IV. Catarse pedagógico-propositiva

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. Catarse pedagógico-propositiva. pp. 159-198. 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.

IV. Catarse pedagógico-propositiva

A. “Crítico-teoria” a descondicionar percepção e interpretação do fenômeno pedagógico

A formação do educando não estaria a incidir na transcendência de um artifício que resulta da transformação de uma natureza primordial em outra tentativamente nominalista? Até que ponto o homem movido a estrito apetite aquisitivo coincidiria com um “fora de si” a perfazer aquele transcendental artifício? Educar significaria internalizar na pessoa o mais demolidor dos seus inimigos?

Em alcance propriamente “crítico-teórico”, o processo educativo torna-se delator da atuação pedagógica que lhe é constitutiva, porque esta atuação tem sido socialmente condicionada a se transformar em “agência-propriedade” da tecno-ciência – esta, a se tornar excludente, ou seja, nada há de constituir educação, além dela mesma. Nesta condição, e em estreita cumplicidade com o metropolismo, a atuação pedagógica se torna sempre mais funcional à (re)-concentração da propriedade, inclusive de si mesma (apelo ao professor-robô, este já sistemicamente em gestação e a compor bem-de-capital, pouco ou nada importando se este bem vier a ser privado, público, ou mesmo social).

Pedagogia tem sido lide com equivocações. Na dinâmica desta lide, o seu próprio entendimento tem incidido em

ambiguidades a decorrerem de lentidão do próprio pensar, vale dizer, tem tido de incorrer em imprecisões que têm necessitado coincidir com insignificância de disjunção entre autocognição (da lide sobre si mesma) e objetos de trabalho perceptíveis e “impróprios” (tomados tão somente do exterior das pessoas do educando e do educador). Já estes objetos têm sido acessados de forma responsiva apenas a ensino que, por sua vez, se processa como comunicação e estimulação, ambas contingenciadas¹, além de (ser tido por) imprescindível e até mesmo suficiente. Em decorrência, a (auto)-percepção e consequente (auto)-interpretação da própria pedagogia ocorrem circunscritas à estrita instância do que é assim “impróprio” e perceptível.

Em tal “cadinho” (auto)-transformativo, e dado que, por si mesma e de imediato, transformação é imperceptível, além de apenas fenomenicamente interpretável no caso das humanidades, o proceder pedagógico tende a incidir na teimosia de transformar cognição heterógena em fonte de autopercepção, ao invés de autocognição em fonte de heterocognicidade. Chega-se, a propósito de tal proceder, a uma insuficiência autorreflexiva, de que constitui sintoma a inclinação a estar totalmente compreendido por conteúdos “impróprios”, ou seja, a existir plenamente invadido, sobremaneira por arte comunicacional e por psico-biologia estimulativa. Acaba, por isso, em proceder usurpado, para não dizer colonizado, por conteúdos de disciplinas, os quais, ao serem incrustados no currículo, não devem ocorrer mediados por objeto propriamente pedagógico, por conta de que, para tal incrustação, as “identidades” conteudais pré-existem metodicamente já obtidas. Em suma, a tecno-ciência conta com o apoio do método para excluir: tudo tem sido processo e apenas processo.

1 Contingenciadas porque implicativas de estados de sistemas, numerosos e particulares, os quais interagem em tempo e lugar, ambos determinados (McLAREN, citando SMITH, apud SILVA: 1993, p. 31).

Assim totalizado, o proceder pedagógico se confunde com certo ensino, o qual sempre precisou valer-se de reapropriações da prontidão de objetos de saber, cujas formas ou abstrato-representações se tornaram, cabal e especificamente, artifícios a serem reapropriados, inclusive em segunda ou demais mãos². Para tanto, e por tácito que o esteja, tal ensino foi obrigado a também perfazer condutas com vezo (re)-produtivo e conservador. Estas condutas, por sua vez, têm sido respostas ao abrangente meio sociocomportamental que o ensino tem tido que (re)-produzir.

Tudo o que está “impropriamente” contido na pedagogia incide no risco de ser transferido para o educando, pois, também este há de imaterializar-se enquanto suporte de assimiladas abstrato-representações. Estas, por sua vez, correspondem a reais-concretos que se situam, tão só, no exterior da própria pedagogia e provêm de duas origens: (a) da natureza, livre ou mesmo (a assim dita) humana, e enquanto matérias estritamente perceptíveis; e, (b) de realizações cultural-civilizatórias que se dão a conhecer sob o vezo reducionista da transformação de algo diretamente perceptível na outridade de signos também assim perceptíveis. Em acordo com esse vezo, torna-se acessível ao educando o dar-se a conhecer da forma abstrato-representativa desta ou daquela realização cultural-civilizatória.

Entretanto, há transformações de uns fenômenos em outros, ocorrências que se tornam apreensíveis ao educando, à medida que gnoseogênese nele se complexifica. Porém, o que no educando há de estar “impropriamente” contido não se

2 Na perspectiva de prevenir meras reapropriações do saber já acabado, cumprir em conta a cientificidade do saber escolar, em vez de dada ciência deste saber, conforme anunciado por Nereide Saviani (apud ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 56) como “reinvenção da cultura”.

restringe apenas às transformações de alcance técnico-científico. Origina-se, também, em realizações de perfil carente de “crítico-teorização”, ou seja, em feitos que ameaçam não apenas a primordial e real-concreta humanidade do educando, mas também a ambiência de ensino-aprendizagem e até o meio sociogeográfico.

Conotação “crítico-teorizável” do perfil de realizações cultural-civilizatórias em educação traduz-se como falta de reciprocidade de coerência e de pertinência por entre dois pressupostos, os quais têm restado irreconhecíveis por conta de uma (não mais do que convenientemente subsumida) insignificância existencial: (a) um suporte (de ainda inevitáveis “impropriedades”) que é a subjetividade do próprio educando, a par de costas ou pontos cegos (também assim insignificantes) da relação ensino-aprendizagem e, inclusive, da sociabilidade no exterior da escola, a derivar de prévia prontidão educacional de egressos; e, (b) a capacidade de conhecer também imperceptibilidades, capacidade cuja autoafirmação tem sido como que abortada, ao ser preterida em favor do acesso a conteúdos estritamente perceptíveis, “impróprios” e pré-estipulados em currículo.

Aquela falta de reciprocidade de coerência e de pertinência implica ceder expansão de espaço real-concretamente existencial-subjetivo para criações imateriais ou para abstrato-representações de reais-concretos estritamente perceptíveis, além de artifícios cultural-civilizatórios. Assim, ou à conta de tal cessão, “impropriedades” se transformam nos significantes da pedagogia e do educando, significantes que, ao se tornarem difusos, acabam por usurpar também os significados que são presumidos à própria denominação do que seja pedagogia, educando e educador. Os três desandam em denominações que pressupõem uma tácita absurdidade, ou seja, um

(irreconhecível) vazio de fundamentos real-concretos – estes a coincidirem com as originárias potencialidades do educando e da própria pedagogia.

Dentre as condições em que essa absurdidade se torna possível, encontra-se uma determinada improntidão educacional de pessoas adultas (de egressos), ou seja, carência de profissionais com suficiência da facilmente universalizável capacitação para visualizar a originária e sustentatoriamente incondicional “posse do coletivo natural-mínimo”. O alcance sustentatoriamente incondicional desta posse reside no acesso a meios subsistenciais cuja obtenção ocorra estritamente à conta de outrem. E tal capacitação deixa de acontecer, por força do vezo educacional que reproduz estritas perceptibilidades, vale dizer, que insiste em restringir seus conteúdos àqueles aos quais correspondam reais-concretos tão somente em estado pronto, acabado ou final. Para tanto, recorre-se sempre mais a tal estado dos reais-concretos, apesar de o próprio recurso incidir em procedimento de imprescindibilidade apenas sensorial e em racionalidade com relação a nada mais do que fins-valores. Postergam-se, a perder de vista, apelos à razão autocognoscente ou autorreflexiva, porque produção inequívoca e parcial-opcionalmente gratuita não tem mediado o processo educativo, mas o tem feito uma instância à parte e de forma tão ambigualmente compreensiva que não logra orientar sequer o vislumbre do que precisa ser pensado como potencial ou (ainda a advir) real-concretude do educando.

À medida que a capacidade autorreflexiva do pensar constitui resposta ao que é, também e inatamente, humano no educando, há como prevenir que este se torne vítima da sua exposição a estar substituído por excludentes perceptibilidades e, em decorrência, não se reduza a uma capacitação mimético-estética e meramente reativo-motriz. Já as manifestações

das características desta capacitação costumam reproduzir artifícios cujas diferenças tendem a replicar aquelas herdadas na cultura ou mesmo no real-concreto da natureza já humanizada. Então, a busca pedagógica de capacitar educandos a “celebrar diferenças” tem como restar circunscrita ao não universalizável (ao privilégio ou elitismo). Sintomaticamente, tal capacitação já está sendo admitida na pós-moderna convivência urbano-metropolista³, na qual se admite que ela esteja a se impor entre pessoas ou grupos, à conta de coexistência não explicitamente violenta, apesar da estranheza que perpassa as relações entre apropriadores desavisadamente incontidos. Conquanto incidam em tendência elitista, por ser insustentável universalizar o pertinente acesso, aquela coexistência e essa estranheza estão a se constituir, a rigor, nos horizontes mudancistas ou emancipatórios que ainda restam à teorização considerada crítica do processo educativo na modernidade atualmente vivenciável.

Em decorrência de tal insustentabilidade, persiste notória defasagem, junto a acreditados atores sociais, em questões de como perceber e interpretar as condições sob as quais opera o “cordão umbilical” (fonte de sustentação) da atuação pedagógica. Neste sentido, ainda é insuficiente o acesso à complexidade gnoseogenética, acesso que é necessário para aquilatar a complicação do enredamento sustentatório na ambiência urbano-metropolista, enredamento a incidir em elitista (re)-apropriação do que é vendido sem ser comprado na estipulação do monetizado preço final das utilidades, a partir daquelas que são imprescindíveis para se participar da própria produção, ou seja, para contar com o único critério de prevenir seletividade no acesso dos despossuídos até

3 Conforme aplicação à teoria educacional crítica (BURBULES e RICE, apud SILVA: 1993, p. 182-8).

mesmo ao processo educativo. Assim, nada impede que essa (re)-apropriação continue a perfazer a mais evolutivamente avançada estratégia de a espécie cometer autodepredação. Em desfecho do sucesso de tal estratégia, incide-se em um já absoluto alheamento quanto a relações entre conhecimentos e condutas, as quais tenham como advir em perspectiva inequivocamente melhor ou mais compatível com íntegra inteiridade da própria questão sustentatória.

Entre educadores, ou seja, entre (pré)-ocupados com o processo educativo, também eles egressos deste mesmo processo, cumpre ao menos desconfiar de que as relações entre conhecimentos e condutas têm ficado escondidas sob nulidades, insignificâncias, silenciamentos e quejandos. Apesar de serem reconhecidos por mestres, há educadores que ainda não se apercebem, com a necessária acuidade, da recorrente obsessão por estritas e imediatas perceptibilidades, obsessão à qual se encontram vitimados e que insistem em transferir para ainda meros candidatos a também se vitimarem.

Emerge, ao final, a questão projetivo-pedagógica do perfil do egresso. Definir quaisquer peculiaridades qualificativas desse perfil é objetivo que se tem estatelado contra uma inamovível mesmice. Na perspectiva de sua prontidão educacional, denota-se despreocupação com autoentrega do ex-educando a medir-se pela própria mesquinhez, vale dizer, de costas para suas originárias potencialidades de assumir condutas fora daquelas circunscritas estritamente às não universalizáveis, preterindo desde as primordialmente compatíveis com íntegra inteiridade da questão sustentatória até as que são imprescindíveis a realizações que favoreçam convivência razoável, justa e responsavelmente emancipada. Egresso fragmentado e fragmentário nas suas formas de pensar torna-se incapaz de conceber tais realizações e, menos ainda, de ser partícipe

de empreendimentos que se voltem para além do próprio umbigo. Socializa-se às avessas, pois se torna incapaz de perceber a forma como teria que dispensar a presença, ou mesmo a contiguidade, de quem ele, sorridentemente, está a agredir, ou então, lugubremente, a defender-se. Não suporta solidão e, apesar disto, não se dá conta de que tudo faz para que existam condições em que ela não tenha como deixar de prevalecer. Não se liberta de apenas presumir circunstâncias nas quais persistem afirmadas suas contradições intelectivas, por força da perpetuação dos paradoxos que decorrem de suas atitudes e condutas. Insiste em continuar desavisado, ou mesmo iludido, restringindo-se a contribuir para que sociabilidade tenha que acontecer inescapavelmente “sincrônico-topocêntrica” (em metrópole preferencialmente única).

Efetividade desse perfil de egresso traduz-se como insistência em naturalizar as implicações da “injustificação” (da matriz das desigualdades políticas, das disparidades econômicas e dos desníveis de acesso educacional à tecno-ciência). Em rigor, naturalizar é atribuir uma tácita insignificância a tais implicações, cujo substrato humano ou cultural-civilizatório há de restar liminarmente desqualificado em questão de reciprocidade de coerência e de pertinência entre forma de pensar e modos de agir, ambos ainda a se tornarem também coletivamente sustentáveis. A propósito dessa naturalização, cumpre admitir que é o alcance propriamente humano de tal reciprocidade que acaba desqualificado, ou pior, denegado, à base de criação de pontos cegos que condicionam as potencialidades humanas a se efetivarem em subjetivo-humanas faculdades ainda caoticamente abstrato-representadas, além de esse mesmo alcance propriamente humano coincidir com racionalidade restrita à relação entre processo e resultados (deste mesmo processo), ao persistir ainda alheio à situação, não só de a pessoa estar inatamente autoinsustentável, como

também de soltura ética quanto a estar liberta do alcance ainda irreconhecível de seus limites natural-sustentatórios.

Enfim, cabe não subestimar os riscos de o ensino acabar confundido com o que ele mesmo transfere, atribui e faz existir no educando – uma segunda “natureza”, a assumir hegemonia sobre a meramente primeira ou ideologizada como primitiva. Trata-se de confusão que tem tido como mediar toda aprendizagem, em prejuízo de mediação discernitiva que possibilite, além de clareza de abstrações, cultura genuinamente humana. O que cumpre caber no educando, é-lhe já inato, muito embora, por omissão educacional, tenha persistido mero potencial.

B. Autoconcepção da pedagogia na inteiridade da ambiência acadêmica

1. Alternativas e alteridade quanto a fundamentar a pedagogia

Escudando-se em argumentos, por ora não mais do que intuitivamente sopesados, faz sentido abordar uma proposta de ultrapassagem das vigentes especificidades humano-relacionais que configuram ensino-aprendizagem na totalidade compreendida por educação universitária. A justificativa de assim proceder reside em ser já admissível que insuficiências do sentido, que caracteriza o coletivo educacional, passem a se tornar conhecidas em resposta à circunstância de o fenômeno pedagógico vir a ser ancorado na íntegra inteiridade da questão (auto)-sustentatória, ancoragem que lhe possibilite abranger, a par dos próprios conhecimentos e procedimentos metódicos, também inusitadas atitudes de educadores e de educandos.

Tal ancoragem cabe ser admitida, graças ao reconhecimento de que é imprescindível haver opção também transpessoal para buscar caráter veraz de qualidade de processo educativo como questão propriamente universitária. Visualiza-se, a propósito, que a referida ancoragem há que evocar atitudes cuja alteridade procedimental seja imprescindível ao autoco-nhecimento como porta de acesso a heteroconhecimento, à medida que a evocação, por si mesma, constitua via de acesso a imperceptibilidades subjetivas e, graças a esta via, àquelas que sejam carentes de objetivação⁴.

Admite-se, a princípio e em rigor, que a qualificação educacional, em perspectiva, há de avançar por um processo autoconstitutivo, apesar de este processo não estar de antemão reconhecível aos necessitados de que seja promovido. Na perspectiva de tal autoconstituição, têm sido assim também irreconhecíveis certas influências da educação no próprio meio-atitudinal. Dentre estas influências, cumpre ressaltar aquela que tem sido compungida pela circunstância de os objetos de saber só provirem do exterior para o interior do educando. É que acesso tão somente a tais objetos, dada sua tácita e crítico-teorizável correspondência ao que é perceptível, acaba abortivo da originária e inalienável abertura dos educandos à gratuidade da perspectiva de quem a gera, ou seja, ao que é, também, vital-fertilmente imperceptível e que apenas transparece na generosidade juvenil. Outra dessas influências dá-se a conhecer como fetichização do que é assim imperceptível, fetichização que se desvela como impulsão do educando a se buscar no exterior dele mesmo, ou seja, a não

4 A propósito dessa via, educadores a serviço da UNESCO, preferem apelar ao aprender-a-aprender que, por sua vez, é pressuposto para o *aprender-a-conhecer*, na educação para o Século XXI. Entretanto, é este último que prevalece nas entrelinhas das análises apresentadas (UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. p 92).

coincidir consigo mesmo. Por força desta busca, fundamentos da pedagogia hão de incidir em alternativas de reais-concretos que, por sua vez e inescapavelmente, têm origem, andamento e terminação tão só no bojo da propriedade.

Busca de veraz qualidade da educação expõe-se a ter que ultrapassar uma ainda “crítico-teorizável” autoentrega de educadores ao “impróprio dogma profano”, segundo o qual a mera acumulação de narrativas de saberes se desdobra em melhores condutas – em mudança destas, como usualmente está implícito a falas e escritos. Trata-se de autoentrega que denota um vezeiro alheamento em relação a três questões de extrema relevância: (a) não se leva em conta que fontes de “melhor conduta” perfaçam, de per si, imperceptibilidades; (b) mudança das condutas não tem tido como se dar a conhecer sem incidir na tácita e conveniente insistência em salvar essa mesma autoentrega, porque, sob esta, esconde-se a própria subjetividade; e, (c) incide-se em alheamento quanto a ser necessário prevenir essa autoentrega, prevenção que só há de ocorrer mediante acesso a discernimento entre autoconstituição e (re)-apropriação do próprio fenômeno pedagógico.

Nesta última questão, disponibilidade de tal discernimento denotaria capacidade de pensar cuja alteridade coincidiria com inserção humana no que é, também, vital-fertilmente imperceptível e, neste sentido, imprescindível para tornar íntegro o processo educativo. Trata-se de coincidir, não apenas com anticolonização da pedagogia, como também, e enquanto inequivocação a propósito de produzir, com alteridade de suporte para o campo de atuação pedagógica, no sentido de esta se fazer dialeticamente mediativa na interioridade de todos os demais campos. Para tanto, todavia, cumpre dialetizar intelectual-produtivamente como será possível uma universidade bem diversa da atual.

Intui-se que inserção humana na inteiridade do que é vital-fértil (inclusa a autossustentabilidade, obviamente) sempre potencializou aprendizagem que, entretanto, tem sido marginalizada, informalizada e sócio-subjetivada, mas que sempre houve de ocorrer em sentido inaudito, original ou surpreendente, além de coincidir com ensino na conjugação entre meio geográfico e agrupamento humano⁵.

A aprendizagem em causa permanece primordial, radical e opcional, por emergir no âmago do processo de perpetuação da vida. Mas, apesar desta origem, ela persiste não valorada, ou mesmo antivalorada. Mesmo assim, jamais se reduziu ao que fosse imediata e prontamente perceptível, específico, objetivo enfim. Para todos os efeitos, ela própria há de fazer-se válida como imperceptível vital-fertilidade.

Assim, e por rara que sempre tenha sido, a resistência do educando à anulação de seu “espaço vital” (seu potencial de imperceptibilidades subjetivas a ainda serem efetivadas, inclusive como valores) precisa compor alteridade de fundamento da pedagogia. E é este fundamento que está em vias de ser confirmado, graças a certo atalho para chegar até ele, ou seja, às interações entre a imperceptível vital-fertilidade da aprendizagem e o sentido íntegro da inteiridade da sustentação.

5 Indícios de teorização crítica da relação em foco foram colhidos junto ao geógrafo-humano Milton Santos e ao educador Paulo Freire. Ambos recorrem às relações entre meio geográfico e agrupamento humano, nas perspectivas, respectivamente, de “alienação do espaço do homem” (SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1991) e “‘locus dialogal’ do mundo ontológico-natural” (FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005).

2. Desconstrução da presumida e imprecisa qualidade da educação

Até certo ponto, as críticas pós-modernistas, assim como as contrárias a estas, já encarregaram-se da desconstrução em epígrafe, feito que, nesta investigação, está a ser aquilatado na perspectiva “crítico-teórica” de se estar a atingir o “fundo do poço da injustificação” (esgotamento da esperança radical de haver melhores condutas no âmbito do que se totaliza pela conjunção de hegemonia política, de abstracionismo econômico e de objetificação científico-técnica).

Apoio científico-técnicista à perspectiva em apreço provém dos teores do “paradigma da insustentabilidade coletiva”, em cuja dinâmica, esse “fundo do poço” há de coincidir com o limite tendencial da automação, vale dizer, com a eventualidade de o custo dos meios de produzir, inclusive os de mera subsistência, acabar totalmente subsumido ao valor vendido e não comprado (aquele compreendido por apenas tributos e retornos de capital, ambos enquanto remunerações de estritas propriedades de direitos sobre os resultados da produção), além de absorver parte sempre maior da remuneração de quem precisa participar da produção como único e procedente critério de acessar resultados tão só encontrados no mercado. Para todos os efeitos, trata-se de um limite absurdo que, apesar disto, está sendo o pós-moderno “norte” do abstracionismo econômico a se compor com hegemonia política e com a própria objetificação científico-técnica.

Não restam quaisquer dúvidas de que a atuação pedagógica está enredada no avanço da automação, nisto sendo liderada pela unidade entre ensino-pesquisa-extensão, peculiarmente se tal atuação for sustentada, direta ou indiretamente, por

tributos e demais rendas de estrita propriedade. Com efeito, a obtenção e (sobremaneira) a expansão de tributos precisam ser estimuladas mediante institucionalizadas oportunidades de realização de retornos privados ou de estímulo à incontinência (re)-apropriativa. É que, após a vitória da burguesia, aumentos de tributos passaram a depender da perspectiva de positividade na taxa de retornos de capital, destes deduzidos os próprios tributos, tendência que é reforçada pelo endividamento do Estado – pelo “calcanhar de Aquiles” da democracia que está a ser impingida à base de pacto tácito entre Estado & Mercado, ou seja, sob a obsessão de “fazer voto & dinheiro” a todo preço.

À luz do (acima mencionado) discernimento entre auto-constituição e (re)-apropriação do que constitui o fenômeno pedagógico, torna-se demonstrável que a incontinência (re)-apropriativa, hoje (tida por) conduta capitalística, seja reforçada por ensino com qualidade conceitualmente referenciada e fixada por estímulos à base de estritas perceptibilidades.

Com efeito, e por escondido que o esteja ocorrendo, estimulação implica em o educando buscar vantagens (lucro em sentido amplo), ao invés de empreender a própria educação de modo inequívoco e opcionalmente. Em tal busca de vantagens, e sob o respaldo organizacional-corporativo, há autoentrega do próprio educando a sucesso narcisista, de alcance simultaneamente político, econômico e científico-técnico, porém incompatível com a íntegra inteiridade da sustentação coletiva, a começar por aquela da sua própria educação.

Em sentido verazmente qualitativo, o educando há de não mais restar abandonado à própria sorte (reduzido a código burocrático), mas adentrar condições de pró-agir em

reciprocidade de coerência e de pertinência ao caráter íntegro das interações entre alcance pessoal e sentido coletivo da sustentação.

As condições, em que atualmente precisaria emergir tal pró-ação, ocorrem nas antípodas dessa reciprocidade, motivando uma intrigante pergunta: alteridade de condições educativas ainda estaria a ser abortada, ao custo de se niilizar o educando enquanto pessoa singular e esta, para defender-se, precise renunciar à vigente sociabilidade?

Da imperatividade de tal renúncia, seriam sintomáticas duas recorrências: (a) aquela de que o ensino, com sua atualmente presumida qualidade, terá de reforçar o alcance técnico-científico do “fundo do poço da injustificação”, uma vez que tende a permanecer técnico-cientificamente escudado e autoentregue à própria incontinência (re)-apropriativa; e, (b) aquela de que a busca de inequívoca qualidade da educação há de persistir alheada ao sentido opcional e ao absurdo da condição forçosa do ato produtivo, a começar pelos atos produtivos que são inerentes à relação entre ensino e aprendizagem.

3. Autoconstituição da práxis educativa

Entra em pauta a autoconstituição da práxis educativa, em sentido que seja, o menos possível, eivado de equívocos. Não por mero acaso, tal pauta é aberta pela procedência, mesmo que ainda intuitiva, de um determinado limite das tendências de tal práxis, as quais conduzem ao esgotamento da esperança ou ao aprofundamento do desespero, ambos a serem radica-

lizados⁶. Com efeito, no âmbito da mera nominalidade da transformação, não tem existido esperança que não se contraponha a desespero, por imperceptível que isto esteja a ocorrer. É que tudo tem tido que acontecer no bojo da propriedade e ali constituir expressão da autoanulativa dualidade compreendida por inclusão e exclusão.

Assim, ou melhor, com o fim dos presumidos e incessantemente (re)-apropriados fundamentos do desespero e da esperança, abrem-se horizontes para alteridade de práxis educativa sempre menos eivada de equívocos. Da mesma forma, e antes de tudo o mais, o sentido desta alteridade há que ocorrer fora da propriedade, ou seja, totalmente exterior aos onipresentes tentáculos da incontida conduta (re)-apropriativa.

Os (potenciais) promotores do sentido da alteridade sempre foram os despossuídos de fontes de meios de vida exteriores às próprias pessoas – os inequívocos e anônimos produtores. Eles têm sido vítimas à ilimitação (re)-apropriativa dessas fontes, especificamente por também constituírem-nas. Trata-se de vitimação que, da perspectiva “crítico-teórica”, jamais os inocentou em relação ao desejo de também contarem com oportunidades de acessar propriedades assim exteriores e ilimitadas. Têm sido pessoas incessantemente tangidas por necessidades, peculiarmente pelas subsistenciais, situação que

6 Cabe, neste ponto, reafirmar o questionamento de Goergen (2001, p. 36): “Será mesmo que temos que nos resignar à condição de seres resultantes do acaso?” E, mais à frente, emerge uma resposta: “Depois do grande *boom* do conhecimento, da informação, das habilidades técnicas volta com toda força a necessidade do formativo. Além dos conhecimentos necessários para vencer na vida no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. A grande questão é como fazer isto na realidade contemporânea que, como vimos, se caracteriza pela ausência de princípios orientadores” (p. 78. Grifo no original).

coincide com aquela de não se dispor de condições para transferir a outrem a direta ou inequívoca obtenção dos meios de as atender, apesar e até por conta do avanço científico-tecnológico. Entretanto, e por isso mesmo, não lhes tem sido possível visualizar sentido nas próprias necessidades, inclusive porque sempre ficaram a mercê dos abortadores deste mesmo sentido, vale dizer, dos algozes recorrentemente sovados por eternos e incautos desejosos de imitá-los na busca de lucros a todo preço. Tais abortadores têm sido pessoas que usualmente não deixam de se esfalfar, por além inclusive do que tem ocorrido com as suas vítimas, para promoverem o que, por isto e de modo inconfesso, lhes houve de restar, antes de tudo o mais, conveniente – a ocultação do absurdo que é, para eles, nascer e subsistir tendo necessidades naturais, a serem atendidas, rotineiramente e sob pena de perecimento. E é tal transferência que, em primeiro e pessoal ato “historizado”, tem sido uma espécie de confissão da absurdidade em causa.

Na (vigente) pedagogia, por oculto que ainda o esteja, incide-se em “blasfêmia humanista”, ao se admitir que, em alcance propriamente econômico de atividades humanas, a utilidade faça sentido e, por isso, sua inequívoca geração venha a se tornar mediadora do processo educativo. Exemplo de tal incidência, certamente não contextualizada, é a seguinte citação de Erich Fromm (apud SILVA: 1995, 9): “A economia como essência da vida é uma enfermidade mental”. Em contraponto, ao menos duas nuances da admissão desse sentido da utilidade precisam vir mais esclarecidas: (a) cumpre não subestimar as circunstâncias sob as quais, na modernidade, os povos que superaram a (elitista e hegemônica) vergonha por avocarem a si condutas abertamente utilitaristas (peculiarmente Grã-Bretanha, sucedida pelos Estados Unidos da América) tornaram-se potências mundiais no exercício do domínio político, do abstracionismo econômico e da

objetivação científico-técnica; e, (b) em recôndita e pouco ou nada conhecida instituição de ensino superior, ultrapassa-se essa mesma vergonha, ao se assumir que a utilidade adentre sentido, porque, e antes de tudo o mais, também o fazem a pessoa ter nascido e subsistir tendo necessidades, a começar pelas básicas e por aquelas da reprodução da espécie.

Por inaudito que o precise ser, tal sentido se volta para admitir como será possível abalar a sincrônico-topocentria a se originar no bojo da tríade conformada por imperialismo político, epistemismo lógico-formal e objetivismo econômico. Para tanto, basta que sejam abertos horizontes para inequivocação quanto a produzir, enquanto alteridade atitudinal de “crítico-teoricamente” perceber e interpretar fenômenos cuja determinação tem precisado, incondicionalmente inclusive, proceder daquele bojo.

Em alcance “crítico-teórico”, faz sentido assumir condutas coerentes com íntegra inteiridade da questão sustentatória, ou seja, constata-se que gratuidade opcionalmente gerada sempre foi imprescindível à subsistência do coletivo natural-mínimo e passa a ser paradigma do soerguimento de coletivos mais complexos, em que a “injustificação” ainda deixará de ser solução à conta de esta somente ser possível ao implicar tantos problemas quantos o forem necessários ao vazo particularista da apropriação das fontes dos meios de vida, dado que inercial autoinsustentabilidade tem incidido em extemporânea e anti-natural relação de parentesco com propriedades extrínsecas à pessoa. Ademais, gratuidade forçosamente gerada acabou em injustificável solução sustentatória da complicação institucional que tem sido inerente aos coletivos de existência mais complexa que aquela do natural-mínimo. E a mais convincente das explicações da forçosidade em apreço reside em o processo de gerar gratuidade implicar inevitável e a tanto

imprescindível exercício de poder. À base deste processo é que o poder houve de ser impingido como solução à custa de criar a própria falta de soluções. Em contraponto, à luz de gratuidade opcionalmente gerada, uma forma acentuadamente “menos pior” do exercício do poder teria como advir de opcional devotamento à antidepredação da própria espécie humana. Caso isto ocorra, será anulada a absurdidade de precisar ser forçosa a geração de gratuidade.

4. Ultrapassagem de equívocos quanto a identificar faculdades humanas

Faz sentido assumir opcionalmente geração de gratuidade, porque tal atitude há de coincidir com o exercício da inequívoca “vontade” pessoal-humana. Neste seu sentido, “vontade” seria denotada pela circunstância de ser efetiva a práxis pela qual se dissolvem entre si desequivocação quanto a produzir e ocorrência deste mesmo produzir, ou seja, com a ultrapassagem da “historização” da pessoa que se vitima à exploração, inclusive “de” e “por” ela própria. Isto presume autopolicamento a favor do que é liminarmente indesejável, por ser inclusive antiprazeroso, vale dizer, a favor de assumir, também fora da propriedade própria, esforço e/ou resultados deste. Ademais, inequívoca identidade do que é assim indesejável terá de substituir o absoluto prático ou histórico-dialético do materialismo, ao facultar que se interprete divisão do trabalho enquanto também trabalho e este se anule por compreender tese e antítese de si mesmo. Com tal substituição seria visualizável o que signifique propriamente “vontade”, tendo-se em conta impulsão para exercer atividades humano-produtivas a acontecerem, em boa parte, fora da propriedade e, sobremaneira, fora do desejo de a pessoa se restringir ao alcance prazeroso do apropriar.

Em uma situada perspectiva alternativo-institucional, somente antipredação incidiria em justificativa para a “vontade” restar como que subsumida à perceptibilidade de exercício de poder, pois, neste caso, ela teria que se “historicizar” como impulsão para coibir abuso de incontinência do desejo ou de ilimitação do acesso a propriedades. Ausência de antidepredação, a par da circunstância de a geração de gratuidade estar sendo postergada para a esfera do liminarmente irreconhecível, ambas – ausência e circunstância – são situações em que se torna sobre-humano exercer inequívoca “vontade”. Todavia, o que faz propriamente sentido é a sobre-humanidade desse exercício, pois somente ela há de ao menos tanger inequívoca quanto à própria questão de sentido.

Dentre as procedentes oportunidades de produzir de modo inequívoco e parcial-opsionalmente gratuito, há de advir, antes das demais, a busca de veraz qualidade de uma educação pelos próprios educadores. Nesta perspectiva, a busca, por ela mesma, terá de se voltar para a “individualização íntegra” do educando, ou seja, para a ultrapassagem da sua originária autoinsustentabilidade ainda a corresponder ao estado caótico das interações entre as suas potenciais e repressadas faculdades. Trata-se de procedimento que visa a abrir oportunidades para a “vontade” pessoal evadir-se de equivocações sobre si própria e seu exercício, o que significará prevenir vitimação do educando à extemporânea continuação daquela sua autoinsustentabilidade. Neste horizonte procedimental, terão que fazer sentido, tanto a utilidade que é inerente às questões sustentatórias (abertura à crítica na condição de teoria), quanto a despossessão do coletivo (desafio de pedagogia propriamente “crítico-teórica”), ambas – utilidade e despossessão – pertinentes à construção de condições que favoreçam acesso, o quanto possível precoce e aprofundado,

ao “discernimento entre apropriar e produzir”, ou seja, à via “crítico-teórica” para autoconhecimento e à via interpretativa para heteroconhecimento.

A “individuação íntegra” ocorrerá, porque o “ausencial” sentido do modo de ser da “vontade” implicará em a sua inequívoca identidade vir a ser, não apenas a antítese da identidade do “modo de existir ‘privacional’” da “escassez criada”, como também o vértice em que virá a se tornar inferível uma cabal incontinuidade – minimalidade de distância e duração – por entre aquele sentido e tal escassez. E será concomitante, a tal inferência, a oportunidade de a escassez deixar de ser criada ou de produção ser opcionalmente empreendida, tornando-se enfim perceptível o “ex-desejo incontido” (a “afetividade”, enfim também inequívoca, graças à generosidade que lhe é característica como “meninice” a jamais se esgotar na “historicidade” da pessoa). Já aquela incontinuidade há de incidir, por si mesma, no momento de a “inteligência” se enxergar “interflexa” (em reciprocidade de coerência e de pertinência) entre “afetividade” e “vontade”, incidência que perfaz, também subjetivamente, a relação espaço-tempo. Por sua vez, a situação assim “interflexa” da inteligência facultará à razão se assumir como “incontinuidade-contato” por entre as autoafirmações do sentido do modo de ser da “vontade inequívoca” (exercício de funções a atenderem necessidades naturais) e da “afetividade inequívoca” (emotividade humana a se externar como conagraçamento intersubjetivo no exercício de funções). Então, os signos correspondentes a “forma” e a “formação” também devem se afirmar, uma vez que os correspondentes fundamentos hão de se tornar inferíveis, perceptíveis e interflexos desde o “miolo” da pessoa. Tais fundamentos hão de corresponder a uma tríade minimamente grupal-natural de faculdades humanas, não apenas possíveis, como também entre si irredutíveis (“afetividade-razão-vontade”).

C. Projeto pedagógico, a abrir-se à própria alteridade

1. “Alteridade de concepção dialética” de ser humano e de sociabilidade

A individualidade humana nasce potencialmente capaz de se reproduzir e de cooperar na reprodução da totalidade da qual emerge e na qual subsiste. Trata-se de potencialidade que se efetiva, à base de “intercâmbio material-comunicativo” e em reciprocidade de coerência e de pertinência quanto ao fazer sentido das próprias e naturais necessidades, uma vez que a condição para ele começar e permanecer a existir implica a natureza, a livre e a de seus semelhantes.

Todavia, não lhe é de antemão facultado efetivar tal potencialidade, porque, nesta questão e ao exercer liberdade que também lhe é característica, somente lhe tem sido possível remediar, em vez de prevenir, implicações quanto a incidir em omissão própria ou dos seus pares. Ademais, a natural condição de o indivíduo nascer e subsistir tendo necessidades, a começar pelas básicas e de atendimento rotineiro, constitui-lhe vivência cuja interpretação ele conceitua, não apenas a partir do seu interior ou em circuito fechado, como também do seu exterior ou em circuito aberto. Em ambas estas procedências, há um ativo adentramento em estranheza, ruptura, ou mesmo violência, com relação à natureza, inclusive à de seus semelhantes, sendo que, em relação a si mesmas, pessoas têm transferido e/ou padecido este mesmo adentramento, em vez de encará-lo.

As concepções pessoais, correspondentes às vivências, tornam-se marcos subjetivos e, nesta condição, facultam à

pessoa se situar, assim como inferir e aquilatar decorrências de se posicionar, ativa ou passivamente. Caso se negasse a assim se situar, necessitaria que algo ou que outrem lhe fizesse as vezes, ou então, pereceria. Mas, tal situar-se tem como ser aquilatado, pela própria pessoa, em uma dualidade de perspectivas: (a) assumir diretamente intercâmbio orgânico com a natureza; ou, (b) agir no sentido de condicionar algo ou outrem a dar conta de tal intercâmbio, o que, por seu turno, tem incidido no alcance mais originário do significado de (auto)-instrumentalização.

Não restam quaisquer dúvidas de que instrumentalização tem prevalecido. Com efeito, a evolução da sociedade se desvela ou se “historiza” como criação de instrumentos e como apelo a estes, ou mesmo a outrem que a tanto tem estado coagido e/ou sujeitado, para que o alcance orgânico daquele intercâmbio com a natureza tenha como indiretamente se efetivar. E, a prosseguir tal “historização”, o desfecho há de incidir em substituição do ser humano por robô, por este emergir de antemão apropriado e, desta forma, conceder a seu senhor a condição de “eleito” para o adventício “paraíso” da automação.

Entretanto, este desfecho não deve terminar em soluções nas quais cumpriria apenas acreditar, mas em problemas a se enredarem em uma espiral de contraditórios e de correspondentes contradições. É que inequívoca solução implicaria em alteridade de questionamento das vigentes formas de propriedade, as quais têm constituído excludentes critérios de acesso aos resultados de atividades em processo preferencialmente automatizado de obtenção dos meios de vida. Trata-se de questionamento cuja intestina conflituosidade há de se defrontar com uma provável combinação de duas renovadas circunstâncias: (a) desperdícios ecossocialmente insustentáveis

para remediar conflitos em acentuada proliferação; e, (b) explicação em bases científico-tecnológicas das recorrentes injustificações.

Com efeito, beiraria contrassenso duvidar de que aumente a probabilidade de se incidir em tal combinação, tendo-se em conta a drasticidade de adentramento em estranhezas, rupturas e violências, cujos reais-concretos os indivíduos hão de abstrair nos circuitos dos seus pensamentos, sem ainda terem ultrapassado o primitivismo de seus critérios no condicionar algo ou seus semelhantes a dar conta da reciprocidade de coerência e de pertinência quanto ao alcance orgânico do intercâmbio com a natureza.

Qual ser humano e qual sociedade seriam capazes de se familiarizar com um tal contexto das relações de apropriação dos resultados do processo produtivo?

Busca de resposta a esta indagação não tem como ser deflagrada, sem que se recorra a alguma especulação filosófica em relação ao mundo do trabalho. Por sua vez, esta especulação se limitará a propor que tão somente no exterior de toda propriedade será possível aventar alteridade de saída para ultrapassar o primitivismo de critérios no condicionar algo ou seus semelhantes a meros instrumentos. Aventa-se, para tanto, insuficiência da positividade das ciências, inclusive das requeridas metodologias, adentrando-se dialeticidade inerente ao real-concreto da dinâmica do desejo e ao da “individuação íntegra”, assim como à fenomênica estrutura entre o que se encontra oculto e o que está manifesto na vigente sociabilidade.

A extemporânea continuidade da “posse do coletivo natural-mínimo”, à base da relação entre pessoa e suas extrínsecas propriedades, coincide com a reprodução de um

condicionamento do pensar. Assim, descondicionar o pensamento do educando em tempo oportuno há de significar cooperação com a natureza que lhe é estrutural, assim como oportuna abertura cultural à despossessão daquele coletivo. Todavia esta abertura tem tido como acabar prevenida, mediante criação de injustificações a coincidirem com prevalência de privilégios no âmago da vigente sociabilidade. Trata-se de prevenção que denota, aponta e até delata omissão educacional, no sentido de antecipar “discernimento entre apropriar e produzir” com inusitados desdobramentos atitudinais, a partir do que ocorre na própria relação ensino-aprendizagem.

Ultrapassar tal omissão adentra desafio que, ao ser enfrentado, prenuncia três e sucessivos momentos na relação entre ser humano e sociedade: (a) individualidade ainda naturalmente autoinsustentável, com seu pensamento a ter origem na situação tempestivamente epistêmica, assim como na incondicional “posse do coletivo natural-mínimo”, coletivo este que lhe constitui experiência de sociabilidade alterina e carente de evocação; (b) indivíduo que já intenciona buscar autossustentação em alcance também coletivo, com sua “dialecicidade da razão” já biogeneticamente madura para confrontar, de uma parte, autoentrega à dinâmica do desejo “versus” parcial-opcional empenho na geração de gratuidade, e de outra, despossessão do coletivo natural-mínimo “versus” substituição da posse deste coletivo por propriedades extrínsecas à própria pessoa; vale dizer, em vias de conceber e assumir sociabilidade aberta à sua própria alteridade; e, (c) “individuação íntegra” com sua “crítico-teoria” em plena evidenciação, a assumir sustentação também coletiva e a vivenciar situação básica e inarredável, tão duradoura quanto a própria espécie humana – aquela situação que há de corresponder a uma espécie de “íntero-referencial”

(“incontinuidade-contato”) por entre, de uma parte, apetite para construir a absurdidade, e de outra, “afetividade inequívoca” (congraçamento) a se apoiar em razão dialética paradoxalmente ousada e modesta, além de favorecedora, respectivamente, de alteridade de relações humanas e de enfrentamento do desafio de produzir de modo inequívoco e opcionalmente empreendido.

Cumprе referenciar tais momentos a condições vivenciadas por correspondentes avanços em aprontamento educacional: (a) estudante a frequentar, desde pré-escola, passando por educação fundamental, até concluir o ensino médio; (b) universitário, ou indivíduo, em fase de assumir condição de inequívoca aduitez; e, (c) egresso do processo educativo, desde o nível universitário até pós-doutoramento, assim como especificidade da pós-graduação para educadores que sejam capacitados a fazer com que o real-concreto do campo da pedagogia passe a mediar, sobremaneira em sentido autodescolonizante, todo o complexo de uma universidade à altura dos desafios ora enfrentados pela humanidade.

Em desfecho, a cientificidade do saber escolar, uma vez dialeticamente entendida, há de assumir condição categorial de área de saberes, ao par com as demais. Então, os reais-concretos que perfazem o campo da práxis educativa teriam como não continuarem reduzidos a pedestais de dominação. A contextualização desses saberes tem como prevenir a reprodução das injustificações, mas, para tanto, o momento da instrumentalização da pedagogia histórico-crítica incidiria em criticidade, carecendo da aprofundada mediação a provir de especificidade dialética, tirante à acima apresentada.

2. Práxis coletiva, conexa à “interdisciplinaridade” e à “avaliação também por produção”

Práxis coletiva, em reciprocidade de coerência e de pertinência ao caráter íntegro da individuação, há de ancorar-se em inequivocação ou “crítico-teoria” quanto a efetivamente produzir, ancoragem que requer “interdisciplinaridade” e “avaliação por produção”. Em seu sentido propriamente “crítico-teórico” e por denotar atitude a ocorrer emancipada e emancipadora, tal práxis precisa emergir ancorada no caráter opcional da geração de gratuidade, o que lhe constitui “vacina” contra vezo injustificador das relações sociais. Por sua vez, essa ancoragem passa a servir de referência, fundamento, base e até espaço vital, para que seja constatável produção de índole “interdisciplinar”.

Nas antípodas da pretensiosa intencionalidade de sobrepor-se a quaisquer totalidades, há o sentido do inequívoco modo de ser da “vontade”, cuja “ausencialidade” (direto ou imediato caráter imperceptível) guarda reciprocidade de coerência e de pertinência à opção de se ser parcialmente gratuito nas atividades de cunho educativo, diretas ou indiretas. Percepção e interpretação do sentido do modo de ser da “vontade” tornam-se imprescindíveis para que ocorram atitudes, ou mesmo condutas, as quais denotem caráter verazmente coletivo das atividades assim educativas. É que esse caráter não significa presença dos educadores em reuniões, porém “dialeiticidade da razão” enquanto “incontinuidade-contato” por entre “vontades” e “afetividades”, denotando caráter íntegro de cada qual e de todas as pessoas empenhadas em buscar veraz qualidade e precisa cientificidade da educação a promover.

Chegar a essa denotação é processo que presume reflexão a respeito da prática docente, aquilatando-se grau de acesso ao sentido do modo de ser da “vontade”, ou seja, à inequivocação quanto a efetivamente produzir. Por sua vez, esta inequivocação se dá a conhecer, mediante real-concretizações a perfazerem produção de índole “interdisciplinar” e prontamente exposta a ser avaliada. Paralelamente, “afetividade” se torna inequívoca ou livre de interesse, ao ser consentânea com produção e à medida que produzir coincida com subtração da “vontade” ao desejo não realizado e/ou irrealizável. Enquanto tal produção não acontecer, a “vontade” continuará fadada a emprestar o inalienável sentido do seu (homogêneo, incomensurável e aberto) modo de ser à incontinência apropriativa da dinâmica do desejo, nos modos e na forma de esta dinâmica existir. Então, para a “vontade” coincidir com sua subtração ao desejo torna-se imprescindível que haja oportunidade de educandos e educadores produzirem de modo inequívoco e opcionalmente compreendido, ainda que este produzir tenha que ocorrer enquanto mero rito de passagem. Para tanto, cumpre recorrer a “trabalhos interdisciplinares”, em cuja execução incidam duas ou mais disciplinas. Assim, a aplicabilidade de teores disciplinares passa a ser aquilatada em um único produto que, já ao ser projetado, confere sentido também operativo às especificidades dos conteúdos de ensino.

Na (pós)-modernidade, produzir implica que reais-concretudes correspondentes a objetos de ciências venham a se constituir em um amálgama, ao longo da produção de um bem ou serviço, ambos a deterem utilidade. Todavia, esses objetos correspondem a fundamentos reais-concretos que subsistem, cada qual segundo modos e forma especificamente determinados e que, por si sós, não perfazem tal amálgama. Têm de entrar em contato uns com os outros, o que se traduz como

objetivos cuja efetivação depende de suas diferenças – entre si descontínuas e reciprocamente inferíveis – corresponderem a determinadas funções. Assim, tem de existir profissionais, ou seja, pessoas conhecedoras de fundamentos reais-concretos para que estes entrem em mútuo contato, à base das funções que lhes expressem as especificidades. No caso, e antes de acontecer esta ou aquela produção de um bem ou serviço, aquele “tem de existir” corresponde à necessidade-problema cujo atendimento-solução implica em “interdisciplinaridade” e que, ao longo do processamento do bem ou serviço, há de perfazer “interdisciplinarização”.

Em tal contexto, “interdisciplinaridade” responde à necessidade-problema de se chegar, antes de tudo o mais, à “individualização íntegra” desta ou daquela pessoa. Trata-se, então, de educar de modo inequívoco e opcionalmente empreendido. Todavia, educar só ultrapassa mera intencionalidade, porque “tem de existir” (é “interdisciplinar”) sua própria utilidade, determinação que é deflagrada (“interdisciplinarizada”) pela mediação do discernimento do que seja produzir em contraponto a apropriar, no âmbito de cada campo de atuação e de cada real-concreto ou fundamento de disciplina. Para tanto, é insuficiente, apesar de imprescindível, o mero ensino de tal discernimento. Atividades-fim “têm de existir” (perfazem caráter “interdisciplinar”), a par de que as pertinentes produções têm de coincidir com o que fundamenta o significado do que cumpre ser admitido como “avaliação por produção”.

A propósito desse fundamento, resta até mesmo truístico sopesar que esteja presumido entendimento sobre inequivocação quanto a efetivamente produzir, a começar pelo produzir serviços educacionais.

Caráter “interdisciplinar” de trabalhos implica produção e esta faculta aquilatar aprendizagem, em sentido que previna reducionismo avaliativo, a exemplo de prevenir apelo a um escalar em que notas restem hierarquizantes de diferenças de pessoas e de coisas, diferenças que acabem (pseudo)-identificadas por funções generalizadamente atribuídas. Contrariamente a tal reducionismo, produção inequívoca e opcionalmente compreendida denota “individação íntegra”. E é em prol desta individação que se torna admissível o caráter propriamente “interdisciplinar”, à medida que este caráter traduza autoafirmação de inequívocas faculdades humanas.

Com efeito, as energias vitais da pessoa se esgotam até mesmo em pleno repouso do organismo, fenômeno cuja emergência faculta conceituar necessidades, a exsurgirem do interior para a aparência da pessoa. Entretanto, energias vitais precisam ser repostas no sentido do exterior para o interior do indivíduo e à conta de funções a serem exercidas coerentemente com este mesmo sentido. Para tanto, ao menos três faculdades humanas “têm de se fenomenizarem” em alcance mais inferível: (a) “afetividade” (desvelamento da necessidade de outrem, no conagração entre pessoas e a provir da subjetividade); (b) “razão dialética” (fulcro da interpretação dos sentidos entre si contrários, segundo os quais se movem as energias vitais); e, (c) “vontade” (vértice, a partir do qual as energias vitais acabam por seguir sentido contrário àquele das energias em esgotamento).

Reciprocidade de coerência e de pertinência, quanto ao mover-se das energias no âmbito de uma mesma pessoa, coincide com a faculdade de aplicar tais energias, ainda antes que se esvaeçam mecanicamente, para que outras tenham oportunidade reposição. Há, ao final, real-concretização do indivíduo, porém o caráter íntegro do pertinente fenômeno responde

primordialmente à autoafirmação da “vontade”, uma vez que reversão do sentido das energias vitais precisa ocorrer no exterior da pessoa, ocorrência que fundamenta o significado do que seja utilidade. Diz-se no exterior da pessoa, porque o inevitável esgotamento das energias vitais tem como ser preventivamente aplicado no sentido inverso àquele do emergir das necessidades, desde que sejam despendidas na obtenção de fontes de reposição daquelas que se esvaem, o que tem de ocorrer com sobras em relação às efetivamente esgotadas. Todavia, ao ocorrer no exterior da pessoa e dada a multiplicidade de pessoas, tal obtenção de fontes tem sido transferida a outrem, cuja sujeitação tem como substituir a (inequívoca e denegada) “vontade” do sujeitador e do próprio sujeito. Neste caso, energias vitais de sujeitos “têm de estar” aplicadas em lugar daquelas de pessoas que denegam a própria “vontade”, por subsumirem-na como “motor” do próprio desejo. Para tanto, e por si mesma, a utilidade se torna “pomo da discórdia”, o que explica, sem que se justifique, a intrigante conveniência de ela não compor educação. É que essa conveniência tem ocorrido como educação “cidadã”, própria da “pólis” a se metropolizar e do apelo a uma determinada democracia que “tem de se historizar” como igualdade de oportunidades não universalizáveis. Já esta igualdade tem emergido (aparentemente) fundamentável tão só em direitos e, em contrapartida, houve de ocorrer escudada na desigualdade do exercício de obrigações, exercício que, apesar de obviamente passível de universalização, tem sido represado no âmbito da subjetividade. Assim, o sujeito tem incidido em exclusão do acesso à gnoseologia, o que presume a preterição da gnoseogênese ou do específico meio para a atuação da pedagogia.

Em síntese, a “maiêutica da vontade” (subtração do mover-se pessoal para fora da dinâmica do desejo, vale dizer, dispor-se, opcionalmente, a gerar “gratuidade”) coincide com

o deflagrar do processo de o ser humano e de a sociabilidade se tornarem íntegros. Apesar disso, “vontade” tem sido forçada a não se manifestar em sua inequívoca identidade, pois, no caso de se manifestar, não subsistiria o que persiste de oculto na “historização” da política e da pólis. Para uma desequivocação do que seja propriamente “vontade” cumpre aventar brechas, fissuras ou poros, os quais têm sido ocultados pela incontida apropriação do “intercâmbio material-comunicativo”.

3. Às costas da pós-modernista “atitude limite”

Atitudes anti-injustificadoras da vigente sociabilidade presumem empenho pessoal de educadores e de educandos na perspectiva de chegarem ao caráter íntegro da própria individuação, assim como da objetivação desta como atitudes e reais-concretizações de significado assim anti-injustificador. E, a propósito desse objetivo-desafio, entram em pauta, de imediato, certos questionamentos em pedagogia crítica ou inconforme com pertinente pós-modernismo, os quais traduzem desespero a propósito da invalidação do conhecimento e abdicação de iniciativas educacionais que visem a ultrapassar implicações do sistema de dominação. São questões que já extrapolam a condição de desafios, adentrando verdadeiros impasses.

Apesar da pouca ou mesmo nula utilidade de revisitar diálogos em busca de saídas junto a certa amostra de autores, peculiarmente Shapiro (apud SILVA, 1993, p. 103-140), assim como Morrow e Torres (apud TORRES, 2003, p. 229-263), cumpre destacar a insistência no que cabe, segundo Kisiltan e outros (apud SILVA, 1993, p. 220-225), entender por “atitude limite”, apenas paralógica no âmbito do iluminismo e tirante

à via filosófica seguida pelo feminismo. Partindo da conduta do “scholar” kantiano e passando pela descrição foucaultiana dessa mesma atitude, haveria como prevenir paralogia (tardiamente) iluminista na confluência de dois horizontes: (a) rejeição da autoevidência da contraposição entre unicidade do todo social e dualidade inerente a este todo, à medida que o próprio vínculo social deixa de estar naturalizado e passa a compor uma parte do projeto pelo qual cada pessoa intenta constituir-se na própria autonomia; e, (b) busca de um caráter público (participado, comum) de uma educação na qual a pessoa se veja em uma espécie de labirinto cujos muros se dispõem, autonomamente, ao avanço de quem busca saída.

Já a via feminista, ora revisitada como promessa quanto a assumir alcance paradigmático no âmbito de ambos esses horizontes, traduz-se nas relações implícitas, porém negadas, entre os seguintes pares de signos: Verdade x Poesia; Razão x Loucura; Lógica x Paixões; Significado x Corpo; e Ser x Absurdo ou não existência. Atribui-se uma espécie de “coeficiente de feminilidade” aos segundos termos desses pares, os quais, porque servem de necessárias contrapartidas aos primeiros, acabam como que silenciados, secundarizados, enfim, naturalizadamente diferenciados.

Ainda que críticos venham a dizer que abordagem de tais contrapartidas tenha que constar tão somente em nota de rodapé, urge tecer um argumento cuja formulação mereceu reforço a partir de considerações de Habermas (2003. II, p. 159-170) a respeito de “uma mudança na compreensão paradigmática do direito” (p. 162-163), dada a (exemplar) circunstância de que “A materialização do direito, que a princípio visava a eliminar a discriminação das mulheres, produziu efeitos contrários (...)”. É, todavia, desmentida a condição daquelas contrapartidas por uma inegável subjetividade feminina a

efetivamente se emancipar, peculiarmente ao longo da atual ou tardia modernidade, em que até o sujeito gnoseológico está em franca exclusão do seu tradicional estatuto categórico. Assim, em contexto (de paradoxal simultaneidade) de ousadia e modéstia, o que real-concretamente estaria a explicar tal emancipação talvez resida em mulheres estarem a trabalhar duas ou três vezes mais do que o faziam anteriormente, dado que o moderno “intercâmbio material-comunicativo” lhes possibilita conquistas que ultrapassam, já a perder de vista, aquelas vivenciadas pelas mulheres entre povos helênicos, inclusive antes dos séculos IV e III a.C., quando elas lograram se tornar cidadãs.

Cumprе ressaltar que o sentido da procedência da práxis coletivo-pedagógica, avaliada por produção ou “interdisciplinarizada”, não chega a se indispor contra essa “atitude limite”, mas não tem como navegar ao largo da circunstância de que também essa mesma atitude esteja a incidir em (re)-apropriações de signos e fundamentos reais destes, vale dizer, continue perfazendo sociabilidade funcional ao avanço das injustificações, assim como à insignificância de disjunção por entre agressão e defesa.

A título de teste corroborativo da validade de tal “atitude limite” e da diferença feminista, considere-se o alegado silêncio a respeito do corpo, vale dizer, preterição do sentido de nascer e subsistir tendo necessidades, as básicas e as da espécie, antes de todas as demais. Ora, até ao senso comum sempre foi admissível que o corpo feminino, associado a abundâncias no meio geográfico, jamais deixaram de se constituir no “norte” da ocupação do Planeta, vale dizer, se a feminilidade e seu corpo, em vez de a “meninice afetiva” neles recorrente e por eles motivada, não estão a ser apregoados de cima dos telhados, este fato não impede que a dominação política e a

ambiguidade agressivo-defensiva, ambas exercidas sobrepostamente à feminilidade e ao corpo, sejam menores do que as dos pertinentes signos, para efeitos de intercâmbio apenas parcialmente comunicativo. Ademais, em sano senso comum, quem não admitiria que a humanidade teria chegado, já em tempos imemoriais, ao fulcro de todas as utopias, caso discernimento e práxis inequivocamente produtivas tivessem como se constituir em imprescindível condição do acesso ao corpo do outro? A emergência da possibilidade de descolonizar a feminilidade e seu corpo teria como prevenir as mesmas injustificações que a própria colonização sempre reproduziu?

No contexto desta investigação, a procedência da práxis coletivo-pedagógica⁷, avaliada por produção ou “interdisciplinarizada”, é imprescindível à busca de inequívocação a propósito de qualidade e de cientificidade em educação. Para tanto, ela precisa estar ancorada no produzir de modo inequívoco, além de contar com, pelo menos, abertura à potencialidade de esse produzir acabar opcionalmente assumido. Entretanto, tal ancoragem tem de incidir em paradoxo comportamental: ou perfaz atitudes às quais se acessa no processo educativo ou é injustificada implicação da criação de obrigações apenas para outrem, criação que perfaz desde o cotidiano mais sofrido até as mais extraordinárias realizações cultural-civilizatórias.

7 A procedência em apreço não tem como dispensar ousadia e modéstia, peculiarmente no que diz respeito à (acima intuída) “incontinuidade-contato” ou “dialeiticidade da razão”. Paralelamente, entra em cena a urgência em compençar a teimosia que insiste em se esconder nos labirínticos resultados de pesquisas quanto a procedimentos “interdisciplinares”, resultados que sequer chegam a ultrapassar meros “cercamentos”, compungidos por busca de como “lotear” conteúdos de disciplinas (PAVIANI; BOTOMÉ, 1993. JANTSCH; BLANCHETTI, 2001).

No caso dessas realizações, entra em pauta tudo o que (anteriormente) já está explicitado, a respeito de se estar a cavaleiro da confusão entre produzir e apropriar, assim como tudo o que se volta para antitetizar essa confusão enquanto ao menos hipóteses em reciprocidade de coerência e de pertinência à real-concreticidade do caráter íntegro da individuação do ser humano.

No que perfaz atitudes, todavia, há uma questão pouco ou nada trazida a debate, sobremaneira e intrigantemente, nestas poucas décadas de (admitida) pós-modernidade. Trata-se do sentido da liberdade como valor intangível (questão a ser abordada na unidade da síntese logo adiante discutida).

Entrementes, cumpre retornar ao alcance extraordinariamente situado do sentido histórico-crítico da pedagogia, na perspectiva do exame sobre o deslocamento do horizonte da modernidade em Habermas (1990, p. 11-18), uma vez que “o fato de fenomenólogos ainda não terem engendrado o seu ‘pós’ os torna quase suspeitos” (p. 11). É que os ‘pós-ismos’ (pós-modernismo, pós-metafisismo, pós-estruturalismo, pós-empirismo e pós-marxismo) compreendem determinações históricas:

(...) o elemento especificamente moderno, que atingiu todos os movimentos do pensamento, não reside tanto no método, como nos motivos do pensamento. *Quatro motivos* caracterizam a ruptura com a tradição. Os tópicos podem ser caracterizados da seguinte maneira: pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, superação do logocentrismo (HABERMAS, 1990, p. 14. Grifo no original).

Desses motivos, cumpre assumir aquele do “modo de situar a razão”, porém, contra a racionalidade mesma, à medida que, nesta, a própria razão estaria a se instrumentalizar. Incidir-se-ia, então, em um (ainda hipotético) situar-se que seria capaz de exercer influência nos outros três.

Nessa (hipotética) perspectiva, a “inversão do primado da teoria frente à prática” há de acabar surpreendida nos contrafortes da colonização da pedagogia, em que “a psicologia do desenvolvimento de Piaget e a teoria da linguagem de Vygotski encontraram evidências suplementares que comprovam que nossas realizações cognitivas estão enraizadas na prática das relações pré-científicas que existem entre pessoas e coisas” (HABERMAS, 1990, p.15). À base de tais assertivas, o pensar espontâneo teria tido que ser pós-modernistamente erradicado e substituído por artifícios cuja instrumentalidade reste no mínimo suspeita. Já “dialecticidade da razão” há de opor, ao artifício do logocentrismo, gnoseogenia a emergir do interior para a superfície da subjetividade, denotando vivência das necessidades, vivência que, ao se fazer presente nas espontâneas atividades do cérebro, teria como atilar o substrato natural-humano dos sentidos e, com isto, favorecer o pensar.

D. Qualidade e cientificidade da educação a promover

A título de antecipar o que precisa advir à relação ensino-aprendizagem em decorrência da implementação do projeto pedagógico, conforme logo acima fundamentado, urgiria que educadores intuem o significado de eles já terem dialetizado autoconhecimento e se apercebido de que isto também lhes facilite acessar heteroconhecimento.

Tal intuição tenderá a evocar uma surpreendente capacidade de atribuir valor a objetos de conhecimento, uma vez que estes hão de corresponder a fundamentos reais-concretos mediados por sentido.

Em tal perspectiva, a própria urgência em assim intuir assumirá seu sentido. É que o caráter dialético do autoconhecimento há de incidir em acentuada aversão à mesquinhez humana, a começar pela pessoal-própria e ou por aquela mais domesticamente cultivada. Trata-se de aversão que decorrerá do autoconvencimento quanto a ser imprescindível assumir atividades parcial-opcionalmente gratuitas, a par de que anuir a esse autoconvencimento coincidirá com guerrear contra nada mais do que sua própria fonte e sem outro ônus do que aquele de se desabsurdizar.

A princípio, autoconvencimento a assumir gratuidade haveria de se defrontar com as inconseqüências do mais cínico dos conservadorismos, não fosse o heteroconhecimento quanto a alternativas de se continuar a guerrear contra tudo e contra todos, no bojo da propriedade, o que tem coincidido com entregar-se à absurdidade em construção.

Por isso, uma tal restrição heterocognitiva significará que a pessoa se depare com horizontes entre si radicalmente opostos e que, de imediato, possibilitarão que ela, enfim, se situe em condições de coincidir consigo mesma, ou seja, dar-se conta de que, até então, estivera autoestranhada ou fora de si.

Será esta descoberta que fará a educação encontrar seu imprescindível sentido.

Educar tem sido imprescindível ou, a rigor, alternativamente institucional, porque, antes e acima de tudo, tem havido autoentrega à mesquinhez humana nas ainda incapáveis relações sociais em que se enredam as possíveis, ou

mesmo já reais, vítimas da alienação. Proliferam injustificações (exploração, coerção e sujeitação), inclusive na própria e pseudoautônoma subjetividade, da qual talvez seja o mais notório exemplo a possessão pelo “espírito do capitalismo” em Max Weber (1983).

São relações a se processarem de forma açambarcante, hierárquica e de fora para dentro da pessoa, porque mediadas pela (ainda imperceptível) intencionalidade político-dominativa que institui até mesmo definições curriculares.

Para ultrapassar tal institucionalidade da educação, não bastam “virtudes comunicativas”⁸ a mediar as práticas políticas e as (ditas) formativas. Estas práticas carecem de abertura a opções de sentido radicalmente alterino, vale dizer, abertura para processar-se como (auto)-produção inequívoca e opcionalmente empreendida – a rigor, nas antípodas da mesquinhez.

Urge, então, que sejam engendradas opções curriculares, mediadas por “crítico-teoria” ou por discernimento entre apropriar (oportunidades de educar de forma equivocadamente institucional) e produzir (serviços educacionais de modo inequívoco e opcionalmente empreendido).

A procedência desse sentido alterino se fundamenta na tensa coexistência entre liberdade e autossustentação, ambas em alcance inequívoco.

8 Têm a ver com práxis educativa mediada pelo abstracionismo econômico, a se sobrepor, na pós-modernidade, ao próprio vezo político-dominativo: “[...] tolerância, paciência, respeito pelas diferenças, uma disponibilidade para ouvir, uma inclinação para admitir que se pode estar enganado, a capacidade para reinterpretar ou traduzir as suas próprias preocupações de forma que as tornem compreensíveis para outros, a autoimposição de uma disciplina de forma que outros possam ‘ter vez’ para falar e a disposição para se expressar honesta e sinceramente” (BURBULES; RICE, apud SILVA: 1993, p. 197).

Por isso, entrarão em pauta inauditas oportunidades para educar as novas gerações, além de vir a ocorrer incessante recurso a algo que se assemelhe a certo teor “aborígene” da “dialecticidade da razão”.

Apelo a significado aborígene dessa razão será imprescindível para contemporizar assimetria entre aprendizagem qualitativamente dinamizada e (ainda inaudita) mudança criticamente produtiva, contemporização a ocorrer entre a generosidade juvenil e a ambiência educacional, assim como entre generosidade de egressos e o futuro da ambiência humano-geográfica local e regional.

Por último, mas não menos situadamente “interflexa”, emerge a admissibilidade de a “individualização íntegra” se constituir em antídoto de (sempre mais ameaçadoras) frustrações.

Com efeito, insucessos pessoais, grupais, ou mesmo macrossociais, no que diz respeito a (auto)-realizações, passam a ter como justificativa, anterior e mais profunda que outras também disponíveis, precocidade e intensidade da carência de tal individualização.

Assim, ao contrário do que se apregoa aos quatro ventos sobre “a” vigente qualidade, ou mesmo a excelência, do ensino superior, a justificativa em causa consola e reanima na perspectiva de enfrentar o (inglório) cotidiano, além de ir ao encontro de situações já contempladas na metanarrativa cristã do servir e na marxiana epopeia contra a exploração.

Basta a evocação desse antídoto para que se caracterize um inaudito avanço em qualificação e cientificização do processo educativo.