Introdução

Pedro Bergamo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BERGAMO, P. *Educação universitária: praxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2012. Introdução. pp. 27-46. ISBN 978-85-7879-189-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Introdução

Os teores do texto, a seguir, correspondem a resultados de uma pesquisa-ação, os quais entraram em fase de serem expostos à validação em alcance também intersubjetivo e externamente à práxis educativo-coletiva em cujo âmbito serão ainda mais aprofundados.

A deflagração das investigações remonta ao ano de 2002, no momento em que se tornou relevante a uma instituição de ensino superior (IES)¹, isolada e interiorizada, buscar apoio para desenvolver atividades de pesquisa, as quais viessem a favorecer sua autoafirmação local-regional, mediante qualidade e rigor científico da educação a ser promovida. Nesta mesma perspectiva, passou a sediar, anualmente, um Congresso de Iniciação Científica (CIC), junto com “Encontro de Educação” e “Simpósio de Saúde”.

No processar-se dessas iniciativas, emergiu oportunidade de ser noticiado, a um palestrante do II Encontro de Educação, o objeto da mencionada pesquisa, assim como alguns resul-

1 Trata-se da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB). A cidade de Barreiras se situa no extremo oeste do Estado da Bahia. (À frente, em I. A, será brevemente visto o significado sócio-histórico e geográfico dessa cidade e, notadamente, da cultura que a caracteriza).

tados já obtidos ou previstos². Concomitantemente, veio à tona a necessidade ou, segundo Saviani (2004, 10-16), o problema de como aquilatar, junto a uma reconhecida instituição educacional, o eventual alcance científico desse objeto, a par do sentido da qualidade da educação que nele se prenunciava. Aventou-se, ainda, a possibilidade de tal aquilatação ocorrer junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Para tanto, um determinado mediador deveria frequentar o referido programa, no nível de pós-doutorado.

Essa possibilidade foi gradativamente amadurecida, no sentido de aproximar, entre si, o caráter pioneiro e já notório de pesquisas centradas na concepção dialética da educação na FE/UNICAMP e o caráter educativo-coletivo de uma específica e situada práxis na IES em apreço. Nesta, entretentes, uma proposta educacional que emergia da pesquisa-ação passara a ser admitida em um horizonte de possíveis aplicações da pedagogia histórico-crítica, cujo mais reconhecido protagonista – o educador e pesquisador Dermeval Saviani – compõe a equipe de professores da FE/UNICAMP. Ademais, a própria pesquisa-ação já estava a se prenunciar como saída metódica para empreender busca de veraz qualidade e precisa cientificidade da educação universitária a ser interioraneamente promovida.

Em decorrência e após a apresentação de um programa de estudos, assim como de alguns acertos institucionais, a

2 Em 2006, por ocasião do II Encontro de Educação, o Dr. César A. Nunes, professor-pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), aceitou convite para proferir palestra sobre “A Formação do Educador: Desafios e Perspectivas”. Após esse evento e durante o longo percurso de automóvel, ao retornar de Barreiras para Brasília, entrou em pauta a referida proposta educacional e sobre ela foi estabelecido um incipiente, mas profícuo diálogo.

proposta educacional da referida IES, tendo por fulcro o caráter coletivo da pertinente práxis pedagógica, veio a se expor à crítica na pós-graduação da FE/UNICAMP. Paralelamente, na própria IES, a autoafirmação da pedagogia passou a contar com inusitado apoio gerencial-institucional, tendo-se em conta a fragilidade que é própria de quem assume responsabilidades educacionais.

Logo a seguir foi constituído um grupo de pesquisa-ação na própria IES³, no qual passou-se a refletir, na medida do possível, sobre os reais fundamentos do caráter coletivo da práxis pedagógica em implementação, tendo por espelho o proceder dialético e os avanços teóricos, os quais caracterizam o grupo de pesquisa em filosofia da educação denominado PAIDEIA junto à FE/UNICAMP.

Entrementes, no contexto da práxis educativo-coletiva junto à IES e por intuitivo que ainda o fosse, deixara de constituir despropósito anuir a certa abertura para questionar a marxiana involuntariedade da inserção das fontes humanas de trabalho nas relações sociais de produção, a começar pela produção de serviços educativos. A inaugural intuição da possibilidade desse questionamento deveu-se a questões evocadas nas entrelinhas da tese de Mello (1982), especificamente quanto à potencialidade de a competência técnica nas atividades educativas motivar compromisso político⁴. Já anteriormente ao que veio a ser sugerido pela leitura daquela tese, estava a se consolidar determinada dúvida nos contrafortes da

3 Este grupo veio a se intitular “CONSER” (“ser junto”). Tem havido reunião mensal, em dois momentos. A frequência se caracteriza por ser opcional e é aberta a docentes, discentes, funcionários.

4 A partir de uma determinada crítica, conforme Nosella (2005), a tese em causa acabou por provocar acirradas disputas entre educadores. Estas mereceram mediação de Saviani (2005, p. 23-64), que, posteriormente, veio a formular “onze teses sobre educação e política” (2007, p. 81-91).

pesquisa-ação. Deve-se esta dúvida à circunstância de a investigação estar a ocorrer mediada pelos teores referenciados sob o título de “paradigma da insustentabilidade coletiva”⁵. Por seu turno, esta mediação era dinamizada por um curso voltado para aperfeiçoamento da docência⁶, o que favoreceu percepção e interpretação dos fundamentos da mencionada involuntariedade e de implicações da pertinente reprodução.

Em contraponto a esses fundamentos, foi possível aventar hipóteses, ao menos isto, a respeito da emergência de uma necessidade, aquela de se promover, na educação de nível universitário e a favor da dinamização do seu processo, determinado descondicionamento do pensar em pedagogia, uma vez que o (contraposto) condicionamento teria a ver com omissão educacional de não prevenir o que, em insustentabilidade coletiva, veio a ser admitido como “posse do coletivo

5 Trata-se da criação das condições de se tornar inevitável que se questione a direta ou indireta detenção da propriedade das fontes dos meios de vida, externamente à pessoa, como excludente critério de acesso aos resultados do processo de produção acentuadamente científico-tecnologizado. Tal questionamento tende a se tornar proibitivamente custoso, o que reforça seu princípio-motor, ou seja, a proporção compreendida por tributos e por outras rendas de estrita propriedade nos monetizados preços finais das utilidades. Os teores deste princípio-motor foram publicados em uma coletânea de alcance internacional, conforme Bergamo (2007). Tentativamente, esses mesmos teores já haviam sido registrados, a título de divulgação entre eventuais leitores, em duas etapas da pertinente elaboração: BERGAMO, P. Atalhos para a equidade. Brasília: SEDAEX, 1997. (mimeo); BERGAMO, P. Autoavaliação humana e (in)sustentabilidade global: uma investigação teórico-crítica sobre a relação entre devida adultez humana e presumido respeito à natureza. Barreiras/BA: FASB/COTEB, 2001.

6 O referido curso de extensão foi intitulado “O Alcance Interdisciplinar da Relação Produção/Sustentabilidade (em Educação)”, resultando em um texto intitulado “Livro dos Docentes” e que acabou sendo enviado ao MEC, entre os apêndices do relatório de autoavaliação institucional, correspondente ao ano acadêmico de 2005. (A propósito ver: IAESB/FASB/CPA. Relatório Final. Barreiras/BA: CPA/FASB, 2006. Apêndice 2).

natural-mínimo”⁷, a se perpetuar por além do período que a própria natureza determina à prole humana. Em outros termos, trata-se da hipótese de não acontecer, em tempo oportuno e em bases propriamente culturais, “desposseção” desse mesmo coletivo⁸.

As expressões entre aspas têm por fundamento real-concreto os teores da relação entre prole ainda autoinsustentável e quem, direta e/ou indiretamente, a sustenta. Trata-se de relação cujos teores têm sido marginalizados, informalizados e sócio-subjetivados, juntamente com a oportunidade de analisá-los. Todavia, por força do seu significado em humanidades, tal relação passa a ser o suporte real-concreto de toda a investigação. Por isso, a correspondente expressão aparecerá, doravante, entre aspas, além de motivar, ao longo do texto, certa proliferação de outras também assim entre aspas, a par

7 “Posse do coletivo natural-mínimo” vem a ser a condição ainda autoinsustentável da prole, cuja subsistência há de estar a cargo de outrem, até que naturalmente se esgote tal condição. A prole incorpora, sinteticamente, o sentido do coletivo, por sua fragilidade e/ou por contar incondicionalmente com outrem. Assim, ela incide na vicariedade deste sentido que, por sua vez, significa não ter como coincidir com a fonte do que há de constituí-lo.

8 “Desposseção do coletivo natural-mínimo” é o que ocorreria, caso o indivíduo vivenciasse, ao menos enquanto rito de passagem e no limiar da sua natural adulez, a situação de sustentar a si mesmo e a um ou mais dependentes, todos em total isolamento em meio à natureza livre. Mas, dada a efetiva e (histórico-culturalmente criada) impossibilidade dessa vivência, tem emergido oportunidade para a vigente sociabilidade se caracterizar pela preferência de transferir, para outrem, o atendimento das necessidades próprias, inaugurando-se, na própria subjetividade humana, o fenômeno da dominação política, a coincidir com aquele da divisão social do trabalho. Por sua vez, a efetivação dessa transferência desanda no problema cultural da criação da “necessidade superior”, ou seja, aquela de contar, de antemão e garantidamente, com o atendimento das necessidades básicas e da reprodução da espécie, recorrendo-se, para tanto, ao experto expediente de transferir, para outrem, a obtenção dos imprescindíveis meios e a condição de tal recurso ter de assumir reciprocidade de coerência com sustentabilidade também coletiva e com intercâmbio orgânico com a natureza, livre e humana.

de numerosas notas de rodapé. [No caso de ser necessário recordar o significado de uma ou outra de tais expressões, em número de trinta e uma, está disponível um glossário que consta já ao início do texto e que está compilado em ordem alfabética do primeiro termo.

À luz dos teores da referida relação, urgiria desmarginalizar, formalizar e sócio-objetivar que a sustentação da prole implique em alguém assumir atividades, e/ou resultados destas, por além ou em excesso do que o faria apenas por si mesmo e que, em rigor, esse excesso é gratuito por ter de emergir no exterior da propriedade da sua fonte. Alternativamente a tal geração, entende-se que esse excedente esteja a ocorrer de modo inescapavelmente forçoso, incidindo-se no recorrente pressuposto de a prole, tal qual seus progenitores, ser incapaz de emancipação, a partir da material-autossustentatória.

Na trama dos relacionamentos a se processarem no âmbito do coletivo natural-mínimo, torna-se inferível, no caso da sustentação própria e da prole, o que seja um inequívoco produzir, pois este implica atividades, e/ou resultados destas, parcialmente no exterior da propriedade singular-pessoal das pertinentes fontes. Por atender, ademais, as necessidades da reprodução da espécie – esta representada, tão só nesta circunstância, pela prole – há como a pessoa se explicar e ser justificada. Explica-se, porque seu produzir só é concebível, à medida que parte dos resultados se destina ao coletivo ou à perpetuação da própria espécie. Inversamente, é justificado porque o coletivo sequer subsistiria sem a contribuição da parte.

Produção e apropriação se equivalem no todo histórico-culturalmente criado, de tal forma que indiferenciá-las significa imaturidade natural-humana a ser vicária do próprio todo e a se perpetuar como usurpadora da condição de “posse do coletivo natural-mínimo”. Além disso, alcance inequívoco

do que seja apropriar também procede da “relação entre prole e quem, direta ou indiretamente, a sustenta”. Assim, apropriar é inequívoco, se a pessoa-parte não gera produção equivalente ao necessário à própria subsistência, sendo procedente apenas no caso de incapacidade natural (criança e portador de necessidades especiais, inatas ou supervenientes, como a invalidez e a senilidade).

À base dos teores inerentes à relação em causa, há como emergir “discernimento entre apropriar e produzir” que, paralelamente, acompanha o que passa a ser reconhecido como “paradigma da sustentabilidade também coletiva”. Esta expressão, por seu turno, traduz-se na circunstância de ser imprescindível ou alternativamente institucional a ocorrência de sobras da produção fora da propriedade das correspondentes fontes.

Por força de tal institucionalidade, chega-se a uma outra expressão que veio a ser denominada “crítico-teoria” e que se reporta a incondicionamento do pensar, após a descoberta de que a vigência do “paradigma da insustentabilidade coletiva” sempre significou usurpação marginalizadora, informalizadora e sócio-subjetivadora dos excedentes destináveis à reprodução da espécie⁹. Em decorrência, esta reprodução continuaria a ocorrer à conta da irracionalidade que é inerente ao meio-comportamental, restando admissível que o nascimento do ser humano se deva ao acaso e que seu futuro há de depender do caos. Nasceríamos necessariamente em excesso e, por isso, de antemão disputantes de espaços vitais, mesmo que apenas

9 A inversão da dialética hegeliana por Marx implicaria superar, de uma vez por todas, o absoluto da ideia pelo absoluto do trabalho, dado que este e tão só este teria coincido com o processo da sua própria divisão, além de que, subsumido à revolução proletária, haveria de mudar sua própria história. Na falta dessa mudança, “(...) depreende-se que o tema do trabalho é hoje muito polêmico sobretudo porque o debate a seu respeito assenta sobre dubiedades a respeito do que efetivamente se entende por trabalho” (GOERGEN, 2001, p. 22).

dois de nós ocupássemos todo o Planeta, tirante à analogia bíblica da expulsão do paraíso. Ilustra-se tal incondicionamento do pensar, à base das três seguintes inferências: (a) a falta do excesso de atividades, e/ou de resultados destas, no exterior da propriedade individual e/ou organizacional tem impedido concepção dialética do sentido do que seja propriamente bem-comum – sentido que é inalienável à educação; (b) efetividade desse sentido presumiria contrapartida, opcionalmente assumida, de meios subsistenciais; entretanto, na ausência desta contrapartida emerge o problema ou a necessidade de impingi-la a outrem, a par de que a apropriação desta mesma necessidade é o que (pseudo)-fundamenta as relações sociais vigentes, assim como as instituições que lhes garantem a reprodução, a começar pela instituição educacional; e, (c) dado o vazio de tal sentido, a educação se converte na grãvilã do conservadorismo, à conta de sua omissão em assumir e promover “discernimento entre apropriar e produzir”, o que equivale a não denunciar e fazer com que se torne inercial a extemporânea “posse do coletivo natural-mínimo”.

Análise e síntese, assim entendidas, vêm a ser instrumentação que é imprescindível para prevenir ambiguidades dos termos sob os quais acaba subsumido o coletivo natural-mínimo (família, domicílio e escola). Ademais, ambas – análise e síntese – facultam, não só projeção de objetos de saber tão duradouros e concretos quanto a própria espécie humana, como também surpreendente questionamento do método em economia política, ou seja, ao suporte procedimental em que se apoia o fulcro da involuntariedade da inserção das fontes humanas de trabalho nas relações sociais de produção, vislumbrando-se, inclusive, “alteridade institucional” a abrir horizontes de questionamento de tal involuntariedade, a partir daquela das fontes humanas de trabalho educativo. Então,

a partir de questionamentos assim abertos, tornou-se sempre mais justificado o caráter coletivo da práxis pedagógica¹⁰.

Com efeito, as escolhas ou eleições de conteúdos têm presumido inseparabilidade, entre política, epistemologia e economia, a condicionar o significado dos currículos, perfazendo-lhe ponto cego, peculiarmente no âmbito do ensino superior cujo sentido universitário lhe é, por isso, boicotado. Já este boicote, ponderada a inesgotabilidade das referências a pesquisar, vem incidindo em determinada omissão. Esta, na totalidade real-concreta do processo educativo, passa a estar “crítico-teoricamente” apontada como preventiva de primordialidade da ética que, por sua vez, precisaria se “historicizar”¹¹ antecipadamente a ciências, para ambas se configurarem como estética no perfil do egresso de um processo antes humanizador do que educacional.

No âmbito desse processo humanizador, veraz qualidade e precisa cientificidade da educação universitária hão de corresponder ao fundamento real-concreto da “relação entre prole e quem, direta ou indiretamente, a sustenta”. É que subjaz omissão em inverter autoinsustentabilidade na “historicidade” pessoal dos atuais educadores e dos educandos, uma

10 A vivência do caráter assim coletivo da práxis pedagógica foi tema de uma “sala de conversa”, inserida na programação do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) que ocorreu no período de 27 a 30 de abril de 2008, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

11 O termo “historicização” assume conotação peculiar ao longo do texto. Expressa mudança que é inerente a uma singularidade pessoal que ultrapassa a “posse do coletivo natural-mínimo” (incondicional dependência de quem a sustenta) e chega, por irracional que sempre o tenha subsistido junto a presumidos adultos, a ser fonte dessa mesma “posse” para as novas gerações. Estas, por sua vez e ao longo da inicial e finita autoinsustentabilidade, hão de passar pela mesma mudança, ou seja, por aprendizagem de como sustentar tal coletivo por além do que virão a fazer por elas mesmas. Já esta aprendizagem há de incidir em gradativa “desposseção” deste mesmo coletivo.

vez que o processar-se desta mesma “historicidade” se inicia como “posse do coletivo natural-mínimo” e precisa terminar como possibilitação desta mesma “posse” para as novas gerações, por irracional que isto sempre tenha subsistido junto a presumidos adultos e ao longo da inicial e finita autoinsustentabilidade de cada um e de todas as pessoas.

Para chegar a ser fonte de tal possibilitação, toda singularidade humana ainda autoinsustentável há de passar por cultural “desposseção do coletivo natural-mínimo”, vale dizer, por aprendizagem de como sustentar este coletivo, por além do que o fará para si própria, objetivo cuja implementação ainda tem sido postergada, moral e eticamente, a partir do miolo do processo educativo. Isto configura uma omissão a se traduzir como alheamento ao que cabe ser tratado como autoentrega de cientistas à confusão entre apropriar e produzir, o que os faz vitimar-se a inercial autoinsustentabilidade, inclusive na esfera das suas estritas pessoal-singularidades.

Assim, omissão educacional tem coincidido com inercial e antiética autoinsustentabilidade de pessoas (que são tidas) por adultas¹², vale dizer, com “posse do coletivo natural-mínimo” por além do que a própria natureza o determina, criando-se cultura como antinatureza, artifício ou dominação.

12 Sintoma de tal (pseudo)-adulter reside na raridade, para não dizer ausência, dos quatro seguintes questionamentos: “(1) Por que, sempre e em toda parte, nenhuma importância é dada à *certeza* de que cada uma e todas as pessoas capazes de autossustentação estejam mais a contribuir do que a se beneficiarem, a respeito da (re)-produção do bem-estar geral? (2) Por que a pessoa mesma não estabelece e divulga *critério próprio* de chegar a essa certeza? (3) Por que, em todos os casos, a falta dessa certeza precisa ser contornada pelo *arbitrio do outro* (do dono do micropoder, do proprietário de meios de vida, da autoridade legal, até chegar à divindade, cuja não aparência faz tudo voltar ao começo dos começos)? (4) Quem seria o outro do outro, um mistério?” (FASB/DA, 2006, mimeo. Grifos no original).

Em decorrência, cabe propor razão para a ética anteceder ciências em determinado processo “crítico-teoricamente” humanizador, em vez de continuar-lhes posteriorizada no plano principal dos componentes do processo educativo.

Ética e autoafirmação pedagógica, por ainda hipotético que se o admita, tendem a se imbricarem, graças à referência do que seja produzir no âmbito incontestavelmente universal e objetivo da “relação entre prole e quem, direta ou indiretamente, a sustenta”. Ambas – ética e autoafirmação – terminariam por coincidir com inequívoca produção de serviços educativos, ou seja, adentrariam coerência de condutas com sustentabilidade também coletiva.

Em desfecho, haveria alteridade de suporte procedimental para o indivíduo se explicar como fonte de possibilitação de coletivos mais complexos que o natural-mínimo e a real-concretização destes coletivos coincidiria com justificação da própria e também complexa pessoal-singularidade. E ambas – explicação e justificação – facultariam à ética prece-der ciências no plano principal dos componentes do processo “crítico-teoricamente” humanizador¹³.

As colocações acima explicitadas constituem ponto de partida para acessar os teores do texto à frente elaborado. Esta elaboração, por sua vez, não chegaria a termo não fossem mediações que, ético-politicamente, influenciam a inescapável eleição dos diversos aspectos do objeto sob pesquisa-ação. Assim, cumpre alertar o leitor a respeito dessas mediações cuja pré-ciência há de facilitar a leitura.

13 Circunstancialmente, o significado dessa precedência veio a coincidir com o evento do “I POIETHOS – Simpósio Nacional sobre Política, Ética e Educação”, ocorrido entre 11 e 13/06/2008, nas dependências da FE/UNICAMP.

Dentre elas, há a própria – a educação, ela mesma, a perfazer mediação – e aquelas da concepção de mais-valia, conforme exemplificada por Marx em “O Capital” (1984, p. 246), e da percepção de que é imprescindível ou institucional a geração de “gratuidade”, forçosa ou opcionalmente.

Pedagogia veraz e cientificamente educativa não tem como prescindir de objeto de per si mediador. Mas chegar a este objeto depende de serem desnudos os teores que têm ficado escondidos à conta da omissão quanto a não desapossar o educando do coletivo natural-mínimo, ou seja, quanto a retardar, para não dizer sonegar, o acesso do alunado ao discernimento entre apropriar e produzir. Vislumbra-se que tal acesso há de induzir os egressos à certeza do que é errado e do desafio de assumir o que é certo, em matéria de relações sociais, a começar por aquelas de produção.

Quanto à concepção de mais-valia, previne-se recurso à conceituação contida em “Salário, Preço e Lucro” (MARX, 1983, p. 62–65), cujas rubricas se circunscrevem tão somente a instituições de direito privado e, como tais, voltadas para a realização de lucros em sentido restrito. Prefere-se aquela exemplificada em “O Capital” (MARX: 1984, p. 246) e cujas rubricas ficaram para ser posteriormente analisadas. Tal conceituação da mais-valia, além de conter a anterior, abrange também tributos. Tem sido usual silenciar sobre esta outra concepção, inclusive em textos de inspiração crítica. É que as implicações de um tal silêncio não se restringem a meros detalhes metodológicos, uma vez que a inclusão dos tributos na mais-valia atinge, às costas, a qualidade de determinada educação política e, de roldão, a qualidade da educação na sua integridade. É que tributação é inconciliável com alteridade institucional ou com humanização que se caracterize, tam-

bém, por abertura ao caráter íntegro da pessoal-singularidade, por complexo que seja este caráter.

Quanto à geração de “gratuidade”, cumpre elucidar que é a inauditamente humanizadora vivência dessa geração que faculta aprofundar e adensar a dialeticidade do pensamento. Já este pensamento é aquele que se apercebe de que seu próprio mover-se não é acessível à lógica formal, pois é desse automovimento que resultam diferenças e identidades, as quais, ao serem apropriadas, possibilitam fundamentar formalidade lógica. Especificamente, torna-se imediato à dialeticidade e apenas mediato à logicidade acessar a coincidência entre trabalho e sua própria divisão na determinabilidade do ser social, em aditamento à interpretação deste ser apresentada por Lessa (2007, p. 139-146) que o recolhe em Marx e Lukács. Por isso, ao longo do texto, a categoria trabalho há de acabar ultrapassada por inequivocação e desequivocação quanto a produzir, junto ao educando e ao educador, respectivamente.

Outros alertas talvez precisassem de imediata explicitação. Mas, cumpre considerar que os mais significativos sejam os dois acima apresentados; antes de tudo, em razão dos correspondentes significados humanizadores, ou seja, educativos. Ademais, a tarefa do leitor da (presente) investigação tenderá a ser menos árdua.

Já a estruturação do sumário deixa manifesto que a elaboração do texto segue os cinco momentos do método em pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e síntese. Neste momento final, entra em pauta o significado da proposta educacional, na perspectiva de este significado ser entendido como antisseletivo ou em peculiares e quiçá possíveis horizontes da pedagogia histórico-crítica.

A prática social (I), adjetivada como sócio-seletivista, é assumida com seu teor sincrético, porque já emerge condicionada a ocorrer exposta a ter de considerar também a pessoa do universitário, apesar de inexistirem graus de liberdade e perspectiva de sustentação coletiva para a docência ir ao encontro desta consideração. Beira já um impasse atentar para veraz qualidade e precisa cientificidade da educação universitária a ser promovida.

A problematização (II) é encaminhada, antes de tudo o mais, à conta de heteronomia e na superveniência de imprecisão sobre o que seja interpretável por qualidade educacional, ainda que existência de qualidade seja indispensável à inserção político-institucional no (pseudo)-sistema de ensino superior brasileiro. A relação, entre qualidade e cientificidade, também adentra insanável polissemia, de modo que houve de nascer, a partir do âmago da sócio-subjetivada, informalizada e marginalizada competência pedagógica, a necessidade ou problema de a qualidade ser hipotetizada às costas das pertinentes ideologias.

A instrumentalização (III), graças a amplo contexto de objetos de pesquisa disponibilizados por mestres-pesquisadores da FE/UNICAMP, contou com revisitação das circunstâncias em que emergiu a (então) nova paideia clássico-antiga¹⁴, com a tendência de o recurso à dialética se acentuar na instrumentalização de pesquisas mais recentemente empreendidas no campo de atuação humana da pedagogia¹⁵, bem assim com o caráter inusitadamente situado do sentido histórico-crítico

14 NUNES, 1999a; 2003a; 2003b; 2006. NUNES; GAMBOA, 1998.

15 GAMBOA, 1997; 2003; 2007. WACHOWICZ, 2001. ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007. MANACORDA, 2006.

das ideias pedagógicas¹⁶. A partir destes últimos e incomuns marcos de produção acadêmica, tornou-se possível ao menos uma tentativa de propor especificidade dialética para se ir ao encontro de concepção, ainda que hipoteticamente também dialética, da educação universitária a ser promovida, partindo do real-concreto da socratiana dinâmica do desejo, passando pela proposta marxiana de desapossamento das fontes dos meios de vida e chegando à síntese do que faculta conceber caráter íntegro da pessoal-singularidade. Reflexivamente, a instrumentalização presume a si mesma, assim como os outros quatro momentos do método em pedagogia histórico-crítica, presunção que, até certo ponto, foi seguida, conforme algumas subunidades da pertinente abordagem: (a) absurdidade em construção (prática sócio-seletivista); (b) perspectiva de “historização” em crise e seus dois horizontes mais visíveis, assim como questões alternativamente acatáveis (necessidade-problema); (c) forma, por entre opostos, do real-concreto da dinâmica do desejo, em contraponto à forma mediativo-configurativa por entre os sentidos das necessidades e das funções que as atendem (especificidade dialética); (d) avanço coerente com a história da dialética (discernimento da forma); e (e) categorias fenomenicamente compreensivas do que está escondido sob o que está manifesto (curso do método filosófico).

A catarse (IV) vem a ser o autodesvelamento da competência pedagógica, esta a se “historicizar” graças ao caráter inarredavelmente opcional da práxis coletiva a incidir no fulcro da autoafirmação da própria pedagogia. Por sua vez, esta autoafirmação passa a mediar, em intensidades diversas, as atividades docentes também externamente ao próprio e

16 SAVIANI, 2004; 2005; 2006; 2007b; 2007c. MELLO, 1998. NOSELLA, 2005. GASPARIN, 2007. LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE (Orgs), 2005.

específico campo de atuação, abrindo perspectivas não apenas de (auto)-descolonização deste campo, como também de que ancoragem em desequivocação quanto a produzir serviços educativos carece de ser a fonte da pertinente cientificidade. Neste sentido, é essencial a divisão entre imaturidade ainda autoinsustentável e maturidade que sustenta a si mesma e, também, essa mesma imaturidade. Trata-se de divisão antitética àquela “historizada” no âmbito do trabalho e, tal como esta, cinde o real-concreto das relações sociais desde o coletivo natural-mínimo até a sociedade global. Esconder essa cisão incide na dualidade do que fundamenta o que é oculto e o que é manifesto no próprio método em fenomenologia, o que teria como explicar, sem que o justifique, alheamento fenomenológico à dialeticidade do produzir intelectual, assim como ao imaturo e culturalmente inercializado sobre-estar epistêmico da autoinsustentabilidade adulta. É que a sustentação deste sobre-estar significa subtrair os meios de sustentação da coletividade que é sintetizada pela própria imaturidade humano-natural. Se tal antítese à divisão do trabalho não incidir em ciência, então, há de responder, pelas (in)justificações em geral, nada mais do que a síntese entre anticiência e a própria ciência – o sentido natural-divino ou divino-natural da liberdade, enquanto valor intangível.

Na síntese (V), à qual se chega a partir das iniciais e sincréticas percepções da educação universitária, é caracterizada a mediação competentemente pedagógica entre autoconhecimento e heteroconhecimento. Autoconhecimento coincide com a ciência de que, absurdamente, pessoas têm precisado pagar a outras para que as façam produzir de modo inequívoco, enquanto este fazer-produzir incide em trabalho improdutivo, cuja fonte tem sido remunerada por força de já e ainda estar viva, pura e simplesmente. Ademais, esta remuneração é usurpante daquela que é imprescindível à

imaturidade ainda naturalmente autoinsustentável e à (re)-produção das condições nas quais precisa desenvolver-se a maturidade cultural ainda a ser atingida. Admite-se um tácito e espontâneo posicionamento, pelo qual sempre se fez valer a omissão de educadores, ao preterirem evocação do inato potencial do educando para gerar gratuidade. Tal posicionamento já emerge político e antiético, porém, desde tempos imemoriais, tem sido irreconhecível, inclusive pela própria conveniência em ignorá-lo. Já esta conveniência perfaz ponto cego da (in)-justificação das instituições vigentes, cujo sistema tem precisado de autorreprodução e, com esta, do processo educativo. Cabe à competência pedagógica fazer minguar “metafisicidade” (descontinuidade de antemão criada) por entre política e ética, até que junção de ambas incida em alteridade institucional que proteja a inescapável fragilidade da autoafirmação propositivo-pedagógica.

A educação universitária a ser local-regionalmente promovida (VI) coincide com a definição do marco inicial de um processo de inarredáveis mudanças. Por sua vez, estas mudanças hão de responder à reciprocidade de coerência entre as hipóteses que explicitam esse mesmo marco. Neste sentido é que tão só a práxis coletiva, ainda que frágil e exposta a drásticos e incontáveis riscos, constitui real-concreto a se ter em conta. Cabe, então, auscultá-la, inclusive porque indisponibilidade, até mesmo de vias procedimentais a tanto imprescindíveis, não é explicação e, menos ainda, justificativa da condição hermética da explicitação formal-mediativa dos resultados da investigação obtidos até este momento. [Neste peculiar aspecto, talvez sirva de consolo remontar a Gramsci (1975), citado por Nosella (2005, p. 232), que “defende frequentemente a necessidade de se produzir e se ler textos difíceis, quando o assunto é complexo, rejeitando textos panfletários e dissimuladores”].

Nas considerações finais, urge aquilatar que qualidade educacional perfaz patrimônio de “agências-propriedade” da proliferação de pertinentes ideologias. Isto, talvez, concorra para se insistir na defesa das ideologias na esfera do discurso sobre educação. Todavia, reciprocidade de coerência e de pertinência quanto à diferenciabilidade do processo educativo faculta a gestores deste processo admitir que essa qualidade ultrapasse vezo ideológico por condicionar critério de cientificidade. Ritos de passagem, ao menos estes, em produção inequívoca hão de adentrar o sincrético miolo do exercício de liberdades que tem impedido tal ultrapassagem.

Antes de iniciar a leitura da proposta educacional adiante apresentada, urge assumir dizeres de Cunha (1978) que os explicitou ainda nos anos de 1970. São palavras que traduzem a saga desse emérito estudioso dos pretensos vínculos entre (a até então havida) educação e desenvolvimento social no Brasil.

Este livro é dedicado aos milhares de brasileiros que, *generosamente*, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta. Pensando assim e agindo conforme, eles rejeitam (implícita ou explicitamente) as condições de vida existentes. Mas, ao pretenderem transformá-las pela educação escolar, *alimentam as ideologias que amparam e dissimulam as mesmas condições de vida que rejeitam*. Reforçam, então, paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer. Ao dedicarlhes este livro estamos reconhecendo a procedência das suas críticas, conscientes ou não, e manifestando nosso respeito pela motivação que os anima,

embora nosso intuito seja o de chamar a atenção para as contradições *possivelmente* existentes entre suas práticas e suas intenções (CUNHA, 1978, p. 3. Grifos nossos).

Dentre as contradições em questão, embora ausente em ampla amostra dos textos do próprio autor, cumpre elucidar que a generosidade docente não tem evocado nem desenvolvido aquela dos alunos. Ao que tudo indica, usa-se a generosidade da juventude para que esta aprenda a se conduzir de forma estritamente interesseira.

Quanto às ideologias de educadores, as quais amparam e dissimulam o que eles próprios rejeitam, há de ser ainda elucidado que elas se apresentam com um vezo que lhes é comum, aquele de que é necessário apossar e desapossar as fontes dos meios de vida estritamente exteriores à pessoa, não importando o que, como e para que ou para quem. Já a pessoa mesma, ainda que egressa do processo educativo, jamais parece optar por desapossar-se, para que acabe por produzir o que é imprescindível à posse de quem justamente precisa desapossá-la, sob pena de a espécie e, com esta, tudo o mais não fazerem sentido. Assim, as pessoas estão todas demais e, ao mesmo tempo e lugar, absolutamente escassas. No primeiro caso, é porque não haveria como escapar à sina de competir até mesmo por espaço vital, o que se tornou inalcançável sem educação. Na segunda circunstância, haveria, no mínimo, como explicar o que está a acontecer, se educação apontasse alteridade de conduta, mediante ao menos abertura ao sentido de gerar “gratuidade” para fundamentar o senso do coletivo. Se adultos, a começar por educadores, persistirem na denegação de tal abertura em “soma zero” com seu autofechamento no interesse, as novas

gerações precisarão restar condenadas a internalizar o errado em vez de externalizar o certo.

Efetividade do contraditório entre intenção e prática coincidiria com o mero conservadorismo. O que cumpre, ousada e modestamente, é enxergar ao menos fissuras na realidade, para ultrapassar a omissão adiante problematizada e chegar a autoconvencimento a respeito da proposta educacional a seguir exposta à crítica e a eventual validação. É óbvio que seria preferível menor esforço do leitor, conquanto, deixar de ser omissos não baste para prevenir, total e necessariamente, as limitações quanto à arte de comunicar.