

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO MODELO FABRIL-ESCOLAR DE VERTENTE EPISTEMICÍDA: PRERROGATIVA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.

Gilmar Lima Fernando

Universidade Federal de Pernambuco

gilmarlimafernando@hotmail.com

Resumo

A emancipação epistemológica para além da sociedade capitalista de lógica determinada é o foco da presente pesquisa. E pensar a implantação de um modelo educacional comprometido de fato com uma proposta para além das alterações homeopáticas observadas pelas prerrogativas *formais*, é exemplo forte disso. O epistemicídio, dentro de tal oposta, segrega o ato de pensar, transcrevendo-se em um verdadeiro problema para a educação comprometida em ser de fato inclusiva. A discussão sobre as epistemologias marginais toma vulto pela explicitação do embate segregacionista colocado pelo abismo da produção de conhecimento hegemônica que desconsidera qualquer produção que esteja além dos pressupostos oficiais como algo não digno de atenção. Busca-se aqui refletir sobre o problema das várias inserções de grupos distintos no ambiente escolar sobre a 'revalidação' epistemológica em uma proposta para além do modelo instituído pelo Capital. Dentro do que graceja tal prerrogativa, vale-se aqui da problemática colocado por autores como Boaventura de Sousa Santos em sua crítica sobre a postura epistemológica ocidental; István Mészáros, em uma proposta para além do modelo capitalista, Miguel Arroyo e Tomaz Tadeu, dentro de suas reflexões curriculares. Ou seja, busca-se consolidar a partir destes a legitimação das práticas inclusivas daqueles em estado de distancia social da escolaridade enquanto produtores de conhecimento em meio a uma postura excludente. Algo obtido com certo êxito, se comparado aos objetivos da investigação em questão e a amplitude do problema.

Palavras-chaves: Epistemicídio, Modelo-fábrica, Escola-inclusiva.

EDUCACIÓN PARA ALEM DEL MODELO FABRIL-ESCOLAR DEL VERTENTE EPISTEMICÍDA: PRERROGATIVA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA.

Resumen

Una emancipación epistemológica para além del sociedad capitalista del lógica determinada es el foco del la presente pesquisa. Talvez seja o momento de pensar una implantacion del uno modelo educacional comprometido del facto com una proposta párrafo. Além del las alteraciones homeopáticas observadas pelas prerrogativas del vertentes meramente formales. Das quais lo epistemicídio constante, segregación o acto del pensar, transcrevendo como uno verdadeiro problema para la educación que se comprometa un ser de facto inclusiva. Un sobre discussão como epistemologias marginales toma vulto pela explicitacion hacer embate segregacionista colocado por lo abismo da producion del conecimento hegemónica que desconsidera qualquer producion que esteja além de los pressupostos oficiales. Busca-se aqui reflejar sobre lo problema de las várias inserciones del grupos no existe gama ambiente del classis sobre la 'revalidacion' en una proposta epistemológica párrafo além de lo modelo instituído pelo Capital, paltado meramente pelo modelo fabril. Dentro hacer graceja que tal prerrogativa, vale-se de la aqui problematica colocado por altores como Boaventura de Sousa Santos em suja crítica sobre la dureza epistemológica, István Mészáros una proposta en párrafo além del capitalista modelo, Miguel Arroyo y Tomaz Tadeu, dentro de la suas reflexione curriculares. Ou seja, busca-se a partir destes consolidar una legitimacion de las prácticas inclusivas daqueles em estado de distancia sociales de la escolaridad enquanto oproductores del conecimento em meio a la una excluyente postura. Algo obtido com certo exito, sí comparado a los objetivos de la investigacion en queston. Sendo assim, constacta-se ainda, con lo método de pesquisa transcrito pelo carácter hermenéutico como sendo lo mais viável párrafo tal finalidad.

Palavras-chaves: Epistemicídio, Modelo-fabril, Escuela-Inclusiva.

1. Introdução

Na presente pesquisa, o tema da inclusão de seguimentos sociais excluídos no processo escolar, vem à tona em uma proposta de inclusão para além da mera inserção destes atores no ambiente escolar. Algo para além da proposta que não procura considerar suas distinções e singularidades. O problema de 'como incluir', ganha vulto notório nos espaços escolares a partir da ampliação da rede pública de ensino nestas



últimas décadas no Brasil. Tal abordagem tem como prerrogativa, valer-se da problemática colocada pelos seguintes autores: Boaventura de Sousa Santos, em sua crítica sobre as Epistemologias dominantes; István Mészáros em uma proposta para além do modelo capitalista, Miguel Arroyo e Tomaz Tadeu, dentro de suas respectivas reflexões sobre o currículo escolar. Busca-se assim, consolidar o pensamento a partir destes, em relação às práticas inclusivas, daqueles em estado de distância social da escolaridade enquanto produtores de conhecimento em meio a uma postura excludente. Desta maneira, procura-se estar em consonância com a proposta das Políticas Educacionais e Legitimação das Práticas Inclusivas nos Recortes Étnico-racial, Geracional e de Gênero, algo dentro do campo temático do GT 17, cuja coordenação recai sobre as professoras Ivonildes Fonseca e Izantvra Falcão Gomes.

2. Metodologia

Tal pesquisa teve um caráter essencialmente bibliográfico e hermenêutico, ou seja, interpretativo, buscando fornecer uma contribuição sobre a concepção de modelo de escola inclusiva. No intuito de concretizar o objetivo desta pesquisa, basicamente apontaremos um itinerário caracterizado por: Estudo exploratório e delimitação do objeto da pesquisa e leitura e análise de textos. Tratando-se do estudo exploratório, Minayo (2000; p. 89) explica que “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, da construção do marco teórico conceitual e da exploração do campo” Para a efetivação deste momento no processo de pesquisa, realizar-se-á um “estudo 4 de arte” com o intuito de sabermos o que já foi produzido sobre os tópicos em questão, constatando assim a veracidade da percepção particular anteriormente citada e já desta forma contribuindo para uma melhor delimitação do objeto da pesquisa. Minayo esclarece



“que toda pesquisa supõe dois tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo” (MINAYO. 2000: p.179).

3. Análise dos resultados

Dividida em três instâncias, buscou-se assim tratar da presente etapa dividida em: a) a possibilidade de traçar novos horizontes no modelo educacional a partir de uma proposta que ultrapasse a educação formal; b) uma prerrogativa que considere o embate de novas propostas epistemológicas, colocando em pauta a dissonância do modelo vigente; e c) o currículo escolar como espaço plural de território das tensões sociais.

a) Educação como bitola da sociedade capitalista: colete de forças social

A educação e os processos sociais não são formas dissociadas, e estão ligadas entre si, logo qualquer alteração nestes, decorre em alteração no modelo de educação vigente. Como forma de ilustra tal proposta, trona-se válido colocar o exemplo de que o ser humano é um animal racional, *homo sapiens*. Durante sua trajetória, o que o separa dos outros animais é justamente a abertura para a esfera do conhecimento adquirido, relacionado e construído. Tal prerrogativa, por sua vez, é algo que o acompanha durante toda sua trajetória de vida. Como mecanismo capaz de trabalhar a sabedoria, está sempre aberto a aprender. Este movimento educacional é na verdade algo que reverbera em todos os instantes de sua vida como constituinte de sua própria essência humana. Tal pressuposto, em grosso modo, colocado por Aristóteles e depois tomado pelo filósofo alemão Habermas, pode ser transcrito no homem como animal político de razão



comunicativa. Elemento dotado do poder de interação entre outros homens em relação a um sistema político na pólis Grega, no caso primeiro, ou mecanismo validador da verdade e de construções morais, de acordo com o segundo.

No entanto, no modelo atual de vertente capitalista, o *homo faber* é colocado na ‘frente’ do *homo sapiens*, o que vem a tona em uma postura de educação que não considera tal prerrogativa de emancipação racional e política. A educação em uma sociedade capitalista é focada em poucos anos de escolarização, poucos anos se comparado à trajetória do ser humano como animal dotado da capacidade de aprender, e que agora é reduzido ao modelo produtivista focado apenas na formação profissional. O que, por sua vez, o coloca como elemento fragmentado ao separa-lo do *homo sapiens*. O *homo sapiens* e *homo faber* não são dissociados um do outro, são lados distintos da mesma moeda. Educar para o mercado de trabalho, é na verdade, não circunscrever a potencialidade humana como mecanismo presente em todas as circunstâncias da vida. A educação capitalista não educa para a vida, mas sim para o trabalho.

Presente e atuante como está colocado, o sistema educacional é um modelo que sofre várias críticas por parte de seguimentos dos mais diversos campos. Dentro disto, das mazelas colocadas pelo próprio sistema, algumas alterações menores na educação são implantadas. São feitas reformas homeopáticas restritas na correção de pequenos detalhes. O que, por sua vez, não altera as estruturas sociais como um todo, pois são movimentos de alteração implantados por processos políticos no contexto escolar e que não atingem as estruturas da sociedade. Consecutivamente, a educação não *formal* ainda comunga com modelos antigos. Nesse sentido, uma verdadeira proposta educacional emancipadora, não seria contrastante de fato com tal iniciativa, produto da realidade social estabelecida pela lógica do capital focada na escola. Uma sociedade corrompida que se paute em sanar seus problemas de acordo com seus próprios princípios, só pode gerar soluções também corrompidas.



Uma ruptura de fato com esta lógica do capital deve ser o foco de uma proposta que busca encontrar alternativas educacionais para uma sociedade significativamente diferente a partir de alterações *essenciais*. O seja, as reformas educacionais, quando feitas com relevância e seriedade, mesmo que contra o modelo fabril, aparentam não considerar a sociabilidade entre educação e sociedade. A sociedade sustenta o modelo de educação que melhor lhe compete. Alterações neste, mesmo que concatenadas em perspectivas que considerem o ser humano em sua totalidade, seriam imersas no mesmo modelo dissonante regulado pela estrutura da lógica do capital. Considerando que a educação se manifesta em vários períodos e locais, constata-se que não apenas a educação formal é instrumento de formação humana, mas o próprio meio em que o indivíduo se encontra também atua como espaço de formativo. O organismo social não dispõe de recursos de formação por parte da educação *formal* apenas, mas de toda uma estrutura social que perpassa em todos os momentos da vida do indivíduo. As reformas são meramente *formais* e não *essências* no sentido de alterar as bases do ambiente educacional como um todo. O significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete-de-forças dessa lógica em todos os ambientes de formação.

b) O epistemicídio ocidental: notas sobre a lógica do pensamento abissal.

No modelo educacional capitalista não apenas a educação contribuiu para o fornecimento de conhecimento necessário à maquinaria produtiva, mas também valores que justificam os interesses dominantes foram e são incorporados neste programa de organização social. Existe uma falsificação grosseira de vários fatores que consolidam este modelo, onde a história não é encontrada como elemento *desvelador*, sofrendo assim fortes agressões. Comenta Mészáros em uma citação de Fidel Castro:

“Fidel Castro, falando sobre a falsificação da história cubana após a guerra de independência do colonialismo espanhol, dá um exemplo impressionante: "¿Qué nos dijeron en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista n era la potencia imperialista, sino que, lleno de gen rosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos la libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. (MÉSZÁROS, p. 36)

A ordem social é justificada pela lógica do capital. A história é reescrita por meios de comunicação de massa, ‘opinião política’ prevalente até em teorias acadêmicas das quais suas verdadeiras origens são faseadas. Dentre tantas coisas tal falseamento, por sua vez, gera um abismo invisível entre as formas de conhecimento entendidas como ocidentais e aqueles outras, distintas da padronização epistemológica hegemônica oriunda da ocidentalidade. Não apenas a produção histórica é agredida, mas a produção epistemológica em si padece de tal mazela. Entende-se aqui, um sistema cuja sua percepção pode ser algo que ao mesmo tempo, salta e não salta aos olhos. Não salta, na medida em que tal linha segregacionista, não pode ser vista factualmente. E salta, pois suas consequências são evidentes, não admitindo assim a copresença do outro lado da linha. Como característica deste estado de segregação, encontramos uma espécie



de dicotomia que sintetiza a não prevalência desta parte da linha, a parte Sul diante da perspectiva imposta pelo Norte¹.

Norte este, esboçado pelas distinções que o pensamento abissal marcado pela lógica do capital impõe. Transcrito pelas formas mais diversas e responsáveis pelo modelo de educação *formal*. Dentro da bipolaridade constituída pela invisibilidade de um dos polos, tal linha demarcatória implantando do Norte, no campo do conhecimento filosófico, por exemplo, são aceitas tensões entre as formas de apreensão do mundo científica e teológica. Ambas entendidas aqui como produtos do Ocidente, formas toleradas no embate discursivo entre estas e o conhecimento filosófico. Porém, um apontamento epistemológico contraventor, oriundo deste lado da linha (Sul) misturando-se a filosofia seria, por sua vez, uma relação impossível. O modelo vigente coloca as tensões existentes entre filosofia, ciência e teologia como algo que tem lugar daquele lado da linha. São conhecimentos que doravante, não podem ser comparados aos pressupostos epistemológico deste lado. Pois, estes seriam modelos de formação em um dinamismo constante, a quem daquele adotado pelo tecido social dominante.

c) Do currículo escolar como elemento de tensões sociais.

¹ A ambivalência entre Sul/Norte, aqui é colocada não como mera localização geográfica, mas sim, além disso, como algo que busca sintetizar grupos a partir de algumas características entendidas como comuns a dados elementos de superioridade. Tal dicotomia atua como uma distinção entre formas que competem em uma abordagem de campos extremamente variados da ordem do legal, epistemológico, sociológico etc. A distinção entre o Norte e o Sul, a qual compete os países europeus e parte da América do norte bem como a Oceania, é a parte global que monopoliza as formas de conhecimento mencionadas há pouco. O pensamento Moderno não é a única forma de observar o mundo. Contudo, sua forma hegemônica carrega uma série de requisitos, autônomos, puros, e não dignos de serem aperfeiçoados por outras formas. É um abismo epistemológico entre outras formas de conhecimento. O pensamento Abissal, sendo muito provável que existam outras formas para além do Norte, tecido a partir de sua superioridade em relação a outros elementos.



Os currículos priorizam o rosto de alguns coletivos estabelecido e consagrados de acordo com a tradição histórica implantada por determinados grupos. Dentro deste processo, é inevitável mencionar a ausência de vários outros seguimentos coletivos. Bem como, da carência extrema, por parte dos próprios atores escolares, de suas inserções nos currículos os quais trabalham diariamente. Ou seja, não é considerada a importância do próprio grupo pertencente aos processos de escolarização como elementos de reconhecimento para o autoconhecimento. Esta tensão está presente nas escolas, na docência e nos currículos. Ignora-la é tolher-se do direito de conhecer a si próprio como elemento constituinte dentro do próprio processo histórico. Não há como ignorar a evidência de tal processo, os coletivos populares estão presentes no ambiente escolar, e na mesma medida que estão inseridos, também são excluídos. O problema em questão não perpassa meramente pela abordagem sociológica dos grupos segregados, ou pela postura do campo da psicologia. É mais que isso, é o reconhecimento destes coletivos como participantes ativos do processo histórico.

As tensões são colocadas à margem de reconhecer os educadores e educandos das escolas públicas. São, na verdade estranhos dentro do nobre conhecimento instituído pelas diretrizes curriculares ou no próprio material didático. O coletivo negro, indígena ou da periferia não possui espaço nos aparatos didáticos e literários. Onde estes assumem muitas vezes um aparato sexista, homofônico, racista, etc. Se por um lado, em vários períodos tais debates foram abafados por parte da hegemonia que estabeleceu as diretrizes escolares, por outro, tais grupos segregados em seu alto reconhecimento hoje, ganham o direito de serem respeitados. O debate do currículo oculto traz consigo uma miscelânea de questões no que diz respeito ao reconhecimento dos coletivos

3. Conclusão



Sendo assim, como apanhado geral da presente pesquisa, onde se buscou estabelecer uma proposta que de fato seja norteada por critérios inclusivos, tal trabalho buscou considerar a pluralidade de vários seguimentos sociais em uma visão de educação consonante com princípios que respeitem os vários grupos sociais em um processo de formação educacional. Dentro da presente perspectiva, entendeu-se que considerar outras formas de participação no currículo não se resume apenas a uma postura de inserção das varias narrativas dos mais diversos atores sociais. Mas sim, de uma postura que busque considerar de fato outras formas de produção de conhecimento como mecanismos epistemologicamente dignos em sua visão de mundo. Para tanto, mediante uma sociedade em que o arranjo central de vertente capitalista norteia as diretrizes do sistema educacional, infere-se que as alterações no modelo educacional se consideradas a partir de tais mudanças, não deve restringir-se apenas a proposta da educação *formal*. Mas sim, deve-se focar na possibilidade de traçar novos horizontes em um modelo educacional a partir de uma proposta que ultrapasse este modelo; trabalhando assim nas essências do próprio sistema. O norte de uma postura que considere o embate epistemológico como algo natural, não deve ser obtido pela visão que altera simplesmente o modelo de formação educacional de um ambiente inóspito como é aquele que prepara para o mercado e não para a vida. Pois se assim for, será severamente tolhido pelo seu em torno. O que para tanto só se torna viável ao libertar-se por completo da camisa de força das estruturas vigentes pela sociedade capitalista.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.**

[Trad. Renato da Silva] Salvador: EDUFBA, 2008.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade versus identidade negra.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** Boaventura de Sousa Santos, Maria Meneses. [org.] – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.