia ascético torna-se professor de classe ao qual o aluno é assujeitado, durante uma fase de estudos, seja por um ano, casualmente ou durante toda a sua vida escolar.

Aqui, Foucault concluiu seus argumentos sobre a extensão histórica e a “parasitagem” geral da sociedade, efetuada pelos dispositivos disciplinares e os pontos de apoio que tiveram, desde século XVI até o século XVIII:

Enfim, vocês têm um esquema, monástico e militar ao mesmo tempo, que vem servir de instrumento para essa colonização da juventude no interior das formas pedagógicas. Temos aí um dos primeiros momentos dessa colonização de uma sociedade inteira por intermédio dos dispositivos disciplinares. (FOUCAULT, 2006, p. 85).

Logo, expõe-se uma tradução *ipsis litteris* de citações do livro *Le pouvoir psychiatrique*, mais precisamente do local em que Foucault se refere à colonização na América Latina, em particular na América do Sul, para reforçar a problemática de um possível debate entre Foucault, Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas, e defender o tema decolonialidade do saber.

Foucault (2003, p. 70, tradução nossa) discorreu que, “outra aplicação dos dispositivos disciplinares seria encontrada em outro tipo de colonização; não mais a da juventude, mas a colonização, simplesmente, dos povos colonizados”.

Neste momento se faz a principal citação da crítica de Michel Foucault, para esta dissertação, em relação à “disciplinarização” frente às questões da colonização, através de um “sistema disciplinar”, e sobre os jesuítas como opositores à escravidão na América do Sul.

De acordo com Michel Foucault (2003, p. 70-71, tradução nossa):

Parece que esta disciplinarização foi feita pela primeira vez de uma maneira discreta, marginal e, estranhamente, como contraponto à escravidão. Na verdade, são os jesuítas, os adversários – por razões teológicas e religiosas – por razões econômicas também – da escravidão, que se opuseram, na América do Sul, a esse uso, presumivelmente imediato, brutal e altamente consumidor de vidas humanas, a esta prática da escravidão tão onerosa e tão desorganizada, outro tipo de distribuição, controle e exploração, por um sistema disciplinar.

Analisa-se a narrativa de Foucault (2003, p. 71, tradução nossa), sobre as repúblicas dos Guaranis no Paraguai como “microcosmos disciplinares em que se tinha um sistema hierárquico, cujas chaves estavam nas mãos dos próprios jesuítas”; comunidades guaranis que sofreram um modelo de conduta em que havia uma prescrição das horas que deveriam fazer suas refeições, repousar, acordar à noite para fazer sexo e conceber filhos em um horário fixo.

Sobre *o pleno emprego do tempo*, Michel Foucault (2003, p. 71, tradução nossa) fez a seguinte crítica à vigilância permanente,

[...] nas aldeias dessas repúblicas guaranis²⁵, todos tinham sua casa; mas, no percurso de todas elas, havia uma espécie de calçada que permitia ver pelas janelas que não tinham cortinas, do modo que à noite pudesse haver uma vigilância do que todos estavam fazendo. Tinha-se, sobretudo, uma espécie de individualização, pelo menos ao nível da micro célula familiar, uma vez que, cada família que quebrava a antiga tradição guarani, recebia uma casa, e foi essa casa o olho da vigilância.

Logo, percebe-se que essa categoria de “colonialidade” se constituiu, posteriormente, nas populações coloniais, nos países coloniais. Para Foucault (2003, p. 71-72, tradução nossa), “em todos esses casos os dispositivos disciplinares são postos em prática, e podemos ver muito claramente que eles derivam diretamente das instituições religiosas”.

²⁵ Para uma análise histórico-cultural, sobre essa narrativa, sugere-se conferir o documentário *República Guarani*, dirigido e produzido por Sylvio Back em 1978 e relançado em 1982, com roteiros e pesquisa assinados por Deonísio da Silva. O filme traz um registro da história e da cultura dos guaranis, contadas através de depoimentos de estudiosos e pesquisadores da história do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Com extensa iconografia, relata a história dos índios Guaranis que sofreram a catequese dos jesuítas de 1609 a 1768. Disponível em: < <https://youtu.be/2IW528AXLKI> > Acesso em: 25 de mar. de 2016.

Esta foi “disciplinarização” das companhias religiosas, propagada depois pelas ordens, também pedagógicas, como os jesuítas, que desde o século XVI até o século XVIII, exercitaram os “dispositivos disciplinares” que tiveram, conforme analisado anteriormente, de acordo com Foucault, três pontos de apoio: a paralisação da juventude escolar, a regra da clausura ou *exercício pedagógico* e o caminho ascético, próprios do “poder disciplinar” nos países coloniais.

Michel Foucault (2003, p. 72, tradução nossa) afirmou que “no final do século XVII e no século XVIII, aparecem e instauram-se dispositivos disciplinares que não têm mais um ponto de apoio religioso e que são a transformação destes, sem apoio regular da religião”.

Defende-se, aqui, que esta análise conceitual das ideias de Foucault se torna necessária para revelar a gênese da Modernidade e as subjetividades que produziu. Os estudos sobre as *formas modernas de saber* são tão essenciais à essa crítica, quanto a “Filosofia da Libertação”.

Por esse motivo, verifica-se que Enrique Dussel conferiu críticas contundentes ao eurocentrismo e argumentou que a Europa, tanto foi incapaz de reconhecer a “Alteridade” daqueles que estão na “parte de baixo” da Modernidade Europeia, como arrogante o suficiente para aceitar que o sofrimento do “Outro” é causado pelo eurocentrismo da própria Modernidade.

Um dos métodos de Enrique Dussel para essa tarefa, fundamenta-se na perspectiva dos pobres e oprimidos da terra, em particular os da América do Sul. Portanto, apresenta-se, aqui, uma narrativa de Enrique Dussel a respeito do “nascimento” da Modernidade, a partir do ponto de vista das Teorias Críticas Latino-Americanas.

Em sua obra, *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade*, Enrique Dussel (1993, p. 8) defendeu sua tese central com os seguintes argumentos:

1492 é a data do “nascimento” da Modernidade, embora sua gestação leve um tempo de crescimento. A Modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como descobridor, conquistador, colonizador.

Esta tese foi defendida por Enrique Dussel, na Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt (Alemanha), em oito conferências de outubro a dezembro de 1992, por ocasião dos 500 anos da chegada de Cristovão Colombo à América Latina.

Desta maneira, interpreta-se que o ano de 1492 foi a data de “nascimento” da Modernidade Europeia, o real momento da gênese do poder colonial, da “violência sacrificial”, assim como, um processo de “encobrimento do não-europeu”. Segundo Dussel (1993, p. 8), “de qualquer maneira, esse Outro não foi ‘desceberto’ como Outro, mas foi ‘encoberto’ como o ‘si mesmo’ que a Europa já era desde sempre”.

Em uma de suas conferências sobre “eurocentrismo”, Dussel (1993, p. 17), argumentou que no conceito libertador de Modernidade estava escondido um “mito”. Mas, primeiro, desejou “tratar um componente que jaz debaixo de muitas posições teóricas do pensamento europeu. Trata-se do ‘eurocentrismo’ e seu componente concomitante: a ‘falácia desenvolvimentista’”. Dussel desenvolveu este conceito no decorrer de suas conferências.

Para Dussel (1993, p. 18), “na ontologia hegeliana, o conceito de ‘desenvolvimento’ tem um papel central e que de fato, o mundo se divide em Velho Mundo e Novo Mundo e que esse nome provém do fato de que a América não foi conhecida até há pouco pelos europeus”.

De acordo com Enrique Dussel (1993, p. 18),

Da América e de seu grau de civilização, temos informação a respeito de seu desenvolvimento, mas como uma cultura inteiramente particular, que expira no momento em que o Espírito se aproxima dela. A inferioridade destes indivíduos é inteiramente evidente. A América Latina, portanto, fica fora da história mundial.

Essa hipótese de Dussel fundamenta-se na ideia de que a América Latina, desde 1492, foi uma época distintiva da Modernidade, e a Espanha e Portugal como seu marco constitutivo. Para Enrique Dussel (1993, p. 23), “é a ‘outra cara’, a Alteridade essencial da Modernidade”.

O conceito de Modernidade, sob o ponto de vista de Dussel, foi desenvolvido desde o enunciado “eurocentrismo”, entre outros enunciados, mas a concretização desse conceito exigirá, segundo Enrique Dussel (1993, p. 78-79), “sua ‘superação’ (projeto denominado ‘Trans-Modernidade’: dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente encoberto, para isso será preciso negar a própria premissa maior, o ‘eurocentrismo’)”.

A narrativa de Enrique Dussel demonstrou que, o projeto “modernizador” partiu da organização de uma comunidade cristã, fora das influências espanholas e que este projeto foi constituído com as futuras “reduções” dos jesuítas no Paraguai, América do Sul.

Para Dussel (1993, p. 81), o “projeto modernizador” foi, em sua essência, uma “utopia”:

Quer dizer, partindo da Alteridade do índio se introduz o cristianismo e a tecnologia europeia (os instrumentos agrícolas e os técnicos, a indústria têxtil, os animais domésticos, a escrita alfabética, a arquitetura avançada, etc.). Era a “República Guarani” sob o poder do Imperador, porém culturalmente indígena, sob o controle paternal dos jesuítas.

Enrique Dussel (1993, p. 81) apontou que, o “paternalismo” dos jesuítas no Paraguai (as reduções mais desenvolvidas e numerosas), “constituía um mundo ‘utópico’ que era muito criticado pelos colonos europeus, hispânicos”. Não era o propósito de Dussel descrever a vida, nem o “mundo” dos ameríndios, mas sugerir seu lugar na História Mundial.

Segundo Dussel (1993, p. 100), “houve três graus de desenvolvimento cultural dos povos americanos na proto-história do continente”, importa, aqui, mencionar o segundo grau que fez referência aos Tupi-Guaranis da Amazônia:

Um destes povos que habitam as selvas do Amazonas até o Paraguai, os Tupi-Guaranis, em suas manifestações culturais puderam parecer totalmente desprovidos de todo desenvolvimento e por isso poderiam parecer verdadeiros “bárbaros” em seu sentido mais primitivo (DUSSEL, 1993, p. 100).

Dussel (1993, p. 103) completou que: “Estranho seria dizer isto ao conquistador e aos generosos jesuítas que realizaram as Reduções do Paraguai. Aqueles ‘indígenas’, bárbaros... eram cultores insignes da ‘Palavra’ eterna, sagrada, histórica, no meio das selvas tropicais”:

[...] Historicamente, infelizmente, tudo isto ficou “en-coberto” desde os tempos do “descobrimento” da América pelos europeus. Aquele mítico 1492 foi sendo diacronicamente projetado sobre todo o continente com um manto de esquecimento, de barbarização, de “modernização”.

Na oitava conferência, intitulada: *Da “resistência” ao “fim do mundo” e do “sexto sol”*, Enrique Dussel (1993, p. 145-146), em mais uma de suas narrativas, retratou que:

Entre os guaranis também há um fim do mundo, mas como o “fim da selva”, o “mundo” guarani, mas agora sem futuro, sem outro tempo posterior, e o “mal absoluto” entre eles está – o grande dilúvio. Pelo processo de “modernização” a selva está sendo colonizada, o guarani não pode reproduzir sua vida como sua tradição exige. O pior de todos os males coloniais será negar a terra aos guaranis. Para onde ir?

No apêndice 1, do livro *1492 O Encobrimento do Outro*, com o título *Diversos sentidos das palavras “Europa”, “Ocidente”, “Modernidade”*, Dussel (1993, p. 186) defendeu que, para uma “TransModernidade” ou “superação da ‘Modernidade’”, será preciso negar a negação do *mito da Modernidade*. Somente quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna, se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa”.

Como foi visto anteriormente, trata-se de uma “TransModernidade”, como projeto mundial de libertação, onde a Alteridade se realize igualmente. É a partir deste ponto de vista, que Enrique Dussel propõe julgar a adequação das teorias críticas existentes na América Latina.

Em função de tudo isso, conclui-se que, a tese de Enrique Dussel, ao *desocultar/escutar* o ponto de vista dos oprimidos, se aproxima da genealogia de Foucault (1999, p. 15, grifo nosso), sobre o “empreendimento para *dessujeitar os saberes* históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico formal e científico”.

Foucault, em sua obra *Em defesa da sociedade*, confere considerações epistêmicas no julgamento dos sabres subjugados e revela que o poder e o saber devem ser “dessaueitados”.

Interpreta-se que, a temática epistemológica do saber colonial que Foucault defendeu é fundamental para esclarecer a lógica da crítica anti-hegemônica e sugere-se que é com o saber decolonial que uma teoria crítica latino-americana realizaria seu projeto.

Dussel, em sua obra *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*, apresentou que o desígnio essencial da decolonialidade do saber é a significação de um raciocínio crítico e autônomo, para a formação e a criação de novas metodologias e estratégias aos campos pedagógicos do saber.

Dussel defendeu a importância e necessidade de grupos de estudo e pesquisas sobre educação e teorias críticas latino-americanas, sem deixar de considerar-se os pressupostos e as metodologias a partir de diferentes demarcações teóricas e hipóteses filosóficas.

Enrique Dussel (2009, p. 634, tradução nossa), mencionou um grupo de trabalho que,

embora se forme dentro da linha anterior, leve a cabo uma revisão crítica das suposições e uma metodologia desde outros marcos teóricos e pressupostos filosóficos. Nietzsche, Foucault, Agamben, a filosofia da linguagem, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o pós-estruturalismo, entre outros, são o marco teórico para esta proposta.

Em um debate constante entre Michel Foucault e Enrique Dussel, pode-se justificar o privilégio desses conhecimentos sobre a “genealogia” e as “teorias críticas latino-americanas”, com enfoque na Educação. Eles não exigem a opressão dos conhecimentos eurocêntricos e pedem apenas para serem *dessujeitados, decolonizados*, pois fornecem um saber efetivo.

Sem dúvida, foi um grande desafio tentar realizar uma aproximação entre os discursos de Michel Foucault e Enrique Dussel, que defenderam suas ideias em contextos tão diferentes, como a conservadora sociedade europeia e os excluídos “povos do Sul”, respectivamente.

Contudo, talvez seja mais árdua tarefa, a de identificar o ponto de convergência desses dois discursos separados pelo tempo e pelo espaço. Entretanto, sugere-se, despretensiosamente, que um constante debate entre essas teorias, pode permitir uma contribuição significativa para essa linha de estudo e pesquisa em suas relevâncias acadêmicas, socioculturais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo nesta dissertação foi o de estudar, com enfoque na Educação, o modo que Michel Foucault elaborou o enunciado “Poder/Saber” e tentou-se estabelecer uma relação com as “Teorias Críticas Latino-Americanas”, defendidas, em especial, por Enrique Dussel, sobretudo, a respeito da “Decolonialidade do Saber”.

Situaram-se, portanto, algumas posições no Projeto Modernidade/Pós-Modernidade, sobre a Educação Latino-Americana, com referências dos filósofos Enrique Dussel e Santiago Castro Gómez, que fizeram menções às adequações, dos discursos modernos e pós-modernos, tanto às práticas sociais e educativas quanto ao saber pedagógico na América Latina.

Buscou-se, a delimitação das relações histórico-culturais do poder colonial, desde suas apropriações ao saber pedagógico latino-americano, sob a perspectiva dos estudos decoloniais, tal como, a forma como se empregou o saber pedagógico no pensar crítico latino-americano.

Percebeu-se que, um exame mais acurado dessas questões, de modo algum esgotariam as incontáveis temáticas que surgissem de um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel, a respeito da Educação e a Decolonialidade do Saber, na perspectiva das Teorias Críticas Latino-Americanas, contudo, conferiu-se um grande esforço em apresentá-las nesta dissertação.

Na aula de 14 de janeiro de 1976, do curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, verificou-se quando Michel Foucault anunciou que uma das suas inquietações era sobre a chance de que as “máquinas do poder” fossem assistidas por ideologias como a da Educação. Foucault (1999, p. 40) afirmou que, “no ponto em que terminam as redes de poder, o que se formam, não são ideologias, são instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber”.

Expôs-se, por sua vez, que Catherine Walsh, no livro *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, justificou a categoria “decolonialidade do saber”, como a mais apropriada para se iniciar diálogos epistemológicos e pedagógicos.

Desta forma, analisou-se que Catherine Walsh investigou, sob o enfoque educacional, conceitos como: “pensamento-outro” e “pedagogia decolonial”, tendo como referências os movimentos sociais e a decolonialidade do saber, fundamentados em ações de desumanização.

Interpretou-se, portanto, a decolonialidade como processo de superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Em síntese, entendeu-se que, pensar pedagogicamente é potencializar a transformação social, a partir de processos e práticas educativas, desde as relações entre a sociedade e a Educação.

Em especial, no capítulo *Educação e Decolonialidade do Saber*, desta dissertação, apresentaram-se alguns elementos de análise das relações poder/saber, desde uma perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais, na América Latina. Assim como, buscou-se, posicionar estes postulados com uma delimitação histórico-cultural do saber pedagógico latino-americano, segundo fundamentações de autores das Teorias Críticas do Sul, com enfoque na Educação.

Surgiu, portanto, uma das principais delimitações que justificou a defesa desta dissertação, *a Pedagógica* de Dussel. Delimitações fundamentadas a partir dos argumentos do próprio autor, sob a perspectiva das Teorias Críticas Latino-Americanas.

Isto posto, interpretou-se que *a Pedagógica* se ocupou, tanto da educação do filho na família, quanto da educação do discípulo, da juventude e do povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas e nos meios de comunicação. Seria, conseqüentemente, uma questão ideológica e cultural dos sistemas pedagógicos.

Por essa razão, tornou-se essencial que não se transmitisse para o campo da Educação, os relatos de que o sistema escolar é o mecanismo principal de socialização e o instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento. Foi relevante que não se compreendesse essa pedagogia a partir de leituras hegemônicas, de acordo com suas raízes ocidentais.

Assumiram-se essas abordagens, sob perspectiva do saber pedagógico crítico, com enfoque em seus processos educativos, como um dos primeiros passos para a decolonialidade do saber na América Latina, em consideração aos grandes níveis de emergência da Educação.

A defesa aqui é que, deve-se estudar, desde o ponto de vista do pensamento decolonial, em um cenário de reconfigurações histórico-culturais, sobretudo na Educação, as relações entre a tradicional pedagogia, os processos educativos e o saber pedagógico crítico latino-americano.

Analizou-se, na concepção de Paulo Freire, que na educação opressora, “bancária”, todo o conhecimento é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que são julgados ignorantes. Logo, a relação *analética libertadora*, defendida por Enrique Dussel, entre discípulos e alunos oprimidos com seus mestres e educadores libertadores, caracterizou-se como *a Pedagógica*, na qualidade de Educação para a libertação, dos que são condenados como nada, como “não-ser”.

Aproximadamente dez anos antes do surgimento do *projeto dusseliano*, Paulo Freire desenvolveu seu enunciado sobre a “Pedagogia do Oprimido”, que foi, essencialmente, um projeto de libertação, a partir do saber pedagógico crítico que influenciou a Educação Popular e as Teorias Críticas Latino-Americanas. Portanto, concluiu-se que, *a Pedagógica* de Dussel, nasceu, dentre outras fontes, a partir do *locus* da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.

Este pensamento crítico, também ofereceu um posicionamento mais libertador das(os) professoras(es), na *práxis analética* da Educação.

Assim, os estudos sobre a decolonialidade do saber apresentaram-se necessários, em programas de educação desenvolvidos por meio de investigações relacionadas às linhas de pesquisa que articulam, entre outros aspectos, sob as perspectivas sociais, históricas e culturais acerca das questões pedagógicas da Educação, sobretudo na América do Sul.

Portanto, pretendeu-se demonstrar, nesta dissertação, as principais contribuições de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, a respeito da pedagogia decolonial, na vertente da educação brasileira, com referências do texto *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil*.

Na primeira parte do texto de Oliveira e Candau, foi feito um exame do desenvolvimento dos processos educacionais, desde a noção de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. Na segunda parte, debateu-se sobre o tema racial no âmbito da educação brasileira.

Analisaram-se, sobretudo, as possibilidades de convergência entre as proposições pedagógicas decoloniais e as políticas públicas de reformulação curricular no Brasil. Para isso, utilizaram-se como referência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Na educação, este enfoque não limita a decolonialidade do saber a uma simples inclusão de novas “disciplinas” nos currículos, para serem aplicadas com as velhas práticas educativas, mas localiza-se em uma perspectiva de transformação estrutural e histórico-cultural.

Portanto, foi neste ponto que se lançou uma crítica às atuais prescrições, que no campo educacional se limitavam a reforçar os processos coloniais das epistemologias eurocêntricas.

No Brasil “Colônia”, algumas diretrizes legais, tanto elaboram um ponto de vista jurídico-político que constata a colonialidade histórico-cultural, social e epistemológica no país, como prescrevem “disciplinas” obrigatórias para os sistemas escolares de ensino, propondo práticas educativas fragmentadas que se caracterizam como inovadoras na educação brasileira.

Em vista disto, pôde-se observar algumas aproximações com os discursos a respeito da colonialidade do poder e do saber, ou seja, que constataram a colonialidade histórico-cultural, social e epistemológica no Brasil, pois, entendeu-se que a história da educação brasileira foi encoberta por uma construção epistemológica com fundamentações eurocêntricas.

Oliveira e Candau (2013, p. 302, tradução nossa), ressaltaram que “o longo caminho de reivindicações dos movimentos negros relativos à área da Educação, fez com que se originasse a Lei nº. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003”, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Destaca-se, aqui, o Capítulo IV: um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel. Neste capítulo, pretendeu-se um possível debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas, sobre a Educação e a Decolonialidade do Saber. Logo, a proposta foi a de uma discussão entre Dussel com sua “Pedagógica” e Foucault, com algumas das suas teses sobre o saber colonial, apresentado em lições no Collège de France.

Esta hipótese procurou sublinhar uma fração significativa do *corpus* desta dissertação. Foi a proposta do projeto Educação e Decolonialidade do Saber, em Foucault e Dussel. Entretanto, este postulado não surgiu das críticas de Foucault, sobre os métodos e as táticas da dominação eurocêntrica, nem por causar-se a ideia de que as críticas latino-americanas permeiam toda a investigação de Dussel, contudo, surgiu pelo enfoque na Educação e Decolonialidade do Saber, com alguns contornos à “dessujeição dos saberes”.

Mas, sobre a história da colonialidade latino-americana, encontrou-se o mais importante texto para esta dissertação, quando Foucault discursou sobre os jesuítas na América do Sul. Esta breve narrativa, sugeriu a compreensão, a partir das obras de Foucault e Dussel, como fontes primárias de fundamentação, de que a história da colonização na América Latina, prosseguiu em um amplo caminho de colonialidade do saber, do século XIV aos dias atuais.

Na aula de 28 de novembro de 1973, do curso *O poder psiquiátrico (1973-1974)*, ministrado por Foucault no Collège de France, pretendeu-se estabelecer as bases de uma reforma do ensino, mediante a transposição de técnicas espirituais à educação. Discorreu-se, sobre os elementos da história dos dispositivos disciplinares, nas missões jesuíticas no Paraguai, nas comunidades religiosas e para a colonização pedagógica da juventude.

Enrique Dussel (1983, p. 326, tradução nossa), em sua obra *Historia General de La Iglesia en America Latina: introduccion general a la Historia de la Iglesia en America Latina*, apresentou, em alguns de seus esquemas sobre os ciclos evangelizadores latino-americanos que, “em 1607 se fundavam na Província Jesuítica do Paraguai, com padres vindos do Peru e outros do Brasil, como os padres Saloni, Ortega e Fields, conhecendo estes últimos a língua Guarani”.

Em tradução *ipsis litteris*, de citações do livro de Foucault, *Le pouvoir psychiatrique*, mais precisamente do local em que Foucault se referiu à colonização na América do Sul, propôs-se uma aproximação entre Foucault e Dussel, sob a perspectiva das Teorias Críticas Latino-Americanas, para defender-se a ideia de decolonialidade do saber na Educação.

Neste momento, se fez a principal citação, para esta dissertação, da crítica de Foucault sobre os Jesuítas como opositores à escravidão na América do Sul, assim como, das questões acerca do saber colonial por intermédio de um “sistema disciplinar”, da “disciplinarização”.

Defende-se, aqui, que esta análise conceitual das ideias de Foucault se tornou necessária para revelar a gênese da Modernidade e as subjetividades que produziu e que os estudos das formas modernas de saber são tão essenciais à essa crítica, quanto a “Filosofia da Libertação”.

Verificou-se, um dos métodos de Enrique Dussel para essa tarefa, fundamentado na perspectiva dos pobres e oprimidos da terra, em particular os da América do Sul. Portanto, apresentou-se uma narrativa de Enrique Dussel a respeito do “nascimento” da Modernidade, a partir do ponto de vista das Teorias Críticas Latino-Americanas.

Em seu livro, *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade*, Enrique Dussel escreveu sua tese central. Essa teoria crítica foi defendida por Dussel, na Universidade Goethe de Frankfurt na Alemanha, em oito conferências no final do ano de 1992, por ocasião dos 500 anos da chegada de Cristovão Colombo à América Latina.

Com a leitura dessa obra, interpretou-se que o ano de 1492 foi a data de “nascimento” da Modernidade Europeia, o real momento da gênese do poder colonial, assim como, compreendeu-se o processo de “encobrimento do Outro” do “não-europeu”.

O conceito de Modernidade, sob o ponto de vista de Dussel, foi desenvolvido desde o enunciado “eurocentrismo”, entre outros enunciados, mas a concretização desse conceito exigirá, segundo Enrique Dussel (1993, p. 78-79), “sua ‘superação’ (projeto denominado ‘Trans-Modernidade’: dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente encoberto, para isso será preciso negar a própria premissa maior, o ‘eurocentrismo’)”.

Em função disso, se concluiu que a tese que Dussel defendeu sobre a *TransModernidade* para *desocultar* o saber dos oprimidos, se aproximou da “genealogia” de Foucault (1999, p. 15), sobre o “empreendimento para *dessujeitar os saberes* históricos e torná-los livres”.

Logo, um debate entre Foucault e Dussel, pode justificar o privilégio em se obter saberes sobre a “genealogia” e as “Teorias Críticas Latino-Americanas”, com enfoque na Educação.

Certamente foi um enorme desafio realizar aproximações e distanciamentos entre os discursos de Foucault e Dussel, que defenderam suas teorias em contextos tão diferentes:

“De um lado os do países do Norte e do outro, os do Sul cuja visão é pensar numa teoria do diálogo, como aponta Dussel, que não caia em um discurso fácil do universalismo racionalista abstrato, nem numa incomunicabilidade dos discursos dos pós-modernos, que exclui o outro no diálogo de comunicação e do face-a-face, d’os rostos múltiplos do povo uno”.

Carlos Roberto da Silveira

Por fim, o Professor Pós-Doutor Carlos Roberto da Silveira, quem orientou a pesquisa que constituiu esta dissertação, sugere que sobre “os rostos múltiplos do povo uno” fale-se com mais aprofundamento, o que levaria ao significativo empenho em se continuarem esses estudos.

REFERÊNCIAS

BLACKWOOD, Adam. **Adversus Georgii Buchanani Dialogum, de jure regni apud Scotos, pro regibus apologia.** Pictavis apud Pagaeum, 1581.

BRASIL. **Legislação Informatizada. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.** Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 45, vol. 1, pt. I (Publicação Original). Brasil, 1854.

BRASIL. **Legislação Informatizada. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 711, vol. 1 (Publicação Original), Brasil, 1878.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Crítica de la Razón Latinoamericana.** Barcelona: Puvill, 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Descolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Instituto Pensar, 2007c.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). **La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina.** Bogotá: Instituto Pensar, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Michel Foucault y la Colonialidad Del Poder.** In: *Revista Tabula Rasa*, nº 6, p. 153-172, enero-junio, 2007a.

CASTRO-GÓMEZ, S.; RIVERA, O. G.; BENAVIDES, C. M. (Eds.). **Pensar (en) los Intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial.** Bogotá: Instituto Pensar, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **Prólogo. Giro Decolonial, Teoría Crítica y Pensamiento Heterárquico.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Instituto Pensar, 2007b.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica em Bogotá (1910-1930).** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução: Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade.** Tradução: Jaime A. Clasen. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (Eds.) **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos.** México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

DUSSEL, Enrique. **En Búsqueda del Sentido Origen y Desarrollo de Una Filosofía de la Liberación.** *Anthropos*, n. 180, p. 13-36, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Tradução: Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lucia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina.** Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola-UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Hacia Una Filosofía Política Crítica.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Historia General de la Iglesia en America Latina: introduccion general a la Historia de la Iglesia en America Latina. Tomo I/1.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1983.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagógica Latinoamericana.** Bogotá: Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana.** Tradução: Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaio Sobre Cultura Latino-Americana e Libertação (1965-1991).** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Para Uma Ética da Libertação Latino-Americana III: erótica e pedagógica.** Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

DUSSEL, Enrique. **Paulo de Tarso na Filosofia Política Atual e Outros Ensaio.** Tradução: Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Le pouvoir psychiatrique: cours au Collège de France (1973-1974).** Paris: Gallimard-Seuil, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979).** Tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico: curso no Collège de France (1973-1974).** Tradução: Eduardo Brandão; revisão técnica: Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: Collège de France (1977-1978).** Tradução: Eduardo Brandão; revisão: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Two Lectures**. 1ª leitura de 7 janeiro de 1976, capítulo 5, p.78-108. In: GORDON, Colin. *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977* by Michel Foucault. New York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Truth and Power**. 2ª leitura de 14 janeiro de 1976, cap. 6, p. 109-133. In: GORDON, Colin. *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977* by Michel Foucault. New York: Pantheon Books, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.

GALLO, Silvio. **Repensar a Educação: Foucault**. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun., 2004.

GROSFOGUEL, Ramón. **La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**. In: *Revista Tabula Rasa*, nº 4, p. 17-48, enero-junio, 2006.

GROSFOGUEL, R.; MALDONADO-TORRES, N.; SALDÍVAR, J. D. (Eds.). **Latin@s in the World-System: decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire**. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2005.

LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Tradução: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). São Paulo: CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial**. In: *Revista Tábula Rasa*, nº 3, p. 47-72, enero-diciembre, 2005.

MIGNOLO, Walter. **El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, L. F. de; Candau, V. M. F. **Pedagogía Decolonial y Educación Anti-Racista y Intercultural en Brasil.** In: WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** Tradução: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). In: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.* São Paulo: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del Poder y Clasificación Social.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Os Fantasmas da América Latina.** Tradução: Olga Cafalcchio. In: NOVAES, A. (Org.) *Oito visões da América Latina.* São Paulo: Editora Senac, 2006.

RIBEIRO, Matilde. **Apresentação do SEPPIR.** In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: MEC, 2004.

SILVEIRA, C. R. da.; AGOSTINI, N. **A Bóis no Discurso do Logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil.** In: *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul,* v. 22, n. 3, p. 536-560, set./dez. 2017.

WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). **Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder, perspectivas desde lo andino.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2002.

WALSH, Catherine. **De-colonialidad e Interculturalidad: reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos.** In: YAPU, M. (Comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador.* La Paz: Fundación PIEB; IFEA Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZEA, Leopoldo. **América Latina en Sus Ideas. Coordinación e introducción por Leopoldo Zea.** México: UNESCO, Siglo XXI, 1986.