



ROBERTO MARDEN LUCENA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E HUMANIZAÇÃO:
MEDIÇÕES POLÍTICAS E PRESSUPOSTOS
INSTITUCIONAIS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO
SOCIAL E DOS IMPACTOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO
FASB – BARREIRAS-BA**

**CAMPINAS
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROBERTO MARDEN LUCENA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E HUMANIZAÇÃO:
MEDIÇÕES POLÍTICAS E PRESSUPOSTOS INSTITUCIONAIS
PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOCIAL E DOS IMPACTOS DO
PROJETO DE FORMAÇÃO FASB – BARREIRAS-BA**

Orientador(a): Prof. Dr. Valério José Arantes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO ROBERTO MARDEN LUCENA
E ORIENTADA PELO PROF. DR. VALÉRIO JOSÉ ARANTES

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2015**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L963e Lucena, Roberto Marden, 1971-
Educação superior, trabalho e humanização : mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB - Barreiras-BA / Roberto Marden Lucena. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Valério José Arantes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação (Superior). 2. Política educacional. 3. Educação e Trabalho. I. Arantes, Valério José, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Higher education, work and humanization : political mediation and institutional assumptions for an analysis of social production and its impact on student projects at FASB - Barreiras-BA

Palavras-chave em inglês:

Higher education

Education policy

Education and work

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Valério José Arantes [Orientador]

Pedro Bergamo

Reginaldo Arthus

César Aparecido Nunes

Silvio Ancisar Sánchez Gamboa

Data de defesa: 24-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E HUMANIZAÇÃO:
MEDIações POLÍTICAS E PRESSUPOSTOS INSTITUCIONAIS
PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOCIAL E DOS IMPACTOS
DO PROJETO DE FORMAÇÃO FASB – BARREIRAS-BA

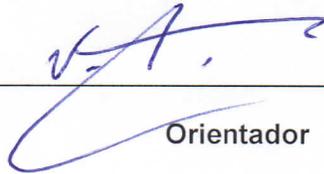
Autor: Roberto Marden Lucena

Orientador: Prof. Dr. Valério José Arantes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Roberto Marden Lucena e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2015

Assinatura: _____

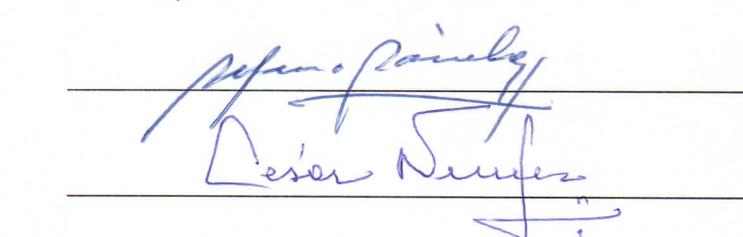


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:







RESUMO

A tese tem por objetivo especificar uma prática política que é desenvolvida por força de uma determinada formação sócio-educacional de pessoas e a relação destas com a docência, tendo por fulcro as potencialidades de teores da interação entre educação e trabalho, teoria e prática, bem como sujeito e objeto. Trata-se de prática política devida a uma peculiar abertura a novas perspectivas, estas propiciadas por uma prática especificamente educativa cujo próprio desenvolvimento emerge mediado por determinado saber a respeito da interdependência entre política e economia. O método da especificação em foco corresponde àquele que é seguido em ontologia do ser social: têm-se circunstâncias reais, objetivas ou sempre pós-ocorridas, nas quais se observam aspectos mais historicamente desenvolvidos e suas causalidades, de forma ulteriormente categorizados. Mediante teleologização destas causalidades, há como realizar a alternativa de objetivos. Assim, obtiveram-se saberes alternativos para compor o princípio educativo, os quais facultam uma educação superior de intensificada qualidade e mediada por ideias claras sobre os sentidos de se tornar pública e/ou privada. Entretanto, estes sentidos e tal qualidade se encontram fragilizados pelo hegemônico e continuado embate ideológico sobre implicações da exterioridade da relação entre educação e política ou vice-versa. Este embate urge ser caracterizado por distanciar-se da questão dos limites no atendimento das necessidades culturalmente criadas de poder e de patrimônio, atendimento a depender de trabalho que tende a se processar de modo incoerente na sua indiretitude (instrumentalização) com o intercâmbio entre sociedade e natureza livre. Alternativamente a tal distanciamento ideológico, aprofundam-se referências sobre aspectos sócio-ontológicos que desvelam novas perspectivas para a relação externa entre educação superior e política, com desdobramentos em termos de trabalho e humanização. É do desenvolvimento da prática educativa, em coerência sócio-ontológica com intercâmbio entre sociedade e natureza livre, que há de provir o desenvolvimento de especificidade de prática política externamente relacionada com educação superior.

Palavras-chave: educação superior; política educacional; produção estudantil; educação universitária; dimensão política da educação.

ABSTRACT

This dissertation examines a practice that developed within a certain socio-educational context of people and their relationship with teaching, centering on the potential levels of interaction between education and work, theory and practice, and subject and object. This practice came about from a particular openness to new perspectives which were afforded by an educational practice based on specific knowledge regarding the interdependence of politics and economics. The method of the practice in question corresponds to that of the ontology of social being: there are real, objective, or previously occurring circumstances in which more historically developed aspects and their causalities can be observed through post-hoc categorization. Through the teleologization of these causalities, alternative means of realizing objectives are possible. In this way, alternative knowledge can be gained from which to construct educational principles, providing higher education of enhanced quality through clear reasons for making universities public and/or private. However, these reasons and quality are undercut by the continued hegemonic ideological conflict surrounding the implications of outside perspectives on the relationship between education and politics or vice versa. This conflict must be characterized by distancing oneself from limitations in meeting the culturally constructed needs of power and heritage which may depend on work that tends to be incoherent in its indirectness (instrumentalization) with interplay between society and nature. As an alternative to this ideological separation, references to socio-ontological aspects are further developed which reveal new perspectives on the external relationship between higher education and policy, with implications for work and humanization. It is through the development of educational practice in socio-ontological coherence with interplay between society and nature that practice externally related to higher education is developed.

Keywords: higher education; education policy; student work; college education; policy aspect of education.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	XIII
AGRADECIMENTOS	XV
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XVII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E PRODUÇÃO SOCIAL DA CONDIÇÃO HUMANA	17
1.1.Contexto geográfico e histórico em seus aspectos econômico, cultural e político	17
1.2. Circunstâncias a condicionarem objetividade	24
1.3. Ação, discurso e pensamento	28
1.3.1. Reação, dialogação e condizente representação	28
1.3.2. Interlocução e apoio de origem externa	33
1.3.3. Práxis educativo-coletiva e reflexão	35
1.4. “Correr por fora”: inusitada alternativa político-institucional	46
PARTE II - TRABALHO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EMBATES DE CONCERNENTES IDEOLOGIAS.....	53
2.1.Impasse no embate de ideologias sobre os próprios sentidos de público e privado na educação superior do Brasil	53
2.2.Mudança da principal dianteira de tendências à base de representação política descentralizada e mediante regulação acentuadamente instável ..	56
2.3.Relevâncias da avaliação e da educação superior enquanto políticas públicas em busca de qualidade educacional	66

2.4. Alternatividade de critérios para proposições político-institucionais em educação superior, a partir das teses de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani	76
PARTE III - SEMINALIDADE EMANCIPATÓRIA DA DISTINÇÃO ENTRE PRODUZIR E APROPRIAR NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS: CATEGORIAS DE ANÁLISE E ARTICULAÇÕES ORGÂNICAS	87
3.1. Possibilidade mediativa do trabalho acadêmico	88
3.2. Categorização ulterior da gênese dos suportes reais das ideologias	90
3.3. A luta por participar das relações sociais de distribuição	95
3.4. Categorização ulterior: da conflituosidade à amenização da violência ...	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS	137
Anexo I – Proposta Pedagógica “Fasbiana” (PPF)	137
Anexo II – Instrumentalização do Trabalho Educativo na FASB	151
Anexo III – Economia Propedêutica e Interdisciplinar	161

Dedico esta tese ao amigo **Pedro Bergamo**, mentor intelectual e generoso mediador do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER FASB.

A **Nelio Fernandes** (Fernando), exímio companheiro nas sendas acadêmicas e demais veredas do cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Um estudo profícuo não se restringe à argúcia de um único sujeito. Trata-se de uma realização intercomunicativa e esta envolve coparticipantes conscientes da cooperação nessa trajetória de grande impacto na minha vida sócio-profissional. Dito isto, elenco alguns nomes e instituições imprescindíveis nesta construção:

Ao meu orientador institucional, Prof. Dr. Valério José Arantes, pela crença de que a proposta apresentada para seleção em 2009 detinha suficientes considerações educacionais para o desenvolvimento de uma tese.

Ao meu amigo, Prof. Dr. César Nunes, a quem nos dirigimos encorajados pela vontade de cursar doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, cuja disposição e generosidade resultaram em significativas recomendações feitas por ele nos primeiros escritos do projeto, bem como pela indicação de situadas leituras para objetivar o sonho de representar o coletivo de docentes da FASB.

Aos membros titulares da banca examinadora: Dr. César Nunes, Dr. Pedro Bergamo, Dr. Reginaldo Arthus e Dr. Sílvio Gamboa; pelo honroso aceite do convite, bem como pelos criteriosos apontamentos e pertinentes sugestões de melhorias incorporadas à versão final.

À coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE UNICAMP), pelo profissionalismo e toda atenção dispensada durante essa jornada de estudos.

Aos meus professores, pesquisadores de boa cepa, Silvio Sánchez Gamboa, César Nunes, José Luís Sanfelice, Orly Zucatto Mantovani, Soely Polydoro, Elizabeth Mercuri, José Claudinei Lombardi (Zezo) e Dermeval Saviani pelos valiosos ensinamentos acerca das possibilidades da pesquisa educacional em diferentes matrizes teórico-metodológicas.

Aos meus colegas da FE UNICAMP, sobremaneira pelo incentivo e contribuições de Emanuel Manguera, Monoel Amaral, Regis Henrique Silva, Sarah Machado, Ana Vassoler, Michele Fachini, Michele Sacardo e Márcia Chaves-Gamboa.

Aos dirigentes da entidade mantenedora da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB), em especial Tadeu Bergamo e André Bergamo. Ambos, num gesto pouco comum por parte de gestores de IES particulares, instituíram um eficaz programa de incentivo à qualificação de docentes, o que tornou memorável a minha licença de dois anos ininterruptos de estudos na UNICAMP (Campinas-SP). Tal programa tem sido crucial para imprimir veraz qualificação do corpo social da Faculdade.

Aos meus pais, Maria Elizabeth André Lucena e Martinho Cavalcanti Lucena, pelos ensinamentos de vida e inesgotável legado estudantil.

Aos meus irmãos Edna Marcélia, Martinho Jr., Márcia, Magna, Marta Roberta e Ana Cristina para os quais certifico, com carinho, o melhor dessa experiência acadêmica em forma de representação familiar.

Às minhas sobrinhas Olga, Maynah, Ana Rosa, Ana Julia e Clarice, na esperança de que estas meninas-mulheres se inspirem no sentido coletivo contido neste texto acadêmico e possam ampliar seus horizontes de emancipação.

Aos meus amigos Giselda Frank, pelos sagazes aconselhamentos e inestimável coragem para encampar a práxis educativo-coletiva no âmbito da FASB; Antonio Roberto Faustino, fiel interlocutor das embrionárias ideias contidas neste estudo; José César dos Santos, pelo fraternal acolhimento; Alexandre Martins, pela infinita sabedoria e atualizada recuperação dos momentos em que estudamos economia política na UFPB; Vera Timelles, pelo impagável exemplo de cuidados junto a familiares e chegados; Luiz Carlos (Dui) e Neuma Fernandes, pelas firmes e necessárias palavras nos tempos mais difíceis da caminhada; aos casais Paulo e Cristina Zanetti; Daniel e Edvânia Fernandes, pela reciprocidade dos “laços de família” que se tornaram possíveis.

Aos meus colegas de trabalho na FASB – Barreiras, especialmente pelo irrestrito apoio de Luciane Joia (vice-diretora acadêmica) e este se soma às contribuições de Maria Aparecida Souza (Cida), Elizangela Souza, Nídia Bergamo, Ana Carolina Bergamo, Nara Modica, Emília Pignata, Zilmar Pedrosa, Julianne Brandão, Valdinei Dias e João Bosco Pavão.

Aos professores da FASB, em especial aqueles(as) participantes das reuniões mensais do CONSER; profissionais com quem mantivemos frutíferos diálogos e realizamos produções coletivas sólidas, graças à singular disposição de Rosângela Queiroz; à agudeza de espírito de José Neves Santana; à colaboração de Mirela Casali; às vivências compartilhadas por Luciana Moraes e Iraci Barreto; aos procedentes comentários de Cristiane Pacheco; aos exemplos estudantis de Atenuza Pires e à organização de Milton Cezar.

Aos apreciadores das primeiras versões desta tese no âmbito dos encontros itinerantes do Grupo CONSER realizados em João Pessoa-PB, Concórdia-SC e Campina Grande-PB, respectivamente, através dos quais amealhei, com penhor, importantes críticas e inspiradoras sugestões para seguir na caminhada de produção intelectual. São eles: Giselda Frank (CONSER/SDR/Concórdia); Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB), Luiz Custódio da Silva (UFPB/UEPB); Cidoval Morais (UEPB); Francisco Batista de Albuquerque (UFPB); Cláudio Miranda (EMBRAPA); Luiz Carlos Chaves (FACC-Concórdia); Milton Amador (UnC-Concórdia); Vilmar Comassetto (Vereador/Concórdia); Claudia Cristine Moro (UnC-Concórdia); José Francisco de Melo Neto – *Zé Neto* (UFPB); João Morais de Sousa (UFRPE); Marcelo Gomes Germano (UEPB); Lemuel Dourado Guerra Sobrinho (UFCG); Wagner Braga Batista (UFCG) e José Luiz Ferreira (UFCG).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Atividades Programadas de Pesquisa
CAS	Conselho Administrativo Superior
CIC	Congresso de Iniciação Científica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COPEX	Coordenação de Pesquisa e Extensão (atualizado COPEX)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSER	Grupo de Pesquisa-Ação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DA	Direção Acadêmica (atualizado DAc)
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EDUEPB	Editora da Universidade Estadual da Paraíba
FASB	Faculdade São Francisco de Barreiras
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPG	Laboratório de Psicologia Genética
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NOVACAP	Nova Capital Federal
OMC	Organização Internacional do Comércio
PAD	Programa de Assessoria ao Docente
PAIDEIA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAP	Programa de Apoio Psicopedagógico

PNE	Plano Nacional de Educação
PPF	Proposta Pedagógica “Fasbiana”
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTA	Plano de Trabalho Acadêmico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISPROUNI	Sistema Informatizado do Prouni
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnC	Universidade do Contestado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Educação superior, trabalho e humanização perfazem uma totalidade complexa a incidir em história como realidade ontológico-social. A ampliada reprodução desta realidade é reveladora de política, esta em termos de decisões teleológicas que se projetam, de uma parte à deriva da concorrente pluralidade e do modo espontâneo e não raro, pouco ou nada explícito, de realizarem seus objetivos; e, de outra, por se concretizarem mediante instrumentalização de cunho institucional. Por sua vez, o projetar-se destas decisões é testemunhado por determinadas práticas políticas e, correlatamente a estas, por dimensões educacionais mediadoras da capacitação para o trabalho e, através deste, da realização humana.

Assim, política requer urgência no sentido de ser assumida enquanto urdidura – esta, ainda carente de consciência da sua já tardia espontaneidade – de decisões humanas teleologicamente mediadas e a se exercerem na perspectiva de contornar indefinição sobre normalidade das condutas pessoais que facultem intensificar qualidade da aprendizagem e do ensino, indefinição que ainda não se desvela ultrapassável, inclusive no campo da ação humana da psicologia voltada para questões educacionais.

Aperceber-se da urdidura política de decisões, dada a circunstância de que ela sempre esteve sócio-ontologicamente superestruturada, postula metodologia cuja criteriosidade presuma trabalho na condição de mediador do intercâmbio entre humanidade e natureza.

Trata-se de mediação que, em termos assim superestruturais, sempre careceu de práxis pela qual se efetive sua mera potência, segundo categoria insistentemente depurada por Lukács (2010), posteriormente à tentativa de Marx (2004, p. 109) de qualificar o trabalho enquanto objetivamente realizado.

Tal depuração, além de irredutível a teores críticos, foi entendida como categorização ulterior. Trata-se de entendimento que, ao sobrevir na peculiaridade de determinadas circunstâncias, cumpre mediar a constituição da presente tese. Já esta mediação é deflagrada pelo questionamento da condição operacional do próprio trabalho, à medida que este se processa de modo sempre mais intensamente instrumentalizado, condição que se

caracteriza por objetiva e acentuada incoerência com a situação direta de operar o mais primordial intercâmbio entre humanidade e natureza.

Na circunstância em que o questionamento em foco se faz valer, ameaças de insustentabilidade coletiva são observadas em determinada realidade educacional cujos componentes demandam ser entendidos e interpretados para adentrarem a condição de objeto de pesquisa. Assim objetivados, tais componentes têm como manter relação com situações coletivamente insustentáveis, sabendo-se, de antemão, que estas situações prevalecem no âmbito do trabalho e neste âmbito cabem ser atribuídas ao modo forçoso de obter e à forma impingida de destinar excedentes econômicos junto às concernentes e inequívocas fontes humanas.

Por seu turno, estes excedentes são realizados à base de lucros e/ou tributos, os quais, por força daquele modo de serem obtidos e daquela forma de estarem destinados, se desvelam fisicamente promíscuos e idealmente confusos quanto a contribuir para determinado e inequívoco sentido coletivo.

Em suma, ameaças provindas da realidade, cujos mais decisivos componentes persistem assim promíscuos e confusos em relação a sentido coletivo, facultam vislumbrar necessidade de decisões em termos de desígnios ainda carentes de identificação para comporem realizações educacionais. Para tanto, esta identificação cumpre ser assumida como hipótese de trabalho, em conformidade com os seguintes termos: *Por que a natural e imprescindível geração de excedência econômica no exterior e anteriormente a toda forma de propriedade cumpre perfazer especificidade de fulcro de mediações político-institucionais para efetivar possibilidades de conectar e diferenciar os complexos de educação, trabalho e humanização?*

Resultados do estudo desta indagação, por fragilizados que ainda precisem emergir, justificam inconformidade com inércia mutiladora de mudança inerentemente à totalidade complexa compreendida por educação superior, trabalho e humanização. Entretanto, um desses resultados reforça a justificativa de avançar no concernente estudo: no exterior da interação entre sustentador(es) e prole humana imatura, a começar no âmbito do coletivo educacional, impera ausência real e conceitual do que perfaz o sentido do pertinente coletivo, ou seja, tudo que não surge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir.

De fato, o coletivo educacional tem persistido na inquietante situação de sequer se fazer perceptível, dada a obviedade da escassez do seu próprio sentido e apesar de esta escassez incidir em espontâneo e, por isso, até fatal empecilho à dinamização de teores de determinado princípio educativo, de desempenhos ocupacionais e de realização humana.

Por força de tal inquietação constam da presente tese resultados de uma recorrente experiência de ultrapassar tal imperceptibilidade e, por casual que o tenha que ocorrer, no contexto de uma Instituição de Ensino Superior (IES), sem fins lucrativos. Todavia, sobrevém a estes resultados influência sistêmica cujo *status* se faz valer na perspectiva de que a já alcançada percepção sucumba à sua própria e peculiar circunstância de ser escassa. Por força de que aquela influência não se encontra mediada pelo sentido coletivo têm sido frustrados propósitos pedagógicos e retardada intensificação de qualidade educacional, peculiarmente de educação de nível universitário.

Assim, a remoção da falta do sentido coletivo nesta educação passa a requerer metodologia que precisa se diferenciar por obrigar-se a ter origem junto a aspectos das circunstâncias em que se enraíza o problema a ser solucionado, ou seja, o problema da inconstância da percepção do sentido do que seja coletivo junto aos potenciais sujeitos desta mesma percepção.

Dentre tais aspectos se destaca a mediação do trabalho acadêmico, sempre carente de adentrar coerência categorial com sua mais originária condição de mediador do metabolismo entre sociedade e natureza livre.

Na atualidade histórica, contudo, até a tentativa de Marx (2004) de atribuir qualificativos ao trabalho não tem favorecido categorização ulterior a esta mesma tentativa, apesar de que já esteja óbvia a incoerência do próprio trabalho com sua originária condição mediadora, por força, inclusive, de ocorrer de modo acentuadamente instrumentalizado, especialmente por valor, preço e dinheiro.

Assim, nesta fronteira da conceituação do trabalho, torna-se imprescindível explicitar possibilidade de critério para evidenciar aquela coerência da mediação do metabolismo entre humanidade e natureza, o que implica seguir determinada metodologia para que se ultrapasse falta de percepção do sentido coletivo e, a partir desta ultrapassagem, para fomentar a coerência em foco na educação de nível universitário.

A mediação do metabolismo entre humanidade e natureza sempre ocorreu na circunstância da interação entre sustentador(es) e prole humana imatura ou ainda naturalmente autoinsustentável, embora persista ontológico-socialmente apenas embrionária e a processar-se na esfera do afeto. Nesta circunstância, trabalho perfaz mediação do metabolismo ou da direitude do intercâmbio orgânico entre humanidade e natureza, coincidindo com produção que é, em parte e junto à sua fonte, fisicamente disjunta e idealmente inconfundível com apropriação de parte dos inelimináveis resultados.

A efetividade desta mediação é imprescindível para gerar excedente econômico que ocorre exteriormente à propriedade do indivíduo (e que somente por isso seja indivíduo), em razão de que este excedente é ineliminável condição da existência de coletividade.

Esta coletividade se torna real, porque, nos termos iniciais desta tese, o indivíduo tem como ser generoso à base de que o sentido coletivo presume, conforme acima anunciado, não surgir e não se manter por si mesmo, além de ter que existir. Já este existir, em sua imperatividade e, no que diz respeito à prole humana ainda imatura e fulcro do coletivo, resta fragilizado à deriva do que Marx (*apud* Lukács, 2012, p. 419) denominou “relação genérica natural”, cujo “modo irrevogavelmente imediato” de acontecer coincide com “a relação do homem com a mulher”.

Então, produzir distintamente de apropriar os inelimináveis resultados se torna natural-institucional, uma vez que perfaz processualidade, via procedimental e, inclusive, metodologia, para que o sujeito seja irreduzível a objeto e vice-versa, à medida que for imediatamente generoso na possibilitação da coletividade e, deste modo, mediatamente generoso também consigo mesmo.

Em decorrência desta natural institucionalidade, tornou-se convincente adotar a meta institucional que é referenciada nos termos de “Avaliação por Produção” do aprendizado de nível propriamente universitário, muito embora a prudência esteja a recomendar que os termos em foco sigam a versão informal de “Avaliação também por Produção” para prevenir que esta meta reste ainda mais fragilizada à conta da inércia de formas tradicionais de avaliar aprendizagem junto ao sistema de ensino superior.

A justificação da meta em foco cumpre ser explicitada, não propriamente por exigência de crítica a eventual improcedência no contexto em que está a exsurgir, mas por

força de que a natural institucionalidade é referencial-fundamental e ocorre contida em limites, tal como, inevitavelmente, sucede com produzir e apropriar enquanto entre si irreduzíveis.

Nesta irreduzibilidade, limites cumprem perfazer indeclinável critério para observar, examinar e interpretar os aspectos circunstanciais da realidade apresentada no início da primeira parte desta tese. Por seu turno, este critério adentra processualidade mediante representações cujo caráter abstrato há de perfazer um complexo recorrentemente exposto à criticidade de muitos observadores. Em suma, a efetivação desta criticidade convém ser certificadora de que o sentido coletivo de educador e de educando(s) de nível propriamente universitário passe a deter prerrogativa de objeto que é inteirado por pluralidade de aspectos.

Em adicional situação a tal prerrogativa, este sentido coletivo resulta de produção que lhe confere existência, não apenas por ter como incidir em reflexo de determinada e enfim efetiva seminalidade do trabalho acadêmico, mas também por esta sua produção ser distinta, necessária e suficientemente, da forma de apropriar os inelimináveis resultados deste mesmo trabalho.

À luz da distinção em foco, o sentido coletivo em educação assevera a materialidade que era de antemão intuída como o problema anteriormente destacado. Solucionar aquele problema se torna objetivo que justifica a pesquisa cuja dinâmica processual é intitulada, no âmbito desta tese, nos termos de “pesquisa-ação com mediador”. Os resultados do trabalho acadêmico concernente a esta pesquisa-ação demandam exposição externamente ao contexto acadêmico em que não ultrapassam um vislumbre do teor da própria tese, em termos peculiarmente específicos e circunstanciais.

Por sua vez, tal exterioridade da exposição assim demandada tem encontrado oportunidade de orientação *sui generis* para acessar imprescindíveis e categorizados saberes, graças à inicial escolha das disciplinas do doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE UNICAMP). Tais disciplinas estiveram notadamente delineadas pelo esforço em conciliar hipóteses de trabalho formuladas pelo Grupo de Pesquisa-Ação CONSER/FASB com a situação favorável de valer-se de teorias ou concepções pedagógicas na perspectiva de iluminar essas hipóteses e avançar na

aquilatação dos fundamentos de uma determinada proposta pedagógica em fase embrionária de autoaplicação no contexto de uma determinada IES.

Sendo assim, as referências obtidas no âmbito do Laboratório de Psicologia Genética (LPG/UNICAMP) emergiram do componente curricular “Processos Cognitivos e Construção do Conhecimento”, tendo por matriz teórica os ensinamentos sobre as “sínteses construtivas do conhecimento” de Jean Piaget (Ferreira, 2003, p. 7).

Alguns conceitos dessa matriz piagetiana haviam sido debatidos entre os participantes da pesquisa educacional, esta assumida opcionalmente no âmbito da IES, graças à frequência de docentes do Curso de Psicologia e, também, da Licenciatura em Pedagogia nos encontros mensais do mencionado grupo de pesquisa-ação. Entretanto, as reais aproximações desta matriz com as hipóteses formuladas pelos integrantes deste grupo aconteceram no decorrer das aulas ministradas pela professora Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, mediante as seguintes indagações: como e de que maneira o aluno deve se conduzir durante o período de estudos universitários em meio às “estruturas” que ele dispõe para construir novos e situados conhecimentos? O que seria mais fundamental num processo de aprendizagem à base de conteúdos representados para validar uma determinada formação em nível universitário? Até que ponto a teoria piagetiana teria como suprir o referencial teórico-metodológico na perspectiva de responder a tais indagações?

A ilação que se buscava obter entre os fundamentos da Proposta Pedagógica “Fasbiana” com os apontamentos obtidos nas interpretações dos estudos piagetianos indicavam uma surpreendente superação de “todas as estruturas epistemológicas anteriores” com vistas a operar a chamada “unidade vida-pensamento” através das estruturas lógicas, biológicas e psicológicas (id. ib.).

Embora significativas, as estruturas assim consideradas mostraram-se insuficientes para desvelar os entraves detectados na relação ensino-aprendizagem que tendem a determinar os destinos educacionais da IES em foco pela

visão transmissivista, aristocrática, com a valorização da memória, cópia, conteúdos formais, estanques, etc., em detrimento de um projeto pedagógico que se endereçasse ao viver, à experiência, enfim, aos interesses dos estudantes. (Trevisan; Galindo, 2014, p. 456).

Já a programação da “Acolhida dos Ingressantes na FASB”, iniciativa pioneira em nível local-regional ocorrida dias antes da licença institucional obtida pelo autor desta tese em fevereiro de 2010 para cursar as disciplinas do doutorado na FE UNICAMP, se constituiu fonte inspiradora para a matrícula em outro componente curricular simultaneamente às aulas no LPG.

Trata-se da disciplina “Educação Superior e o Estudante Universitário”, em cujo ementário se sobressaía a autorregulação da aprendizagem dos estudantes que ingressam no ensino superior. Dentre as análises realizadas nesta disciplina, cabem ser consideradas as concepções acerca da capacidade de autorregulação da aprendizagem pelas pessoas (autoconhecimento), implicando em estratégias de instrumentalização voltadas para os distintos níveis da atuação profissional, com graus diferenciados de complexidade. Destacam-se, ainda, as mudanças multidimensionais na vida do estudante universitário, bem como os desdobramentos de tais mudanças na escolha das ocupações, na família, no mundo do trabalho e no próprio contexto social.

As principais abordagens sobre a autorregulação também facultaram interpretar alguns dos significados anteriormente construídos e partilhados pelos jovens junto a familiares e amigos acerca do ingresso na universidade, analisando-os em congruência com as teorias em Psicologia Cognitiva e os discursos elaborados para a acolhida de todos os ingressantes na IES sobre o modo de estudar em comparação com aquele até então conhecido e, por vezes, praticado nas escolas de nível médio e/ou técnico.

Em ambas as disciplinas cursadas na área de Psicologia, peculiarmente a respeito de obter orientação para proceder à referida Acolhida, houve notória aproximação das referências em Psicologia com o sentido atribuído ao discurso sobre a autossustentabilidade do educando, cuja abordagem sobre a interação entre sustentador(es) e prole naturalmente autoinsustentável estava a motivar mais intenso compromisso de estudantes com as próprias aprendizagens.

Ao promover abertura para a autoria da tese dialogar com outros grupos de pesquisa existentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE UNICAMP, a profícua orientação institucional do Prof. Dr. Valério José Arantes consentiu em extrapolar a área de Psicologia Educacional para submeter o objeto da tese a procedentes e atualizadas críticas

realizadas pelos demais pós-graduandos matriculados nas Atividades Programadas de Pesquisa (APP), estas a cargo do Prof. Dr. Sílvio A. Sánchez Gamboa. Tais atividades, portanto, passaram a ser cumpridas junto ao Grupo de Pesquisa em Filosofia e História da Educação (PAIDEIA), em duas etapas interdependentes através das quais ainda se tornou possível a abertura para a explicitação das perguntas norteadoras da pesquisa e a consequente reformulação do projeto de tese.

Antes disso, os estudos na disciplina “Filosofia da Educação” foram compartilhados com o Prof. Dr. César Nunes, o que permitiu ampliar o leque de referências no âmbito do objeto da tese em andamento. No entanto, ao concluir esta disciplina correspondente ao programa de estudos em nível de doutorado, emerge uma inusitada e não menos profícua recomendação deste notório pesquisador do Grupo PAIDEIA para acessar as obras do filósofo húngaro György Lukács, a começar pelo pensamento político que consta nas entrevistas reunidas no texto intitulado “Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo” (1999), seguido pelas obras contemporâneas a este texto e extremamente amadurecidas: “Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível” (2010) e “Para uma ontologia do ser social – vol. I” (2012). Lukács pode ser considerado um autor crítico do pensamento socialista, propondo-se inclusive ao monumental desafio de atualizar o pensamento marxista, especialmente de recompor as bases ontológicas do método científico empregado por Marx.

Além disso, a leitura do Prefácio de 1967, escrito para o livro “História e Consciência de Classe”, cuja redação é do ano de 1922, se tornou elucidativa do próprio problema de pesquisa desta tese. Neste prefácio, apesar de manter-se coerente com a concepção materialista da história, Lukács surpreende pela incomum autocrítica fundamentada em economia:

Em meu livro [História e Consciência de Classe], esse desvio [do marxismo] exerce uma reação imediata sobre o conceito de economia já elaborado e que, sob o aspecto metodológico, devia naturalmente constituir o ponto central. Como consequência, aquilo que havia sido dado por definitivo assume uma conotação confusa. Procura-se, é verdade, tornar compreensíveis todos os fenômenos ideológicos a partir de sua base econômica, mas a economia torna-se estreita quando se elimina dela a categoria marxista fundamental: o trabalho como mediador do metabolismo da sociedade com a natureza. (Lukács, 2003, p. 15).

Assim, a economia que se busca deprender da citação acima tem como incidir naquela em que excedência de produção de indefesa pertença (fora da propriedade) perfaz possibilidade de critério por ser imprescindível o estabelecimento de limites no atendimento das necessidades humanas. Já o “metabolismo da sociedade com a natureza” também adentra ulterioridade da categorização lukacsiana de determinações da existência em Marx, cujo sentido propositivo é fazer com que trabalho seja categoria mediadora entre sujeito e objeto na perspectiva de admitir coerência produtiva e de desenvolvimento educacional, embora este último reste apenas implícito em Lukács.

Além disso, a leitura do Prefácio de 1967 também reforçou o entendimento de que a falta de consciência sobre uma ciência da economia à base daquela excedência de produção favorece a ilimitação do atendimento de necessidades sócio-culturalmente criadas, além de obscurecer o fundamento ontológico-social da relação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável.

Mesmo sendo possível fazer essas inferências, as traduções das obras de Lukács, embora pouco disponíveis, exigiram esforços adicionais para tornar o ato de leitura produtor antes da etapa de qualificação, cujas metas foram delineadas em dois convergentes sentidos: alcançar o fulcro das principais categorias de análise e estabelecer as conexões possíveis com o objeto da tese. Para tanto, encontros do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER/FASB¹ também se voltaram para a busca e concernentes entendimentos de tais categorias, bem como suas relações com os fundamentos da PPF (Anexo I).

Uma vez admitido parcial alcance do desafiador estágio de proficiência na leitura dos textos de Lukács, as possibilidades referencial-fundamentais se desvelaram nas categorias de análise cunhadas em ambas as obras acima citadas. Em se tratando dos entendimentos advindos de “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, emerge abertura para que se admita categorização ulterior à de Marx, o que não significa ruptura categorial de Lukács em relação ao estudioso alemão. Trata-se exatamente do contrário, pois a existência das

¹ Inspirados na práxis educativo-coletiva dinamizada na IES, integrantes deste grupo de pesquisa-ação sugeriram e efetivamente participaram dos encontros itinerantes realizados nas cidades de João Pessoa/PB (Ata do CONSER na UFPB, de 10/07/2013); Concórdia/SC (Ata do CONSER na UnC, de 25/04/2014) e Campina Grande/PB (Ata do CONSER na UEPB, de 30/09/2014). Em tais encontros, foram feitos testes acerca dos entendimentos, comunicabilidade e inteligibilidade de categorias da tese, especialmente categorizações ulteriores de posicionamentos de Lukács os quais beiram autocrítica deste filósofo.

categorias lukacsianas estão a depender das inelimináveis categorias de Marx. Já “Ontologia para o ser social” oferece peculiar entendimento acerca da categoria trabalho com seus pores teleológicos no sentido de diferenciar componentes da totalidade complexa da educação superior, do próprio trabalho e da humanização.

Ao cumprir com o prazo regimental do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP para realizar a etapa de qualificação, inquietudes se mantiveram na elaboração da tese quanto à necessidade de dialogar com as diferentes tendências em torno do pensamento de Marx e de suas principais categorias de análise. Para tanto, houve como retomar as anotações da disciplina “Seminários II – Leituras Marxistas”, coordenada pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, para possibilitar uma visão geral e sistêmica da concepção materialista dialética da histórica através do acesso às principais obras de Marx e Engels, bem como a admissibilidade da existência do embate plural no âmbito das correntes do marxismo. Leituras complementares sobre este embate advieram de uma outra profícua etapa de estudos, estes mediados pelo Prof. Dr. José Luís Sanfelice, junto à disciplina “Metodologias da História e Educação” através da qual foi possível cunhar a seguinte referência:

[...] O que se convencionou designar como marxismo, é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, onde convivem e se entrecruzam e frequentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas; por isso mesmo existem *teorias marxistas da história*, em maior ou menor escala, vinculadas às distintas correntes do pensamento marxista e isso sem contar a influência exercida por essas correntes sobre outras vertentes teórico-metodológicas. O reconhecimento dessa *pluralidade de concepções teóricas* é um imperativo posto pela análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada em Marx. (Netto, 2006, p. 52-53) [Grifos nossos].

Ao se considerar a força do embate das ideologias acerca da educação superior na polarização entre “ensino público” e “ensino privado” na segunda parte desta tese, emergiu uma oportunidade de também revisitar aspectos significativos da própria concepção da história de Marx em cujo substrato metodológico supõe-se necessariamente constar as distinções entre a ciência da história (“fasbianamente”, adentrar limites) e um substrato filosófico inconfundível com ideologia (idem, limitação do pensar).

A esta altura das asserções introdutórias e uma vez reconhecida a relevância do acolhimento do projeto inicial do estudo e da incomum orientação na busca de referências,

cabe admitir que se chegou a alguns achados de pesquisa, ainda que modestos e requeridamente ousados.

Dentre estes achados, urge que se destaque aquele do sentido coletivo, à medida que este sentido perfaz mediação cuja historicidade pressupõe produção distinta de apropriação dos inelimináveis resultados.

Sobressai, igualmente, a possibilidade de critério para definir, não apenas trabalho enquanto mediador do metabolismo entre humanidade e natureza, por indireta ou instrumentalizada que atualmente se processe tal mediação, como também a situação em que sujeito e objeto cumpram adentrar relacionamento não mais condicionado por juntura das concernentes realidades e por passarem a estar entre si plenamente descontínuas as respectivas ideias ou abstrato-representações.

Em suma, confirma-se, inclusive por além do meramente presumível, seminalidade do trabalho acadêmico, no sentido de contribuir para a sua própria mudança e, a partir desta, para outras de significado socialmente mais amplo.

Trata-se de contribuição que perpassa o objeto desta tese, ao estar constituído mediante três e encadeadas partes, seguindo-se, dentro de óbvias limitações, o que, de forma extensa e subentendida, é realizado por Lukács (2010, p. 222-223) na apresentação das determinações da existência ou das categorias correspondentes à circunstância, à causalidade e à teleologia.

Na circunstância, impõe-se a objetividade, enquanto realidade com seus componentes ou elementos, todos recorrentemente pós-acontecidos e, nesta condição, a se coadunarem com a realidade mesma. São componentes prontamente observáveis, a exemplo dos entes que se constituem matérias ou elementos da natureza.

Na causalidade, colocam-se legalidades naturais em termos de modos e/ou formas de aqueles entes estarem constituídos como determinações da existência, a exemplo de pedras, madeira e argila, as quais existem com suas características em relação ao pertinente uso – dureza, maleabilidade, durabilidade, dentre outras e na perspectiva de serem úteis na construção de uma casa, por exemplo.

Na teleologia, tais legalidades cumprem ser examinadas, analisadas e verificadas para perfazerem abstrato-representações, o que lhes faculta serem correlatamente entendidas e ordenadamente mobilizadas e, mediante aquela correlação e esta ordem, adentrar processualidade em que os suportes físicos destas mesmas legalidades passam a constituir um determinado artifício e este, uma vez efetivado, faculta que elas perfaçam um complexo passível de categorização, a exemplo de uma via urbana, um edifício etc.

Entretanto, teleologia presume necessidade(s) e esta(s) interfere(m) na orientação do entendimento e na escolha do que mobilizar. Na teleologia que preside esta tese, necessidades precisam ser diferenciadas, a partir da referência “se ... então” (Lukács, 2010, p. 198-199), mas derivando para categorizações ulteriores, em conformidade com postulações correspondentes às três partes da própria tese: de atendimento limitado, coerente com a referência em foco; de atendimento ilimitado; e, de atendimento modal (pode acontecer e pode não acontecer).

Assim, na primeira parte da tese emerge a necessidade de prevenir insustentabilidade individual e também coletiva. A sustentação do organismo tem que acontecer, porque, em não ocorrendo, há inevitável perecimento do próprio organismo. Mas há uma diferença a ser enfatizada: as necessidades de sustentação do organismo detêm limites, cuja consideração requer ontologia e tem como perfazer ciência. Especificamente, na circunstância da interação entre sustentador(es) e prole humana ainda imatura, prevalecem limites heteroatribuídos a esta prole e autoatribuídos por aquele(s) sustentador(es), inexistindo dúvidas quanto a seguir ontologia e a perfazer ciência. Por isso, este seguimento se torna convincente e inequivocamente educacional. Em desfecho, a necessidade de prevenir insustentabilidade individual e também coletiva é presumida por teleologia a tanto ajustada, enquanto o concernente atendimento orienta as prospecções para entender e as decisões de mobilizar componentes da realidade, ambas – prospecções e decisões – a perfazerem a processualidade de determinada práxis educativo-coletiva que passa a se constituir no artifício cuja efetivação faculta surgir um novo e categorizado componente da realidade – uma proposta educacional voltada para intensificar qualidade e expandir perceptibilidade da educação de nível universitário (Anexos II e III).

Na segunda parte, coloca-se a necessidade de prevenir fragilização desta proposta educacional à ilimitação das entre si indissociáveis ambição de poder (direitos) e interesse por riqueza (rendas), ambos à base de prestar serviços educacionais de nível superior. A sustentação da conquista do poder e da riqueza, de forma respectivamente explícita e implícita, tem sido objeto de ambição e de interesse, ambos de atendimento ilimitado por parte de prepostos das prerrogativas estatais e de justapostos a estas mesmas prerrogativas a prevalecerem enquanto apropriada categorização do que tem sido propagado como caráter público.

Antagonicamente a tal prevalência das prerrogativas estatais, aquela sustentação da conquista do poder e da riqueza, de forma inversa e respectivamente implícita e explícita, tem sido também objeto de ambição e de interesse, ambos de atendimento ilimitado por parte de arautos da afirmação das liberdades mercantis e por coadjuvantes desta mesma afirmação, liberdades que se fazem valer na perspectiva de tornar imperativo o que perfaz a categorização de junção da propriedade com o patrimônio. Assim, esta valorada junção e aquele propagado caráter público adentram ideias-força de ideologias cujas admissões tendem a vencer uma à outra e, neste antagonismo, assumem dimensões políticas de práticas educacionais.

Em decorrência, a necessidade de prevenir fragilização daquela proposta educacional é presumida por teleologia a tanto condizente, enquanto o devido atendimento orienta as prospecções para entender e as decisões de mobilizar componentes da realidade, ambas – prospecções e decisões – a perfazerem a processualidade de propor o artifício cuja efetivação coincide com um novo e categorizado componente da realidade – teores que componham princípio educativo, no sentido de que estes teores supram imprecisão, ora político-institucional do que seja caráter público, ora econômico-sustentatória do que seja sentido coletivo.

Na terceira e última parte da tese, exsurge a necessidade de convencimento, este enquanto potencialidade de que determinados teores componham princípio educativo para relacionar, entre si, sentido coletivo e caráter público, na perspectiva de intensificar qualidade educacional – esta, no seu vigente nível da graduação, mas a se constituir em alternativa nos níveis que imediatamente a precedem e sucedem.

Ainda nesta mesma parte, sentido coletivo presume categorização ulterior do trabalho, à base de limites provindos de ele ser assumido, na sua atual indiretitude quanto a mediar o metabolismo entre a sociedade e a natureza livre, para gerar excedente de produção plenamente racional ou de pertença socialmente indefesa, por além ou no exterior da interação entre sustentador(es) e prole humana ainda naturalmente autoinsustentável. Por sua vez, caráter público presume categorização ulterior do poder, sobremaneira se estatalmente exercido e civilmente jurisdicionado, na perspectiva do que cumpre ser comum, à base de incidir em algo relevante e merecedor de ser visto e ouvido, assim como em artefato humano interposto entre as pessoas, separando-as e lhes possibilitando relacionamento, além de este artefato perfazer interesse geral e ultrapassar a duração da vida humano-individual.

Em suma, a necessidade de convencimento, este ainda apenas potencial sobre categorizar ulteriormente o trabalho e o poder, cumpre ser atendida de forma científico-ética, ou seja, mediante um artifício cuja efetivação coincida com teoria e prática da interdependência entre intensificação da qualidade educacional, no sentido de humanizar o sujeito, e possível critério quanto a sustentar entidade que promova esta humanização, em coerência com sentido coletivo ou mediante limites, de modo a coadunar-se com metabolismo ou intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza livre, ainda que assim coadunar-se precise incidir em modo sempre mais indireto ou instrumentalizado.

Levando-se em consideração o desafio de efetivar o inusitado do artifício em foco, cabe concluir que a vigente instituição educacional deve ser substituída por entidade em que, em uma situação, educando precise adentrar a circunstância de complexo originário de outro complexo, ou seja, originário daquele de interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável, e, em outra situação, educador já tenha adentrado a circunstância de incidir em mediador por entre sujeito, nele efetivo e potencial no educando, e objeto, este a estar acentuadamente menos efetivo no educando e realidade recorrentemente pós-acontecida no educador.

No âmbito de tal entidade, há de ser admitida a possibilidade de que educadores não componham classe social em sentido complexo, por força de que a concernente sustentação é realizada mediante uma proporção de meios, a qual, em termos até paradoxais, tem que

ser opcionalmente gerada, como também a destinação destes meios é garantia da constituição do sentido coletivo, ou seja, de tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir na perspectiva de que exista o que é comum e de que não reste arruinada, até totalmente, a sociedade e a própria humanidade.

PARTE I

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E PRODUÇÃO SOCIAL DA CONDIÇÃO HUMANA

Práxis educativo-coletiva, em sua concretude, ocorre circunstancialmente determinada, ou seja, por força própria, única e excludente, conforme as limitações dessa sua concretude. Já a especificidade de ser educativo-coletiva oferece sustentação à concretude do caso. Este entendimento converge para aspectos significativos do objeto desta tese enquanto “especificidade política” de persistir nas decisões de gerar saberes e de contribuir com avanços na relação entre educação e política.

Trata-se de uma inicial e não menos necessária compreensão cuja referencial circunstância tenha como servir de base para as análises e situações contidas nos desdobramentos desta parte.

1.1. Contexto geográfico e histórico em seus aspectos econômico, cultural e político

O alcance geográfico do contexto em estudo permite ressaltar que a cidade de Barreiras emergiu no ponto mais interiorano do transporte fluvial, este na bacia do Rio Grande, estendendo-se à do médio São Francisco, transporte que se tornou decisivo no deslocamento de bens econômicos e no apoio para o fluxo terrestre de migrantes no sentido nordeste/centro-oeste. Mas, este apoio somente se confirma a partir da segunda metade da década de 1950 ou mais precisamente com o início da construção de Brasília, consolidando-se a partir da década dos anos oitenta, inclusive enquanto alternativa às rotas que interligavam o Nordeste ao Sudoeste do País.

Trata-se de alternativa que poderia ter contribuído para justificar, de modo ainda mais procedente, as perspectivas de desconcentração do modelo de desenvolvimento socioeconômico do país à deriva da mudança da capital federal. Tais perspectivas chegaram

a ser antecipadas por Rocha (2004), um notório empreendedor do interiorano surto de desenvolvimento ocorrido na própria cidade de Barreiras entre os anos 1925 e 1964².

No tocante ao sentido histórico desse mesmo contexto, cabe considerar prioritariamente o econômico em relação ao cultural e ao político.

A economia local se caracterizou, até a década dos anos 1980, por predominância do comércio local-regional, secundado pela pecuária extensiva e pelo extrativismo.

Com isso, estabeleceu-se a condição de polo regional em razão do que motivou o próprio nome da cidade, tendo em vista ser imprescindível o transbordo de mercadorias procedentes de Juazeiro (BA) e Pirapora (MG), bem como o destino destas para uma vasta área compreendida pelo oeste da Bahia, nordeste de Minas Gerais, leste de Goiás (atualmente Tocantins), bem como o sul do Piauí e do Maranhão.

O movimento local de mercadorias tornou-se ponto de comércio, junto ao qual, agricultores e/ou pecuaristas passaram a oferecer seus produtos e a acentuada importância desse ponto converteu-o em uma feira livre que funcionava na parte central da cidade, última década do século XIX, que atraiu produtores das localidades com mais facilidade de acesso:

Era ali o local onde, em torno da velha gameleira, os rurícolas, desde então chamados de brejeiros, desarreavam suas cangalhas e buacas cheias de rapaduras, fumo de corda, feijão de catar, panos de toucinhos, latas de banha de porco, farinha grossa torrada, bananas, milhos, abóboras, melancias, principalmente (Pamplona, 2002, p. 276).

² Num dos capítulos do livro-reportagem intitulado “O Homem Geraldo Rocha” (2009), os autores Miriam Hermes e Eduardo Lena ultrapassaram as exigências de um trabalho de conclusão do curso de graduação (Jornalismo/FASB). Com afinco, lançaram novas e atualizadas luzes sobre a história de vida do citado empreendedor, que era natural do município de Barra (BA), mas viveu parte de sua infância em Barreiras até partir “para Salvador, aos 14 anos incompletos”, numa jornada à cavalo, esta guiada pelo “pai Antônio Geraldo Rocha, o coronel Tonho”, e sob a companhia do primo Francisco Rocha, que mais tarde se dedicaria à medicina. Num dos trechos dos manuscritos de Geraldo Rocha colhidos pelos citados autores durante a pesquisa de campo nos arquivos do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), lê-se o seguinte: “Lembro-me ainda das palavras de meu pai nos primeiros momentos da nossa jornada. Dizia-nos ele que era movido pela esperança de um dia nos abraçar naquele mesmo local, portadores de diplomas científicos” (Hermes; Lena, 2009, p. 28). Essa foi a primeira viagem de Geraldo Rocha à capital baiana em busca da graduação em Engenharia Civil, cuja conclusão datada de 1905 na Escola Politécnica da Bahia evidencia a almejada educação pela elite regional-local, fora de Barreiras, nos tempos do isolamento geográfico.

Com a instalação de uma agência do Banco do Brasil, em 1942, e concomitante construção de um aeroporto internacional, este, à época, indispensável para abastecer aeronaves nos percursos Norte-Sul e Sul-Norte, profundas mudanças também se iniciaram nas condições econômicas até então prevalentes, dentre estas a diminuição da dependência financeira de pequenos comerciantes que se serviam das dominantes casas de comércio locais e o aumento da importância da navegação fluvial para transportar combustíveis de aeronaves. As mudanças em foco se intensificaram com a construção de Brasília, para onde se deslocou um surpreendente fluxo migratório de habitantes, a partir de Barreiras e cidades circunvizinhas, para trabalhar nessa construção:

Não só os braços como também os de funções altas, de formação profissional média e superior. No auge da construção (1.958/61) e logo após a instalação da capital face aos elevados salários que se oferecia lá, Barreiras se esvaziou de gente. Todas as cidades do Oeste da Bahia sofreram com o impacto do chamamento do mercado de emprego fácil, da construção da NOVACAP [nova capital federal], ficando o Oeste da Bahia refém de Brasília. (Pamplona, 2002, p. 206).

À migração em foco, seguiu-se a desativação da usina geradora de energia e das barcas, apesar de que ambas perfaziam, até então, empreendimentos locais de maior destaque. Houve, também, redução drástica dos serviços prestados pelo aeroporto, além da transferência de seus equipamentos para Brasília³.

Ao início dos anos 1980, foram abertas rodovias, surgindo ligação mais direta com Salvador (BR 242) e, pouco depois, com Brasília (BR 020). O término do asfaltamento dessas rodovias em 1984 substituiu o antigo isolamento por incomum abertura a transeuntes e migrantes, em uma conjuntura na qual seria recomendável dinâmica desenvolvimentista em vez do prevalente marasmo das atividades locais. Após o asfaltamento dessas rodovias e graças a avanços científico-técnicos na produção de grãos e de fibras, iniciou-se a ocupação produtiva dos cerrados do extremo oeste baiano, em um contexto no qual Barreiras era o único centro urbano de serviços de apoio. A prestação

³ Tal circunstância significou um doloroso retorno ao originário isolamento sociocultural, além de motivar profunda animosidade contra o regime militar. Um episódio que caracteriza essa animosidade foi a integração de dois jovens locais à guerrilha do Araguaia ou à Revolta Xambioá (hoje Tocantins) e por lá foram mortos “e sepultados em valas comuns sem identificação” (id. *ibid.*, p. 241).

desses serviços passou a ser o setor mais dinâmico ao qual veio a se associar o de educação, em especial o de ensino superior.

No tocante ao aspecto cultural, considera-se que Barreiras se constituía, até o início da década de 1980, em um espaço de convivência com o isolamento da sua população, e inclusive das comunidades que a ela se vinculavam, de modo peculiar por razões econômicas e em duas perspectivas: de unidade em relação a elementos mais gerais da cultura nacional e de ruptura em termos autoafirmativos de desenvolvimento cultural.

Já a partir de 1937, Barreiras foi contemplada por missões religiosas protestantes, provindas dos EUA, o que significou um inusitado estranhamento entre culturas religiosas. A chegada de estranhos era motivo de demonstração de afetividade e esta provinha de inusitadas condutas em situações nas quais escassez de braços restava meramente pressuposta, enquanto coerção, quando existia, devia-se à quase excludente influência de religiosidade em torno de imagens e na escassez de clero.

Aquela convivência com o isolamento, por outra parte, houve de influenciar expansão e adensamento urbano a partir do núcleo em que quase se conjugavam o ancoradouro das barcas e a feira livre, de forma que essa mesma convivência prevaleceu sobre desníveis educacionais, disparidades econômicas e desigualdades políticas, retardando os preconceituosos efeitos da separação entre o velho e o novo, conforme fenômeno estudado pelo geógrafo-humano Milton Santos⁴.

Com a desativação das barcas e a transferência da feira para a fronteira da área urbana, tal convivência continuou a influenciar a expansão e o adensamento dessa área, o que reflete o sentido do mercado como esfera pública comum, conforme categoria de Arendt (2001, p. 221).

Ao estranhamento em foco juntou-se aquele de migrantes, tanto provindos de localidades circunvizinhas, quanto interessados em se beneficiar da fronteira agrícola dos cerrados baianos. Dentre as consequências mais imediatas de tal estranhamento, cumpre destacar a deflagração de uma crise da cultura local-regional, peculiarmente nos usos e costumes relacionados com a posse da terra. Antes, os latifúndios não eram cercados e a

⁴ Ver as seguintes obras de Milton Santos: “Metamorfoses do espaço habitado” (São Paulo: Hucitec, 1994) e “Da totalidade ao lugar” (São Paulo: Edusp, 2005).

pertinente exploração ocorria mediante trabalho meeiro, com destaque para a pecuária extensiva.

Conforme Rocha (2004), os meeiros vinculados ao setor da pecuária não chegavam a contar com resultados de acesso individual e, no entanto, devotavam-se com notória generosidade aos cuidados com os animais e se contentavam com a possibilidade de aparecer mediante demonstração e/ou contemplação das concernentes habilidades profissionais nos periódicos eventos das vaquejadas. Assemelhada generosidade também ocorria com a categoria profissional dos barqueiros, cujos resultados, em termos de saída e entrada de mercadorias, eram decisivos para a dinâmica do espaço público do mercado⁵.

Diversamente, os migrantes provindos do Centro-Oeste, do Sudeste e do Sul chegam com uma prática de contratação de trabalhadores que se contrapõe à tradição local-regional do trabalho meeiro. A rigor, esses migrantes provinham de um contexto cultural que sempre se caracterizou por somente empreender no interior das cercas que demarcam as concernentes propriedades. Trata-se de uma nova situação em que a generosidade deixa de fazer sentido e se potencializa a precarização e inflexibilidade do regime empregatício de trabalho. Dado o avanço do cercamento de propriedades, intensificou-se o risco de violência. Esta previsão foi postergada mediante a criação do Município de Luis Eduardo Magalhães, distante 91 km de Barreiras, no sentido Oeste, em direção ao Distrito Federal.

Após o asfaltamento das rodovias BR 242 e BR 020, a sede urbana de Barreiras acabou exposta aos benefícios e às mazelas da circulação de veículos rodoviários, favorecendo o comércio e atropelando hábitos e costumes, o que reforçou a mencionada crise cultural.

A respeito dessa crise, cumpre tecer considerações quanto ao retardo da pertinente tomada de consciência, de modo peculiar junto à esfera educacional em Barreiras e comunidades circunvizinhas, considerando-se resíduos do mencionado espaço de secular convivência com o isolamento das suas populações. Na perspectiva dessa tomada de

⁵ “[...] uma raça forte, que alimentada pelo solo calcário, por hábitos ictiofágicos e por um sol vivificante, revela *qualidades* de energia e inteligência raramente encontradas em outras regiões com tal profusão (Rocha, 2004, p. 61).

“[...] o sertanejo nordestino é talvez o único assalariado do mundo que ainda se submete aos mais duros sacrifícios, mesmo quando adquire *a certeza de que nada receberá em compensação*” (Rocha, 2004, p. 65-6). [...] Sertanejo rude, emotivo e desinteressado, *comprazendo-se mais em vencer a dificuldade* do que no lucro auferido...” (id. p. 66) [Grifos nossos].

consciência enquanto condição para reverter os determinantes dessa crise, convém reafirmar a interatividade entre cultura e educação, à medida que esta última reproduz a primeira e se coloca como requisito para o próprio desenvolvimento cultural. Neste sentido, urge também assinalar a questão do ensino fundamental a cargo dos municípios⁶.

A interação do ensino superior com a cultura local passa a se potencializar a partir de 1990 com a implantação, em Barreiras, do Campus IX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente mediante a criação dos cursos de Pedagogia e Letras, os quais detêm notória afinidade com a interação em foco. Muito embora Instituições de Ensino Superior (IES) privadas não se voltem propriamente à promoção cultural, a partir de 2002 foi instituído o curso Normal Superior⁷ junto à Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB e cuja posterior transformação em curso de Pedagogia reforçou seu sentido cultural à base de um atualizado projeto pedagógico, além de assegurar o incremento de matrículas com a renovação do ato regulatório de reconhecimento junto ao MEC.

Nos bastidores de narrativas sobre a cultura regional-local (Rocha, 2004; Almeida, 2005; Pamplona, 2002), a educação almejada nos tempos de isolamento era a oferecida em Salvador e, ao final, também em Goiânia, chegando até o nível universitário. Localmente, apresentou certo viés voltado para o letramento ou para acesso a “status” cultural, inclusive para servir de lastro de inclusão em elites, ou mesmo de verniz de uma fortuna amealhada.

Em desfecho desse aspecto cultural, torna-se imprescindível mencionar que o espaço público dominante sempre foi o de mercado, em contraponto a quase ausência de domínio estatal, o que houve de repercutir enquanto secundarização do espaço público em relação aos espaços privados, inclusive com reflexos no engendramento de um peculiar individualismo em conjunção com um recorrente descaso com o coletivo.

No tocante ao aspecto político do contexto histórico ora em estudo, considera-se que a promoção de Barreiras à condição de município ocorreu por força de ocupação de funções burocráticas no governo do Estado da Bahia, cujo exercício de proeminente função presumia a representação de um determinado número de municípios. No caso, a anuência

⁶ Ver Silva, S. O. C. “Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96”. Revista Meta Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 334-357, set./dez. 2010.

⁷ Ver Saviani, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 259p. (Coleção Memória da Educação).

da população local foi totalmente marginalizada, de sorte que esta população continuou, ainda por longo tempo, indiferente à presença local do Estado. Na atualidade, a influência da democracia persiste neutralizada pela predominância de interesses privados em estreita dependência das relações de parentesco. Na recorrência dessa predominância de interesses privados, constata-se postergação do discurso, e peculiarmente da ação, em favor do bem público e de aspectos, deste bem, pertinentes à prestação de serviços mantidos pelo Município, em especial o recorrente descaso com a sustentabilidade coletiva, cujo fulcro é a educação fundamental.

Em desfecho à apreciação do contexto histórico, até este ponto exposto, e peculiarmente entre a criação da esfera pública e a educação, cabe propor em alcance político-institucional algumas indagações, a começar pelas seguintes: *Como entender a importância de um projeto de formação de uma instituição universitária numa realidade econômica de base disparmente comercial e agrária? Seria a esperada formação universitária, desejada pelos jovens trabalhadores, um reforço para seu projeto de formação pessoal e profissional, determinado pelas necessidades de formação para a produção? Ou seria ainda o eco de uma formação meramente bacharelista, sem vinculações orgânicas com a vida e a dinâmica profissional, correspondendo a uma estreita ilustração tipicamente formal e de simbologia arcaica, ambas de inspiração colonialista?*

Neste sentido, condições educacionais para buscar respostas às indagações em foco facultam que estas sejam reagrupadas mediante a seguinte proposição político-institucional que passa a nortear este estudo: certa educação universitária, cuja qualidade também signifique, tanto motivo de reflexão sobre o significado ético-competitivo da afirmação pessoal e corporativa, para os educandos mais seguros de sua inclusão social em largo alcance, quanto economia de conhecimentos para aqueles mais ameaçados de exclusão em sentido amplo, prevenindo-lhes inadvertida vitimação a macrotendências inerentes ao próprio processo civilizatório e cultural.

Em busca dessa proposição político-institucional, parte-se do norteamento que se volta para intensificar a objetividade simultaneamente discente e docente, tendo em vista a realidade local-regional do trabalho, mediante respostas às três seguintes referencial-

fundamentais indagações: Por que, para quem e para que educar? Em que educar? Como educar?

1.2. Circunstâncias a condicionarem objetividade

Abstraindo motivações que levaram a implantar a denominada Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) e completados dois anos de seu funcionamento, constatou-se que a notória quantidade considerável de estudantes e uma problemática atração de docentes titulados, em complemento aos poucos localmente disponíveis, constituíam os mais decisivos e limitantes componentes que configuravam um inegável paradoxo sustentatório da IES: reduzido poder aquisitivo de efetivos e potenciais estudantes, em contraponto a presumidos estímulos para ampliar o corpo docente em termos não apenas remuneratórios, mas inclusive de peculiares condições urbano-ambientais, estas pouco aprazíveis para a maioria dos que mudam periodicamente de lugar. A esse paradoxo, sobrevinham exigências legais para o inevitável reconhecimento dos cursos de graduação já em funcionamento. Conjuntamente, a intensificação da efetividade daquele paradoxo e a aproximação deste reconhecimento acentuavam uma conjuntura de insustentabilidade coletiva a envolver os próprios sujeitos mais imediatos da IES – educandos, educadores, profissionais técnico-administrativos e dirigentes.

No tocante aos educandos, destaca-se a sua heterogeneidade, de modo peculiar no que diz respeito às motivações para estudar, por força de desafios para reverter a tendência de expansão dos espaços privados em favor da criação do espaço público. Em primeiro plano, reproduzem-se condutas pouco ou nada cooperativas para compensar relativa morosidade e generalizada disparidade na aprendizagem, cuja ilustração mais significativa pode ser descrita da seguinte maneira: um teor de aprendizagem comunicado pela docência costuma ser entendido, em termos subjetivos, com tamanha imprecisão a ponto de ser inatingível, em tempo hábil, comunicar a íntegra dos conteúdos programados. Em segundo plano, constata-se uma passividade da adaptação à dinâmica entre aprendizagem e ensino, herdada da educação anteriormente frequentada, ao passo que tentativas metodológicas

para promover caráter ativo dessa adaptação enfrentam condutas não propriamente estudantis.

Dentre as condutas assim ilustradas, cabe assinalar as seguintes: (1) é recorrente que, até a primeira prova, cada um e todos os docentes são os melhores do mundo, mas, logo após, a dificuldade de explicitar algo apreendido mediante avaliação de aprendizagem é apontada, de forma quase que totalmente unilateral, como um problema da docência; (2) ao aproximar-se o encerramento do período letivo, a ameaça de reprovação costuma desandar em conflitos entre discentes e docente, cujo enfrentamento institucional implica em uma ingente custosidade em sentido amplo; (3) dada a herança cultural, especificamente em relação a educar-se, observa-se pouca ou mesmo nenhuma necessidade de aprender e de referenciar-se objetivamente em fontes bibliográficas, preferindo valer-se de certa autossuficiência de bom senso e de meras opiniões; (4) os coletivos de classe não chegam a ser favoráveis à eficiência e à eficácia do ensino, devido a condutas de certos estudantes que logram desviar a atenção dos demais ou insistem em monopolizar a atenção docente, desafios cuja recorrência induz a expressá-los em termos estereotipados e que passaram a ser comunicados da seguinte maneira por ocasião do evento intitulado “Acolhida para Ingressantes” na IES:

“o(a) estudante [...] parece resignar-se a mera “dação/escuta” de aula e a assumir conduta de descaso em sua relação com o coletivo educacional, a começar pelo coletivo da classe, qual seja: não acompanha a fala docente para reunir os aspectos abordados em um todo com início, meio e fim; não faz anotações que facilitem memorizar o que acaba de ouvir ou ler; senta-se ao fundo da sala, mesmo que nesta sobre lugares mais à frente; repetidamente se distrai com os colegas; sai antes do devido término das atividades; não interage com os colegas; culpa apenas o professor por notas baixas; quando estuda é apenas para provas; enfim, torna-se um ônus, para não dizer um **prejuízo vivo**, para si mesmo, para seus colegas, para os próprios pais, para o curso, para a instituição de ensino e para a sociedade”⁸. [Grifo no original].

Em relação aos docentes, ocorre algo que provém do próprio sistema educativo, e que é assim traduzido: “tudo aquilo que não faz parte do objeto é considerado como não pertencente à realidade. Assim, a realidade está dada e, portanto, é possível explicá-la e não construí-la” (Morales apud Gomes *et al.*, 2007, p. 186). Em outros termos, trata-se de um operar à estrita base de conteúdo representado e que sequer presume uma correspondente

⁸ Texto base “Acolhida dos ingressantes de 2010”. Barreiras-BA: FASB/DA/PAD/PAP, p. 4 (mimeo).

processualidade real e específica. Paralelamente, o cotidiano da relação entre docente e discentes apresenta-se com recorrentes exigências dos educandos no sentido de também as concernentes pessoas serem consideradas, inclusive nos referidos termos de monopolização do atendimento a tanto generosamente dedicado. A propósito desta generosidade, torna-se imperioso elucidar que o marco regulatório de remuneração do trabalho docente institui impasses para o tratamento diferenciado do atendimento em foco.

Quanto aos profissionais técnico-administrativos, desvela-se acentuada exposição a demandas de cunho clientelista em contraponto a riscos de assumir decisões cujas consequências oscilam por entre lidar com situações imprevistas, a rigor não atribuíveis no âmbito das rotinas administrativas, e exercer fidedignamente responsabilidades, de antemão formalizadas, para o exercício desta ou daquela função.

No tocante às mediações político-institucionais, a se concentrarem nos dirigentes – prepostos da mantenedora e detentores de autoridade funcional por entre o titular da direção acadêmica e os titulares das diversas coordenações de curso, chegando até os docentes em cujo âmbito há de prevalecer determinada extensão de autoridade – urge ter em conta que é determinante para todo docente o operar, em sala de aula, do conteúdo representado (narrativas de saberes) que sequer presume uma correspondente processualidade real e específica (objetividade), e isto, já a partir das diretrizes curriculares que também perfazem subsídios a também comporem o sistema federal de ensino.

Em contraponto a tal urgência, a expectativa dos educandos é de que essa lógica seja invertida no sentido de prevalecer a processualidade real sobre o correspondente conteúdo representado, peculiarmente se esse conteúdo for abordado com o preciso apoio de categorias. Trata-se de situação em que conflitos são potencializados, em resposta à distonia entre poder e força, estes conforme conceitos de Arendt (2001, p. 212):

É o poder que mantém a existência da esfera pública, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam. [...]. O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força. Entretanto, a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que se dispersam.

Em acordo com ambos estes conceitos de Arendt (2001, p. 135) e ao persistir a conjuntura em apreço, esta se convertia em carência da “estrutura da organização política”, em que os espaços privados ofuscam as oportunidades de criação da esfera pública.

Nessa persistente conjuntura, ensino superior há de se apresentar disparmente prioritário no nível da pessoa, contrapondo-se ao que ocorre no âmbito social, em que tal prioridade se intensifica com o grau de urbanização a pressupor correspondente aparência da esfera pública. Adicionalmente a essa pressuposição, o próprio sistema federal de ensino rende-se ao processo de globalização, de forma que se lhe impõe uma circunstância de prevalência de conteúdo representado, importado e difundido a partir das mais decisivas metrópoles do país, o que vem a acentuar a secundarização da processualidade real e, com isto, reforça-se a conflituosidade entre discentes e docente quanto mais for assumida a importância de interiorizar ensino superior, pós-graduação e pesquisa.

Em busca dessa interiorização, cabe concordar com Goergen (2000, p. 33):

[...] o universalismo imperialista, tão afeito à racionalidade moderna e assimilado pela universidade, deve ser redimensionado pela valorização *do local e do regional*. Neste sentido, impõe-se que, além de refletir sobre seu status no interior das macro-transformações que a sociedade vem sofrendo, a universidade repense também sua vocação específica relativamente ao seu ponto de *inserção social*. (Grifos nossos).

Em suma, a recorrência dessa conjuntura é potencializadora de conflitos entre discentes e docente, os quais, além de precisarem ser enfrentados mediante medidas institucionais *ad hoc*, têm incidido no fulcro da relativização do desempenho da IES, inclusive na atribuição de conceitos medianos às dimensões e aos indicadores de qualidade por parte de avaliadores designados pelo INEP/MEC. Trata-se de cenário que antes compromete do que favorece a imagem da IES e, por isso, agrava o mencionado paradoxo sustentatório da Instituição, inclusive porque implica em aumento de custosidade em sentido amplo.

Por sua vez, esta custosidade acaba também reforçada porque aqueles conflitos são gerados pelo imperativo da prevalência de conteúdo representado, este a se opor à óbvia necessidade de os discentes se depararem com processualidade real que é por eles irrealistamente enxergada, até em sala de aula, em termos de prática e enquanto requisito para assumir posto de trabalho. Porém, tal necessidade discente não se coaduna, inclusive,

com determinações da Constituição de 1988 (Art. 205) a respeito de qualificação para o trabalho, preparo para o exercício da cidadania e desenvolvimento da pessoa. Em síntese, aquele cenário é ampliado e corrobora a tendência de insustentabilidade coletiva.

1.3. Ação, discurso e pensamento

As categorias enunciadas neste tópico perfazem unidade por força do processo ao longo do qual a ação requeria diálogo mediante conceitos recorrentemente enriquecidos em seus significados. Os fenômenos aos quais se reportam tais categorias emergem em reação à assinalada tendência de insustentabilidade coletiva, conforme esta se configurou nas circunstâncias recém-delineadas.

Tal insustentabilidade coletiva reflete inflexibilidade de relações entre os indivíduos que buscam produzir conjuntamente a própria existência, inflexibilidade que Marx (2003, p. 5) observou de forma peculiarmente elucidativa:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, *independentes da sua vontade*, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [Grifo nosso].

A propósito dessa situação dos indivíduos, a temática da insustentabilidade coletiva veio a se impor aos docentes e prepostos da IES, enquanto sujeitos de possíveis reações a exurgirem em termos de problemas autossustentatórios de detentores de empregos, tendo-se em consideração o que é referenciado por Arendt (2001, p. 231) a respeito desses problemas junto à categoria de empregados: “Hoje em dia, os operários já não estão à margem da sociedade; fazem parte dela e são assalariados – detentores de empregos – como todo mundo.”

1.3.1. Reação, dialogação e condizente representação

O enfrentamento dos conflitos, notoriamente aqueles entre docente e discentes, deparou-se com insuficiente eficácia de medidas institucionais para enfrentá-los,

destacando-se o procedimento de autoavaliação dos docentes pelos estudantes. Estes, então, valeram-se da metodologia avaliativa que lhes possibilitou opinar anonimamente e dar vazão a toda sorte de subjetividade em relação a este ou àquele docente. Os resultados dessa avaliação somaram-se a outros desafios relacionados com a necessidade de atrair e fixar professores, tendo-se em conta recorrentes conjunturas em que emergiam disparidades entre a remuneração desses docentes e o poder aquisitivo de novos estudantes, pais e/ou responsáveis. Trata-se de situação em que se potencializava a rotatividade de professores, o que veio a se efetivar.

Assim, nova medida institucional foi adotada na perspectiva de justificar níveis diferenciados de remuneração para docentes contratados em regime de tempo integral, atendendo padrões de qualidade sistemicamente definidos para os atos regulatórios de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Neste atendimento, foi prevista uma carga horária semanal referente à pesquisa e extensão através da qual essa diferença de remuneração foi institucionalizada mediante adoção do Plano de Trabalho Acadêmico (PTA), cuja elaboração passou a ser exigida dos docentes contratados em tempo integral.

Paralelamente, aquela carga horária semanal incidiu em condições favoráveis de promover atividades de pesquisa na IES, uma vez que a existência destas atividades contava positivamente para avaliação de cursos *in loco*, apesar de não se constituir em exigência legal nos casos de faculdades isoladas. Por sua vez, tal promoção se inseria numa trama de iniciativas que se voltavam, de uma parte, à abertura de espaços para expor resultados de pesquisas de professores da Instituição, assim como de eventuais pesquisadores que atuavam em Barreiras e região, e de outra parte a projetar a imagem da IES mediante atividades de extensão.

Dentre os desdobramentos da iniciativa de pesquisa voltada internamente para o desenvolvimento das atividades de ensino, recorreu-se, em períodos regulares, à presença de um pesquisador sênior, aposentado do Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada (IPEA). Essa presença foi materializada mediante interlocuções com professores e dirigentes a respeito de eventuais objetos de pesquisa, o que foi inicialmente implementado à base de uma sondagem de entendimentos sobre componentes de insustentabilidade de amplo alcance (local, regional, individual e coletivo). A complexidade técnica e conceitual

desses componentes defrontou-se com restrições de linguagem junto aos interlocutores, haja vista as concernentes especialidades. Para fazer frente a essa complexidade, agendaram-se encontros com professores para interpretar conteúdos de assertivas dessa sondagem e reelaboração, de forma embrionariamente interdisciplinar desses mesmos conteúdos, na perspectiva de apresentá-los em linguagem coloquial e pluralmente mais acessível. Das análises realizadas à base de respostas a essa sondagem, verificou-se que a problemática educacional interna à própria Instituição desvelava-se, também, como matriz de objetos de pesquisa, tendo por fulcro a busca de veraz qualidade da educação a ser local-regionalmente promovida.

A partir dessa matriz e da delimitação de objetos de pesquisa dela procedentes, evidencia-se compatibilidade entre esse marco inicial de pesquisa e a metodologia de pesquisa-ação que passa a ser seguida com apoio de um mediador, este a coincidir com o referido pesquisador sênior. Em decorrência desse seguimento emerge um linguajar comum a uma significativa proporção de docentes e, desta forma, torna-se afeito a atender carência de interdisciplinaridade para tratar de problemas relacionados com a local-regionalmente promoção de ensino superior.

No contexto desses problemas, há de se considerar a conduta de discentes e inclusive de docentes, a qual corrobora a sustentabilidade coletiva como questão de fundo, cuja solução postularia cooperação peculiarmente junto a raros docentes com percepção de totalidade e esta lhes facultasse considerar também a pessoa do educando enquanto merecedora de atenção.

Na perspectiva dessa atenção, veio a ser vislumbrada paradoxalidade na situação em que estudantes se conduzem de modo generoso para aprender e posteriormente agir na perspectiva inversa, ou seja, individualistamente no futuro exercício de suas ocupações. À conta desse vislumbre, adveio oportunidade de estudar eventual quadro de injustiças a se configurar na disparidade entre a situação de estudante de instituição privada comparativamente ao *status* de estudante de instituição pública. Trata-se de disparidade cuja abordagem, embora presumida, poderia despertar atenção de docentes à pessoa do educando. Além disso, a temática da insustentabilidade coletiva, à deriva do cenário recém-

delineado, denunciava-se instigadora de diálogo com estudantes a respeito das relações entre a esfera pública e os espaços privados.

Para instigar tal diálogo, convinha engendrar itens a comporem uma sondagem sobre questões que expunham aspectos pouco ou nada visíveis naquele quadro de evidenciadas injustiças na comparação entre as situações privada e pública de estudantes. Efetivamente, resultados dessa sondagem chegaram a motivar a reedição de um curso de aperfeiçoamento, chancelado pela coordenadoria de pesquisa e extensão da IES e aberto a docentes e profissionais técnico-administrativos. O objeto deste curso contemplava relações entre sustentação e educação universitária⁹. Ao longo dessa reedição, emergiu espaço de ação, discurso e pensamento para uma recíproca aproximação de docentes que vieram a compor um inusitado núcleo de voluntários inicialmente convencidos a considerar também a pessoa do educando na interação entre ensino e aprendizagem.

Entrementes, ameaças de insustentabilidade da IES justificaram a iniciativa de alcance administrativo no sentido de elaborar um planejamento estratégico, em cuja efetivação tornou-se oportuna a colaboração de estudantes do curso de Administração à base de respostas a questões de sondagem sobre a relação entre sustentação e educação universitária. Em desfecho desta iniciativa, foram projetados cenários com alternativas dentre as quais prevaleceu aquele em que se impunha o dilema univalente, exarado nos termos de “qualidade ou qualidade”, uma vez que era imprescindível ir ao encontro também da pessoa do estudante no contexto geográfico e histórico em que se instalou a IES.

Tal imprescindibilidade respondia à constatação de que o empenho pessoal dos estudantes na Instituição era a principal e mais decisiva razão apontada por ingressantes. Por sua vez, esta razão foi inicialmente vislumbrada e a seguir confirmada mediante formulário de pesquisa no qual ela era apontada em termos de “empenho pessoal, vale dizer, vontade própria de aprender”, juntamente com “influência positiva (encorajamento

⁹ O curso foi oferecido em 4 (quatro) módulos, no ano 2004 e reeditado em 2005, sob o título de “Sustentação da Educação Universitária: tema-chave em pedagogia vocacional-libertária”. Barreiras (BA): FASB-COPEX, 2004 (mimeo).

ou ajuda dos pais ou de seus substitutos)” e “cobrança/pressão dos pais ou de seus substitutos”¹⁰.

Nesta perspectiva de ir ao encontro da pessoa do estudante, o processo de pesquisa conta com sujeitos que contribuem de um modo paradoxal no sentido de ser obrigatoriamente opcional ou opcionalmente obrigatório. Além disso, assume contornos de criteriosidade para engendrar instrumentos de pesquisa e estes se desvelaram eficazes na apreciação qualitativa e análise comparada de falas à base de textos de discentes, cujos conteúdos diziam respeito, direta ou indiretamente, à problemática de pesquisa enquanto (in)sustentabilidade coletiva.

A seguir, tais objetos passam a ser itens de sondagens que têm sido feitas a partir de pertinentes e recorrentes ajuizamentos expressos em formulários. Os teores destes ajuizamentos tendem a ser indicativos de suportes de ideologias, cuja criticidade teórica cumpre deparar-se com referências especializadas a respeito dessa mesma problemática. Tendo-se em conta essas referências, tornou-se possível reelaborar os itens de sondagem na perspectiva de haver congruência entre ajuizamentos e objetos a serem propriamente pesquisados.

Em termos dessa sondagem, houve oportuno vislumbre da missão educacional da IES, bem como o recurso a instrumentos de promover produção social e/ou estudantil. Em decorrência, colocou-se a oportunidade de realizar capacitação de docentes e profissionais técnico-administrativos, em cujo desenvolvimento veio à tona o embrião de sustentabilidade coletiva no âmbito do coletivo grupal-natural-mínimo. A análise de componentes deste embrião facultou antever e, a seguir, conceituar a distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, cuja referencial-fundamentalidade justificou estabelecer a meta de “avaliação também por produção”.

Nesta perspectiva, engendrou-se a especificidade do instrumento de avaliação de aprendizagem e ensino¹¹, ambos ainda em processo e mediante elaboração de registro pessoal em que há de constar o conteúdo de aula recém-ministrado em termos que representem o mais fundamental desse conteúdo. Trata-se de registro cuja realização tende

¹⁰ Tais itens compõem a atualizada versão do formulário de pesquisa intitulado Pesquisa Espelho-Imagem (Fase VII – 2014).

¹¹ Este instrumento será, mais à frente, detalhado na abordagem da práxis coletivo-educativa.

a intensificar a objetividade estudantil no sentido de enxergar e valer-se de conteúdos, assim como a desvelar-se potencialmente preventiva de situações de conflito entre discentes e docente, além de favorecer a interação entre ensino e aprendizagem no sentido de dinamizá-los.

A difusão desse instrumento junto a docentes tinha que desafiar a prevalência do conteúdo representado de forma alheada à processualidade real e específica a que presumidamente há de corresponder este conteúdo. Todavia, essa difusão não ocorreu por força de autoengano a se reproduzir, informalmente, no imediatismo do exercício de poder pela docência e pela discência em termos de meras dação/escuta de aulas, seguidas por testes de aprendizagem que costumam evocar a memorização dos conteúdos comunicados de forma excessivamente analítica ou fragmentária. Trata-se de evocação que privilegia o discurso em detrimento da ação e da reflexão, as quais segundo Arendt (2001), perfazem requisitos para a criação da esfera pública.

1.3.2. Interlocução e apoio de origem externa

A circunstância de a difusão do instrumento em foco não ter ocorrido opcionalmente, condição que adentra o paradoxo de haver obrigatoriedade de ser opcional, resultou em um aparente impasse, na perspectiva de desenvolver uma concepção de educação e de uma pertinente metodologia, ambas aptas a considerar também a pessoa do educando de nível universitário.

Entrementes, a presença de pedagogas provindas da Região Oeste de Santa Catarina, e que tinham frequentado um curso de Mestrado Interinstitucional (Minter) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE UNICAMP), em parceria com a Universidade do Contestado (UnC), campus Caçador/SC, possibilitou convidar o Prof. Dr. César Nunes para proferir a palestra intitulada “A Formação do Educador: Desafios e Perspectivas” na abertura do II Encontro de Educação, realizado como evento paralelo do V Congresso de Iniciação Científica (CIC) no ano de 2006. Houve, então, a oportunidade de apresentar a trama de injunções político-institucionais que estava a condicionar aquele impasse, cuja ultrapassagem implicava projetar os fundamentos de uma proposta

educacional no âmbito da IES, momento em que se lançaram novas luzes na pesquisa há tempo em andamento.

Tal apresentação se tornou possível graças a um profícuo diálogo entre o professor César Nunes e o pesquisador que mediava as iniciativas de pesquisas voltadas para respaldar a procedência daqueles fundamentos da proposta em desenvolvimento¹².

A partir dessa exposição inicial dos fundamentos da proposta em construção coletiva, persistiram os eventos informais de pesquisa-ação¹³ regularmente realizados e as concernentes reflexões passaram a ser retroalimentadas nos fóruns quinzenais de coordenadores, bem como nas reuniões de colegiados dos diversos cursos¹⁴. Resultados de pesquisa-ação correspondiam a fenômenos e concernentes representações, os quais foram estruturados à base de um esquema em que produção distinta de apropriação por parte de sujeitos – discentes e docentes – possibilitava considerar as respectivas pessoas em termos de uma categoria denominada “individuação íntegra”. Esta, por sua vez, houve de se constituir em horizonte da práxis coletivo-educativa, por mais referencialmente utópico que então o fosse.

Essa práxis veio a se constituir em unidade de ação, discurso e pensamento por força de que a categoria de produção distinta de apropriação tornou-se convincente enquanto objeto mediador da proposta educacional já explicitamente encampada pela coordenação do Programa de Assessoria ao Docente (PAD) da IES, sem que esta iniciativa se apresentasse com eventual desvio em relação à integridade das recomendações e diretrizes provindas do sistema federal de ensino. Este cuidado na construção da proposta justificou um dístico exarado nos termos de “correr por fora” em busca de veraz qualidade e precisa cientificidade da educação a ser local-regionalmente promovida, tendo em vista que o empenho dos sujeitos envolvidos com a referida práxis educativo-coletiva configurava-se como voluntariado do qual procedia um “generoso excedente de labor”, segundo o que é possível interpretar dos dizeres de Arendt (2001, p. 267).

¹² Na ocasião, abriu-se a possibilidade de este respaldo vir a acontecer mediante frequência desse pesquisador a um estágio de pós-doutoramento na FE UNICAMP, em data futura e sob orientação acadêmica do professor César Nunes.

¹³ Registros contidos na Ata da Reunião Ordinária do Conselho Administrativo Superior (CAS) da FASB – Barreiras, realizada em 18/09/2008.

¹⁴ Tais reuniões foram promovidas pela pedagoga Giselda Frank, titular do Programa de Assessoria ao Docente (PAD) e egressa do referido Minter FE UNICAMP/UnC.

Orientação e apoio no sentido de expor, também externamente à Instituição, os fundamentos da proposta lograram ser efetivados e, enfim, publicados à base de um ensaio¹⁵.

1.3.3. Práxis educativo-coletiva e reflexão

O mencionado grupo informal de pesquisa-ação foi institucionalizado na instância superior da IES com a apreciação e aprovação, pelos titulares do Conselho Administrativo Superior (CAS), em setembro de 2008, do Regulamento do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER. Este marco na consolidação da proposta educacional da FASB ensejou uma tentativa de celebração de convênio com o Grupo de Pesquisa PAIDEIA, da Faculdade de Educação da UNICAMP, objetivando a realização conjunta de pesquisa para efetivar esta proposta no âmbito da IES. Por sua vez, esta efetivação deparou-se com o marco regulatório da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, segundo o qual a natureza jurídica de faculdades isoladas e/ou integradas impede o registro de grupos de pesquisa no diretório do CNPq, circunstância que não facultou ao referido Grupo PAIDEIA celebrar formalmente este convênio, inclusive em decorrência do que prevê o Estatuto da própria UNICAMP.

Em 2009, o professor César Nunes retorna à IES para proferir palestra de abertura da sétima edição do CIC, ocasião em que manteve um novo e mais incisivo contato com o voluntariado de docentes e demais integrantes da pesquisa-ação. Nesse contato, houve relatos de professores e de monitores de pesquisa¹⁶ sobre a aplicação do instrumento denominado “Registro para Avaliação Também por Produção”, cujo significado educativo reside em evocar a cooperação de cunho emancipatório junto à discência, mediante a detecção da fundamentalidade do conteúdo de aula recém-ministrado e elaboração de síntese deste conteúdo, de forma o quanto possível mais representativa, valendo-se, para tanto, de anotações recém-compiladas.

¹⁵ Ver Bergamo, P. Educação Universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

¹⁶ Sujeitos discentes pré-selecionados por força de coerência de respostas contidas nos exercícios dos módulos elaborados para o evento anual destinado aos ingressantes na FASB. A escolha, dentre os pré-selecionados, fica a critério da coordenação do PAD mediante ajuizamento dos docentes que promovem a Autoaplicação da PPF nas turmas de 1º semestre. Os monitores de pesquisa também se inserem na dinâmica de estudos e atividades mensais do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER, além de se lhes facultar a capacitação necessária para futura candidatura à docência na própria IES.

Todavia, o objetivo daquela tentativa de celebração de convênio não deixou de contar com o apoio da própria Instituição, secundado por um voluntariado cujos sujeitos se dispuseram a abraçar a consecução desse mesmo objetivo. No contexto desta voluntária disposição, facultou-se à coordenação do PAD deflagrar uma primeira experiência de atingir esse objetivo com ingressantes de todos os cursos de graduação em funcionamento na IES e no decorrer dos semestres letivos de 2009. Essa tentativa veio a ser denominada de “Autoaplicação da Proposta Pedagógica da FASB”, tendo servido de teste de campo para programar o evento inicialmente denominado de “Atividades Complementares para Ingressantes”, que passou a se chamar “Acolhida para Ingressantes”. Os peculiares conteúdos deste evento têm sido comunicados aos participantes nos termos de “Praticando o modo de aprender e ensinar na FASB”.

Ao se iniciar o ano letivo de 2010 e tendo em consideração o consentimento formal dos titulares do CAS para a continuidade da experiência e inclusão desta no calendário acadêmico, foram elaborados textos sobre os conteúdos a serem entregues aos ingressantes no formato de apostila. A cada evento anual da experiência, teores desses conteúdos têm sido criteriosamente atualizados.

Para efeitos de abordagem no contexto deste estudo, segue-se uma exposição destes conteúdos na versão de 2014, os quais, em síntese, se desdobram em três eixos: (1) distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, por força de que ela se constitui em objeto mediador da Pedagogia que fundamenta a proposta educacional da Instituição¹⁷; (2) referencial-fundamentalidade de tal objeto, especialmente para ser considerado na multidimensional história da pessoa e em perspectiva sustentatória, passiva ao seu início, e cabalmente ativa; (3) antecipação da práxis educativo-coletiva, mediante produções estudantis à base de registros sobre os teores dos conteúdos expostos, cuja referencial-fundamentalidade cumpre ser detectada.

Quanto à distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, ela se originou por observação da ontológica objetividade a respeito do fenômeno correspondente à interação entre sustentador(es) e prole humana ainda naturalmente autoinsustentável. Com efeito, esta interação se processa mediante sustentação direta ou indireta, cujos

¹⁷ FASB/DA/CONSER. Espelhar-se ou enxergar-se pedagogo. FASB/DA/CONSER. Barreiras: FASB, 2009 (mimeo).

sujeitos assim interagem em coerência com os inelimináveis limites das necessidades vitais básicas próprias e da prole, bem ainda com o que resulta das atividades a tanto imprescindíveis.

Concomitantemente, as fontes de meios da interação em foco são externas à prole, de modo que somente sustentador já adulto tem como recorrer a essas fontes e obter resultados em cuja destinação cumpre haver limites entre o que corresponde a este mesmo sustentador e o que precisa se destinar à prole, impondo-se excedente de meios que, a rigor e em última instância, é imprescindível à reprodução da espécie.

Assim, para o sujeito sustentador obter tais meios, ele precisa, em uma proporção, produzir distintamente de apropriar os inelimináveis resultados, impondo-se limites reais a este apropriar em oposição aqueles dos atos de produzir. Mas, em outra proporção, que pertence a esse sujeito sustentador, há concomitância de ambas as proporções, o que não faculta confundi-las, subsistindo potencial ou mesmo efetividade de distinção das concernentes ideias, ou seja, limites perfazem suporte real da incontinuidade¹⁸ entre as representações das duas determinações da existência – produção e apropriação.

A respeito da referencial-fundamentalidade, esta se coloca em razão de que, conforme Arendt (2001, p. 136), aquele excedente de meios é inesgotável e corresponde exatamente à reprodução da espécie, “cujo processo vital como um todo também não é interrompido pelo nascimento e pela morte de seus membros individuais”. Efetivamente e por conta da plena probabilidade de que ocorram os eventos correspondentes à sucessão dos indivíduos e das gerações, sequer tem entrado em questão o mero fenômeno da reprodução da espécie humana. Todavia, esse fenômeno detém imprescindível e inegável fundamentalidade, pois o fim da espécie desandaria em absurdidade total, enquanto a recorrência dos indivíduos e das novas gerações tem como perfazer condição para haver teleologia dos atos individuais, a começar por aqueles dos educandos e dos educadores.

No tocante à práxis educativo-coletiva, esta, por sua vez, também cumpre ser mediada por distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, por força de que esta mesma distinção perfaz garantia de procedência a respeito do saber em que,

¹⁸ No âmbito do CONSER, apela-se a este conceito pela circunstância de que a alternativa de recorrer à categoria de descontinuidade, presume, ontologicamente, continuidade que não se verifica na interação em apreço.

ontologicamente, ela mesma se constitui, ou seja, incide em referencial-fundamentalidade. Já o processar-se dessa práxis se desdobra em elaboração de registros e em priorização de respostas a questionamentos que favorecem introspecção¹⁹ e esta há de responder, o quanto possível, a ambas – distinção e referencial-fundamentalidade – na subjetividade dos discentes e, por dever de ofício, dos docentes.

Para tanto, solicita-se cooperação emancipatória entre discência e docência, na perspectiva de implementar modos e formas de proceder, através dos quais criam-se condições em que a interação entre aprendizagem e ensino seja dinamizada, o que precisaria ocorrer à base de convencimento acerca de suficiências do coletivo educacional. Por sua vez, estas suficiências cumprem ser auto e heteroavaliadas em termos de atribuições de notas a registros pessoalmente elaborados sobre conteúdos presumidamente aprendidos em aula que está a ser encerrada.

Dentre aqueles modos e formas, precisam ser abordados os seguintes: valer-se bem das aulas, o que implica em mudança da passiva adaptação, anteriormente vivenciada na forma de estudar, em favor de outra peculiarmente ativa; registro da detecção do mais fundamental dos conteúdos de aula; questionamentos favorecedores da introspecção e geração de registros sobre presumidos resultados desta introspecção.

Em termos de valer-se bem das aulas, os ingressantes são alertados a respeito de implicações e desdobramentos da prevalência dos conteúdos meramente representados sobre as concernentes processualidades reais e específicas, assim como sobre a possibilidade de esta prevalência vir a desapontá-los em relação às suas expectativas com “fazer faculdade”.

Para tanto, tais ingressantes são avisados de que produções estudantis tendem a preceder aquelas a serem enfrentadas em âmbito profissional, pois se trata de precedência cujo suporte real é objetividade na assimilação dos conteúdos, suporte a ser estendido, no futuro, na apreensão de elementos da realidade dos campos de atuação humana. Nesta perspectiva, produções dos discentes, as quais presumem as dos docentes, compreendem

¹⁹ “Este termo, que aparece primeiramente na língua inglesa em meados do século XIX, tem, em português, sentido técnico, designar o método pelo qual consciência se observa a si mesma. [...] Certos cognitivistas também recorrem a ela (introspecção) quando pedem a seus sujeitos que verbalizem as operações pelas quais eles cumprem uma tarefa” (Doron, R.; Parot, F., 2007, p. 445)

inter-relação entre aprendizagem e ensino, o que aponta para a relevância educacional, não só de iniciar o processo de aprendizagem mediante intensificação da objetividade estudantil na apreensão dos conteúdos, como também de esta intensificação ser constatada mediante aquelas produções. Trata-se de relevância cujo significado educativo adentra qualidade sempre mais intensa, especialmente por associar estas produções àquela objetividade, facultando prevenir incidência em mera memorização dos conteúdos pelos educandos.

Portanto, a prevenção do apelo à memória há de ser reforçada mediante criteriosidade que induza as produções estudantis a se restringirem ao que é mais fundamental dos conteúdos e, desta forma, também o mais indicativo da objetividade na concernente apreensão. Já esta apreensão precisa ser explicitada mediante elaboração de síntese e esta mesma elaboração incida em procedimento que garanta distinção entre produzir (registrar conteúdo fundamental e objetivo) e apropriar (memorizar objetos de saber recém-comunicados). Tais sínteses cumprem provir de anotações o quanto possível mais representativas do conteúdo no entendimento do estudante e exposto até mesmo a não coincidir com a representatividade do conteúdo efetivamente comunicado pela docência. Neste sentido, esta mesma representatividade tem como refletir a produção da docência, a ser autoavaliável em contraponto à possibilidade de que a apreensão dos conteúdos tem como ser ou não ser procedente, haja vista que a interpretação da discência depende da objetividade como eles são narrados nas aulas.

Neste sentido, abrem-se horizontes para que o sujeito do ensino se situe por entre a alternativa de adaptar-se ativamente à cooperação recíproca ou engendrar estratégias de convivência em clima de tensão dialética²⁰. Por sua vez, esta cooperação incide em geração de excedente em termos de ruptura com a inconsciente usurpação da possibilidade de criar a esfera pública por autoentrega a mera dação/escuta de aulas. Já esta criação da esfera pública há de voltar-se para justificar a democracia, sem perder de vista a urgência de promover qualidade emancipatória da educação e de esta vir a ser favorável ao aperfeiçoamento da própria democracia.

Aquelas produções discente e docente são apresentadas em dois contextos da “Acolhida dos Ingressantes”. No primeiro deles, os ingressantes são instigados a assumir

²⁰ Esta tensão dialética com seus focos de origem e implicações será apresentada mais à frente.

conduta de docente diante de modelos de registros já ocorridos que precisam ser heteroavaliados, segundo as seguintes condutas estudantis: de ausência e de presença de comprometimento com o coletivo educacional.

O segundo contexto se volta para sondar a presumida aprendizagem dos conteúdos da exposição recém-ocorrida, de modo que os ingressantes tenham que escolher dentre uma das alternativas de detecção do mais fundamental e imediatamente mais prático, assim como estrear uma produção própria dessa mesma detecção.

Quanto aos questionamentos favorecedores da introspecção e esperada geração de referencial-fundamental registro, recorre-se a uma sistemática exposição de um conteúdo em que constam teores voltados para fomentar dialogação entre sujeito da processualidade real e preposto de conteúdo representado no sentido de despertar cooperação entre discentes e docente.

Portanto, o objetivo de fomentar dialogação cumpre ser alcançado mediante sintética explanação da diferença entre passiva heterossustentação ao início da história da pessoa (criança), em confronto com ativa autossustentação do indivíduo já adulto ao longo da história da civilização. Neste último caso, a mais primordial autossustentação tinha que incidir em coerência com intercâmbio orgânico direto com a natureza livre, mas, ao longo daquela história, veio a emergir indiretude enquanto circunstância para haver espontânea incoerência *versus* coerência forçosa em relação à inicial diretitude deste mesmo intercâmbio. Trata-se de coerência que é abordada com o antigo termo “laborar” em Arendt (2001, p. 94):

Laborar significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana. Pelo fato de serem sujeitos às necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade subjugando outros que eles, à força, submetiam à necessidade. A degradação do escravo era um rude golpe do destino, um fato pior do que a morte, por implicar a transformação do homem em algo semelhante a um animal doméstico.

À esta altura das explanações dirigidas aos ingressantes, um oportuno questionamento se coloca no sentido de induzir introspecção à base dos seguintes dizeres: “o que significaria uma pessoa naturalmente já adulta conduzir-se de modo a tão somente desfrutar a vida?”

Uma condizente resposta seria exarada em termos similares aos seguintes: tal adulto não passaria de espontâneo usurpador de meios que, justa e eticamente, seriam destinados a outrem e às suficiências da coletividade. Portanto, as recorrentes formulações deste questionamento e concernente resposta têm permitido observar que significativa proporção dos ingressantes assume aparência de pessoa que está a refletir.

De modo correlato e subsequente a essa reflexão, tem sido possível constatar espontaneidade, esta no significado assumido por Moreno (*apud* Arantes; Dias; Nunes, 2007, p. 51), para expressar um instrumento essencial que:

Está no ‘*momento*’, no ‘*aqui e agora*’, no próprio ser humano, na capacidade inata, manifestada em seu primeiro ato de vida, o próprio nascimento. Esse instrumento é a espontaneidade, ou o fator S (no latim *Sponte*, que significa Vontade). [...] A essa capacidade do indivíduo ser agente, em maior ou menor grau, de participar, de responder adequadamente à situação utilizada pela primeira vez no nascimento, foi dado o nome de espontaneidade ou fatos S, pelo criador do Psicodrama. A participação da construção da própria realidade é condição para o bem estar do ser saudável.

Por força dessa originária espontaneidade, instaura-se momento propício para outros questionamentos que passam a ser promovidos a título de exercícios, enquanto as pertinentes e justificadas respostas incidem em produções estudantis que, segundo Duarte Junior; Arantes (1977, p. 27-28), têm como corresponder a determinado trabalho:

O trabalho é uma tomada de posse transformadora, pelo ente humano, e a palavra tem a função de fundamentar (dar sentido) à práxis humana. Somente um trabalho fundamentado pela palavra é que torna possível a circulação de sentido e o aparecimento da cultura, sendo que esta circulação só é possível se fundada no diálogo, o encontro de duas ou mais subjetividades encarnadas (pessoas) que existem intencionando o mundo.

No âmbito daqueles exercícios, torna-se possível formular um conjunto de perguntas cujas sequências de respostas têm como ser sintomáticas de possível irrealismo, este enquanto imaginário de que caiba operar objeto de trabalho na ausência física desse objeto, a exemplo de operar um simulador de pilotar aeronave sem que se faça presente, de antemão e fisicamente disponível, o próprio simulador. A probabilidade de ocorrer esse irrealismo é tanto mais alta quanto mais abrangente ou menos específico for interpretado o teor da pergunta. O conjunto de perguntas tem sido o seguinte: (A) Por que, para que ou para quem irei trabalhar? (B) Em que irei trabalhar? (C) Como executar aquilo em que irei trabalhar?

A formulação destas três perguntas parte do pressuposto de que é usual preexistir condicionamento do pensar do ingressante, a provir não apenas da própria e natural imaturidade como também do progresso processo educativo. Trata-se de condicionamento do qual irrealismo comunica sintoma, o que tem de ser assumido também à conta da importância que os ingressantes demonstram atribuir à expressão “incondicionalidade do pensar”, assim como ao discurso sobre insuficiência de arrumação de ideias, insuficiência que se torna não mais do que inferida por força do desafio de priorizar maximamente a resposta a uma daquelas perguntas e minimamente a uma das duas restantes.

À base de tal critério de priorização das respostas, estas passam a ser apresentadas segundo seis possibilidades: ABC; ACB; BAC; BCA; CBA e CAB²¹. Dentre essas seqüências, três delas têm como ser sintomáticas de irrealismo por haver probabilidade de priorizar²² o ato de operar em relação a não estar disponível, de antemão, o objeto – ACB, CBA e CBA.

A introspecção em foco tem como ser intensificada, em conformidade com a pedagogia da pergunta recorrentemente considerada nesta primeira parte da tese. Para tanto, precisa-se recorrer à formulação de perguntas que se voltem para ter em conta a realidade em que se processa a educação em geral. Neste sentido, emergem três questões com pertinência e esperada eficácia: (a) por que os jovens têm tido que ser espontaneamente generosos para estudar e o estudo nem sempre tem servido para se tornarem adultos generosos? (b) não deveria ser o contrário, ou seja, os jovens deveriam ser até mesmo remunerados para estudar e o estudo acabaria por convencê-los a abraçar generosidade? (c) na ausência de ambas essas perguntas, existiriam sociedades, hoje consideradas evoluídas, sem que excedentes de produção (tributos e certos lucros) sejam obtidos forçosamente fora da propriedade de quem diretamente gera esses excedentes?

Portanto, tais perguntas, juntamente com presumida disposição e possibilidade de respondê-las, têm como aprofundar introspecção e, em decorrência, favorecer inserção na realidade. Por sua vez, esta inserção tende a reforçar prevenção de irrealismo

²¹ Cada letra corresponde a uma pergunta dentre as três acima apresentadas.

²² O próprio significado de *priorizar* tem como ser interpretado enquanto mera representação social, ou seja, em pluralidade de significados em relação ao conjunto de sujeitos participantes. Com isso, essa representação precisa ser mediada pela exposição de um contexto em que ocorre o ato de priorizar – de preocupação, de necessidade subsistencial e de alheamento à questão de trabalhar.

recorrentemente constatado, tanto no nível da discência quanto naquele da docência. Neste último nível, irrealismo corresponde a que este ou aquele elemento da realidade não conste do objeto de ensino, o que faculta presumir que este mesmo elemento sequer seja real. No nível da discência, esse mesmo irrealismo ocorre mediante o imaginário de que futuras práticas profissionais sejam possíveis, de modo imediato, já em sala de aula. Assim, evocar a necessidade de prevenir irrealismo tende a reduzir a intensidade da tensão dialética anteriormente referida, que, além de incidir em potencialização de conflitos entre discentes e docente, é provocada pela prevalência de conteúdo representado sobre a processualidade real e específica.

Contando com o auge de intensidade daquela introspecção após a colocação dessas últimas três perguntas, cria-se uma subjetiva atmosfera de concentração dos ingressantes, a se constituir em situação para apresentar-lhes um novo conjunto de questionamentos em acordo com os procedimentos que constam dos exercícios anteriormente realizados.

Neste novo conjunto, urge que aumente a probabilidade de não ocorrer irrealismo por força de substituição da categoria trabalho pela de produção, à conta de que a última não subsiste sem resultados e a primeira até parece reforçar uma usual conotação de ser doloroso na eventualidade de neles não implicar, assim como as expressões “em que” e “aquilo em que irei trabalhar” por, respectivamente, “qual será meu objeto de trabalho” e “como irei executar meu objeto de trabalho”. Ao realizar estas substituições, previne-se excessiva abrangência do entendimento subjetivo das expressões anteriormente adotadas, a par de obter acentuada especificidade. Com isto, aumenta a probabilidade de reduzir a ocorrência de irrealismo²³.

Já esta acentuada especificidade faculta comparar as mencionadas sequências de respostas, inclusive em termos de intensificação dinâmica da qualidade em inseparável relação com a extensão da quantidade (Demo, 2009, p. 3-9). Em tal comparação, precisa-se considerar prováveis implicações de sequências de respostas extremadas, quais sejam CBA e ABC, sabendo-se que a cada uma destas letras corresponde uma pergunta que é

²³ A propósito desta probabilidade, tem-se em vista que os comunicadores dos questionamentos em foco jamais incidam na imprudência paternalista de impedir que cada ingressante chegue apenas por si mesmo a antecipar “em que ...” a “como”.

formulada em um primeiro conjunto e, a seguir, em um segundo. A sequência CBA é extremada na perspectiva de que o concernede sujeito persista a se apresentar com sintoma de restar vítima de irrealismo e, simultaneamente, sequer priorize questionar-se a respeito. Por sua vez, a sequência ABC emerge em situação totalmente contrária, ou seja, apresenta sintoma de não incidir em irrealismo e prioriza questionar-se, de forma que tende a convencer-se sobre a procedência da resposta. As posições intermediárias – CAB e ACB; BAC e BCA – refletem graus de intensidade da priorização deste questionar-se, o que se constitui em mera potencialidade de mudança em termos de intensificar realismo e atenuar irrealismo.

Vitimar-se, no caso, significa sair de sintoma da ausência para o da presença de irrealismo, ou seja, sai da situação em que opera objeto de trabalho fisicamente presente para a situação em que operaria na ausência desse objeto. Trata-se de situação que se caracteriza por insuficiência de produção tanto docente quanto discente.

Por sua vez, intensificar realismo significa sair da situação em que operaria objeto de trabalho ausente para a situação de presença desse objeto. Nesta situação, caracteriza-se suficiência de produção docente e discente.

O sentido de comparar sequências de respostas reside no reconhecimento de condições em que há ameaças em contraponto ao atendimento da necessidade de construir e manter refúgio contra estas ameaças. No caso de esse reconhecimento vir a ocorrer na interação entre aprendizagem e ensino, emergem peculiaridades de situações. Dentre estas, destaca-se, a presença (ou ausência) de detecção do mais fundamental dos conteúdos, em acordo com suficiência (ou insuficiência) de produções e mediante registros em sala de aula. Essa detecção tem como multiplicar-se e, com isso, consolidar o que foi estreado na “Acolhida dos Ingressantes” na IES, além de favorecido pela inusitada oportunidade de difundir a meta institucional de avaliar também por produção, esta a ser distinta da apropriação dos inelimináveis resultados.

A confluência de ambas essas consolidações – desta avaliação por produção e daquela detecção do mais fundamental dos conteúdos – conduz ao atendimento da necessidade de construir e manter refúgio contra ameaças de conflitos entre discentes e

docente, o qual há de corresponder à construção do coletivo educacional e, posteriormente, à criação da esfera pública nas relações sociais.

Contrariamente, a persistência daquelas ameaças, em conformidade com a vigente processualidade da relação entre ensino e aprendizagem, há de persistir como impasse na construção do sentido do coletivo educacional e na criação da esfera pública.

O confronto das implicações desse impasse com a promessa daquela condução ao atendimento da necessidade de construir refúgio contra estas mesmas implicações incide num agravante das circunstâncias anteriormente estudadas, o que demanda inusitada reflexão a respeito de mediações políticas e instrumentos institucionais para fazer frente a tal confronto. Inicialmente, cabe ter em vista peculiar disparidade entre a fragilização daquela promessa em confronto com o *status* dos determinantes daquelas ameaças.

Quanto a essa fragilização, urge retomar os desdobramentos da práxis educativo-coletiva na perspectiva de intervir na prevalência do conteúdo representado sobre a correspondente e não mais que presumida processualidade real e específica.

Trata-se de prevalência por força da qual o estudante obriga-se a acumular o máximo de saberes (conteúdos), independentemente da perspectiva de essa acumulação garantir até mesmo a própria sobrevivência. Em princípio, admite-se que esse máximo seja reflexo da indistinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados. Já a vítima dessa indistinção persiste inadvertidamente alheada a certas obviedades. Dentre estas, destaca-se aquela de que apropriar fontes de meios de vida, naturais e/ou resultantes de artifícios humanos, em vez de meramente acumular saberes, desanda em criação de escassez dessas mesmas fontes.

Tal carência impõe ao processo educacional promover uma cultura cuja hegemonia tenda a reduzir o ônus de garantir a propriedade, ou seja, o ônus de expandir e manter os aparatos do Estado. Já este ônus, efetivado à base de tributos, implica em excedente de produção, de forma tal que obtê-lo coincida com adicional de produtividade a agravar carência de acesso menos condicionado a fontes de meios de vida.

Retornando à perspectiva de intervir naquela prevalência de acumular saberes, precisa-se rememorar os termos em que a missão educacional da IES foi originalmente concebida. Nesses termos, enfatizou-se que a diferença qualitativa da educação a ser local-

regionalmente promovida viesse a favorecer reflexão sobre o significado ético-competitivo da afirmação pessoal e corporativa, junto aos estudantes mais seguros de sua inclusão social em largo alcance, significado que não costuma ser inserido na recorrente abordagem do conteúdo representado.

A propósito dessa mesma diferença qualitativa, destaca-se a economia de conhecimentos²⁴ para educandos mais ameaçados de exclusão em sentido amplo, prevenindo-lhes inadvertida vitimação a macrotendências inerentes ao próprio processo civilizatório-cultural.

A busca dessa economia de conhecimentos levou à constatação de que produzir distintamente de apropriar os inelimináveis resultados coincide com algo que de forma espontânea veio a ser denominado “mina de saberes” e cuja processualidade real detém potencial de equivaler-se à correspondente representação enquanto conteúdo. Tal constatação ocorreu à medida que cooperação estudantil, inescapavelmente generosa e à base de recorrente elaboração de registros sobre o mais fundamental dos conteúdos, tem impactado a conduta docente mediante imediata evidenciação de presença ou de falta da esperada aprendizagem.

1.4. “Correr por fora”: inusitada alternativa político-institucional

No âmbito da vivência educacional universitária, apresentado até este ponto como prerrogativa da proposta educacional da FASB, maturidade cultural cumpre coincidir com o atendimento da necessidade de o estudante universitário superar, por deliberação exclusivamente própria, inércia de conformidade com a disjunção entre duas questões que, para ele, adentram extrema relevância. A primeira diz respeito ao ensino de objetos meramente representados, o qual tem sido, a rigor, sistemicamente imperativo. A segunda reside na urgência de despertar protagonismo estudantil em favor de clareza de ideias sobre sentido propriamente público da prestação dos serviços educacionais em geral e de

²⁴ A expressão economia de conhecimentos tem sido socialmente representada, inclusive no âmbito da IES, de forma a preconceituá-la em termos de mera facilitação do ensino por força da prevalência do conteúdo representado sobre a processualidade real e específica.

alternatividade de procedimentos em busca de intensificação qualitativa do nível educacional claramente universitário.

Quanto a esta clareza sobre nível universitário, cabe destacar imprecisão de suas fronteiras de entendimento, tendo em vista que limites não soem frequentar somente o discurso, mas especialmente as injunções de cunho político-institucional, no embate de ideologias que estão a se apropriar daquela imprecisão de fronteiras de forma alheada a concernentes implicações e desdobramentos nos campos de atuação humana.

A propósito de ilimitação apropriativa, cabe despertar atenções para a conotação de superior, em vez de posterior, em matéria de ensino e, sobremaneira, de educação. Nesta peculiar conotação, deve-se considerar alternativas de situar o aprontamento do profissional docente, a começar por aquele de pedagogo e sem perder de vista o professor propriamente universitário, antes de tudo se este se voltar para a responsabilidade de aprontar educadores não apenas pedagogos, mas, inclusive, especialistas, mestres e doutores nas diversas áreas de conhecimento.

Profissional docente tem como exercer posto de trabalho através do qual seja possível gerar excedência de produção que se destine à prole humana, não apenas naturalmente ainda autoinsustentável, mas inclusive aquela que, por além desta condição e na atualidade ontológico-social, se obrigue a retardar o início de assumir autossustentação em acordo com a possibilidade determinada pela sua própria natureza. Trata-se de posto de trabalho que, apesar de exercido de modo e forma fragilizados, constitui um dos poucos que tenha sido possível com essas mesmas prerrogativas ao longo da sócio-história.

Na continuidade dessas circunstâncias e no âmbito do sistema em que esse profissional ainda persiste fragilizado, colocam-se fissuras, brechas, ou mesmo poros, nos quais cabe, democraticamente, ser demonstrada positividade, por além de mera potência, possibilidade ou labilidade²⁵, de serem exercidas aquelas peculiarmente possíveis prerrogativas de seu posto de trabalho.

Concomitantemente, anuência estudantil ao mero vislumbre de explicação a respeito de se obrigarem a retardar o início da sua autossustentação, por além do que a natureza os

²⁵ Categorias provindas de György Lukács, principal referência desta tese, e conforme serão apresentadas na terceira parte.

condiciona, passa a facultar que resultados da inter-relação entre ensino e aprendizagem corroborem a alternativa do que, no próprio jargão pedagógico e conquanto ainda a ser essencialmente proposto, tem sido referenciado como princípio educativo.

Então, por força de tal corroboração e por modesta e fragilizada que ainda esteja a se efetivar, proposta daquele princípio teria como ser projetada à base de objetividade na assimilação dos saberes, seguida de produções estudantis (sínteses) a se distinguirem de mera apropriação desses saberes e a servirem de suporte sociocultural para auto e heteroavaliação discente e docente ao longo da própria inter-relação em que incidem a aprendizagem e o ensino, pois se trata de alternativa procedimental que se prenuncia como antecipação da criteriosidade a ser futuramente seguida na apreensão de elementos das realidades dos campos de atuação humana.

A propósito de tal prenúncio, restam poucas dúvidas sobre o desígnio de que venha a ser possível ultrapassar a constância de inconsciente omissão educacional cuja admissibilidade tem como ser referenciada em razão de que ainda são inusitados os teores e até o encadeamento dos seguintes saberes:

(a) sempre existiu indefesa pertença de excedência de produção na ineliminável circunstância da interação entre sustentador(es) e prole, esta ainda naturalmente autoinsustentável;

(b) excedência de produção de indefesa pertença faculta distinguir entre produção e apropriação, à referência de que limites são autoatribuídos somente por inequívocos produtores na apropriação dos resultados de seu trabalho. Tais limites são inconscientemente heteroatribuídos por parte de apropriadores naturalmente incapazes de exercer a pertença de tudo o que lhes é imprescindível para sua sustentação (crianças e tudo o mais que não surge e não se mantém por si mesmo, mas têm que existir);

(c) a prole humana ainda incapaz, naturalmente e por si mesma, de exercer a pertença do que lhe fora imprescindível para nascer e ainda o é para se manter, perfaz o suporte real do que tem que existir e ser inequivocamente conceituado como coletivo.

(d) o sentido coletivo é, não apenas aquilo que condiz com as circunstâncias de não emergir e não se manter por si mesmo, mas também tudo o que é presumido, por seu referencial-fundamental suporte, à condição da prole humana ainda naturalmente

autoinsustentável, ou seja, tudo o que é imprescindível (natural-institucional) à (re)produção da sociedade;

(e) educador, desde sua origem na situação do pedagogo enquanto escravo liberto que conduzia a prole de um senhor, não se constitui, com suficiente precisão, componente de classe social, por força de que a sustentação desse educador é realizada mediante uma proporção de meios cujo destinatário é a constituição do sentido coletivo;

(f) educar incide em mediação, junto aos componentes das novas gerações, no sentido de convencer estes componentes a emergirem da esfera da apropriação heterodelimitada (objeto ou coletivo) para aquela do produtor que limita a apropriação dos resultados do seu próprio trabalho (sujeito ou indivíduo); e,

(g) sujeito ou indivíduo somente é inequívoco ao assumir generosidade cuja precisão conceitual implica os dois seguintes paradoxos: o “ter que” existir de modo “opcional”, assim como o exercer “liberdade” só detém precisão de significado se implicar “sujeição” a gerar excedência de produção de indefesa pertença.

À referência dos teores e do encadeamento destes sete saberes, político-institucionalidade cabe ser democraticamente assumida para entronizar procedimentos em busca de intensificação qualitativa do nível educacional que detenha clareza de entendimento quanto a ser propriamente universitário.

Tais procedimentos, por sua vez, urgem voltar-se, conforme acima apresentado e que ora precisa ser rememorado, para *despertar objetividade na assimilação dos saberes, objetividade a ser seguida por produções estudantis (sínteses) que se distingam de mera apropriação desses saberes e que sirvam de suporte sociocultural para auto e heteroavaliação discente e docente ao longo da própria inter-relação em que incidem a aprendizagem e o ensino, pois se trata de alternativa procedimental que se prenuncia como antecipação da criteriosidade a ser futuramente seguida na apreensão de elementos das realidades dos campos de atuação humana.*

Trata-se de político-institucionalidade cuja proposição adentra dois inescapáveis horizontes de factibilidade. Destes horizontes, o primeiro a ser proposto é que não há alternativa a ser seguida senão aquela de “correr por fora” do que está a ser determinado pelo sistema e sem quaisquer infringências ao marco regulatório em que ele se constitui,

enquanto o segundo perfaz matéria (componente curricular) ou conjunto de matérias a serem supressas na composição do princípio educativo, a tanto de procedência pedagogicamente passível de ser exposta ao embate de ideologias em que terá de se inserir.

Quanto à alternativa de “correr por fora”, nada mais resta da concernente opcionalidade senão, modesta e ousadamente, nela prosseguir em coerência com a objetividade da circunstância local-regional em que precisou emergir e à referência da autenticidade da cultura à qual se destina.

No tocante à composição do concernente princípio educativo, adentra-se a dois inusitados desafios.

O primeiro destes desafios incide em prevenir que a procedência curricular da matéria, ou do conjunto de matérias, logo acima já abordada na perspectiva de perfazer essência da principalidade educativa, não venha a se vitimar a imprecisões a provirem da circularidade mútuo-afirmativa de objetos de saber enredados na trama em que se colocam ciências sociais e inclusive filosofias. Nesta circularidade se insere o embate ideológico sobre caráter público e sobre qualidade do ensino superior na sociedade brasileira, embate que, por isso, não deixa transparecer suficiência de mediação histórica e ontológico-social²⁶.

Já o segundo daqueles desafios coincide com recorrer a ulterioridade de categorização da própria matéria, ou conjunto de matérias, a compor o princípio educativo, por força de mediação, esta a assumir coerência de indiretude do intercâmbio orgânico com a natureza livre ou com metabolismo entre a sociedade e a natureza. Trata-se de coerência cuja referencial-fundamentalidade parte da condição ontológico-social delineada no clássico marxista (Lukács, 1979; 1999; 2010; 2012) que, ao final da sua procedimental ética pró-socialismo, este já em crise ao final da década de 1960 e, por isso, a justificar essa ética,

²⁶ A parte seguinte desta tese se coloca na perspectiva de constatar objetos expostos a tal imprecisão, para que venha a ocorrer positividade, por além de potência, possibilidade ou labilidade, quanto a prevenir a imprecisão em foco, mediante recurso conclusivo a Gramsci (1968) e a Saviani (2008).

veio a vislumbrar produção individual na historicidade da amenização da violência à conta de integração nacional e global da economia²⁷.

²⁷ A parte terceira da presente tese se coloca no sentido de concluir em favor daquela positividade, por além de potência, possibilidade ou labilidade, quanto a admitir aquele recurso a ulterioridade de categorização da essência a compor princípio educativo.

PARTE II

TRABALHO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EMBATES DE CONCERNENTES IDEOLOGIAS

As condições em que se processam as práticas de político-institucionalidade pertinentes à educação superior no Brasil perfazem uma totalidade complexa. No âmbito desta totalidade e em atualizada perspectiva histórica ressaltam-se dois e igualmente assim complexos componentes da educação superior: a) esta educação como mercadoria (questão civil ou não estatal); e, b) como bem público (questão estatal).

A ordem em que aparecem esses dois componentes (mercadoria e bem público) está historicamente justificada por força de questões internacionais que acabaram por influenciar as nacionais, estas já anteriormente objeto de disputas ideológicas.

2.1. Impasse no embate de ideologias sobre os próprios sentidos de público e de privado na educação superior do Brasil

Segundo Dias (2003), passaram a prevalecer, no plano internacional, embates sobre as formas de prestação de “serviço público em todas as áreas, em particular nas de educação, saúde e meio ambiente, mas também na área de comunicação, cultura, turismo e outras” (p. 827).

No contexto nacional, a importação dessa prevalência tem contribuído para justificar aqueles dois componentes na prestação do serviço público da educação, de forma especial da educação superior. Entretanto, diferenças nesta prestação, com eventuais situações virtuosas ou mesmo de flagrantes vícios, têm restado, até certo ponto, secundarizadas.

Para que se admitam as ideologias correspondentes àqueles dois componentes, em recorrente embate, há uma questão de fundo que se circunscreve a presumida distinção entre público e privado na prestação do serviço social da educação, especificamente da educação superior. Em um desses componentes entende-se que educação em geral seja bem público, enfatizando-se explicitamente a substância de um bem e a qualidade deste bem ser público. Na outra, assegura-se que público signifique universal, ou seja, garantia de que

haja acesso de todos ao correspondente bem, não importando a forma como seja promovido tal acesso.

A rigor, a prevalência daqueles dois componentes emergiu à deriva da atuação de prepostos da Organização Internacional do Comércio (OMC), instituída em 1995. Segundo Dias (2003, p. 827), essa atuação “serviu para consolidar a posição dos países industrializados e para reforçar uma visão caracterizando todos os serviços, inclusive os públicos, como *prioritariamente comerciais*” (grifo nosso).

Assim, uma vez conhecido o peso – ideológico, inclusive – dessa posição dos países industrializados, passou a ser problemático, ao primeiro dos acima focados componentes, persistir na defesa da educação enquanto bem público, sem excluir a superior. Na perspectiva dessa defesa, a noção de direito houve de corresponder, ao entendimento de universal. Este, conforme Dotta (2008, p. 182-184), definido como fundamental e, por isso, de procedência supraconstitucional e inclusive supranacional. Além disso, à noção de prioritariamente comercial acabou por corresponder a de bem privado, ou mais incisivamente, a de mercadoria em oferta segundo a lógica de mercado.

Entretanto, admite-se subentendimento, junto àquele primeiro componente, de que é ao Estado que cumpre prestar diretamente o serviço educacional para que este se apresente com qualidade devidamente pública, além de que, para tanto, é imprescindível que a sustentação tenha que provir da dinâmica econômica, esta a prevalecer à deriva de dinamizada realocação de tributos ou mesmo da geração destes.

No outro componente, tal sustentação presume lucros, à base de retornos civis, de antemão aplicados no setor educacional. Porém, visa-se obter lucros de livre destinação, depois de recolhidos os pertinentes impostos.

Retornando-se à posição de que público deva corresponder a universal, cabe reforçar a indagação de que o serviço de educação superior seja ou não seja mercadoria, notoriamente porque esta educação ainda se encontra distanciada de coincidir com um direito, além de continuar, a tanto, economicamente menos custosa do que a disponibilizada pelo Estado. De outra parte, explicita-se que o sentido propriamente público de um serviço, a exemplo da proteção ao ambiente, implica consumo também coletivo, nunca apenas individual.

Paralelamente a essa imprecisão de conceitos entre público e universal, cumpre considerar outros campos de atuação humana, além daquele da educação, tais como o da pesquisa e desenvolvimento e os *media*, mas especialmente o da informática cuja difusão se reforça, a exemplo do sistema Windows contra o Linux, ainda que este último seja melhor e livre. É uma espécie de contraditoriedade a que se expõem as indústrias do desenvolvimento de novas tecnologias, que:

veio acompanhado de um reforço dos direitos de propriedade intelectual e, em particular, das patentes. E isso não é acidente. Países industrializados, em particular os anglo-saxônicos e mais especialmente os Estados Unidos, tiveram êxito em suas investidas dentro da OMC para fortalecer regras neste campo que visam a facilitar a comercialização de todos os serviços e a consolidar seu domínio total em tal campo. (Dias, 2003, p. 828).

Segundo Cunha (2007, p. 810-813), no âmbito nacional a esfera privada houve de projetar-se como principal dianteira das tendências político-institucionais que passaram a prevalecer, especialmente a partir do “milagre econômico” ou da vigência do regime militar. A rigor, só com a democratização há de iniciar-se a tendência que levará à defesa da educação superior como bem público.

Está implícito em Cunha (2007, p. 810-811) que destinação indiscriminada de subsídios à educação de iniciativa privada, inicialmente nos níveis “primário e ginásio+colégio” (educação básica pós-LDB/96), foi o principal componente das condições em que irá emergir a vigente concepção de mercadoria sobre a educação superior promovida por instituições privadas. Por força da origem e destino dos subsídios em apreço, são pouco precisas as categorizações a respeito de público e de privado, inclusive por haver entidades corporativas que os permeiam.

À época, jovens provenientes de camadas médias em notória prosperidade ao longo do “milagre econômico” se tornaram

[...] clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam os postos diretivos dos sistemas de educação, nos níveis federal, estadual e municipal. (Cunha, 2007, p. 812).

Dada a circunstância apontada na citação logo acima, torna-se cabível admitir que a então prevalente político-institucionalidade foi pródiga em favorecer o financiamento de empreendimentos educacionais privados, peculiarmente à base de isenções fiscais:

A Constituição de 1946 trazia um dispositivo que assegurava a isenção tributária para instituições de educação, vedando à União, aos estados e municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para fins educacionais. Na reforma constitucional de 1965, os privilégios fiscais foram ampliados, estendendo-se a isenção de impostos para suas rendas. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 mantiveram esse dispositivo. Assim, as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal, o que ampliou suas possibilidades de acumulação de capital (id. *ibid.*).

Como logo a seguir será referenciado, até o início dos anos da década de 1980, um longo e quase excludente modelo político-institucional havia influenciado os destinos da educação no País. Em tal modelo, a prestação direta de serviços educacionais propendia a ser francamente aberta à sociedade civil, enquanto a questão econômica de promover a destinação de meios materiais para expandir a disponibilidade desses serviços era orientada a partir da representação política central e mediante regulação relativamente estável.

2.2. Mudança da principal dianteira de tendências à base de representação política descentralizada e mediante regulação acentuadamente instável

Com o início da democratização, a partir das eleições diretas para governadores em 1982, passou a ser revertido o caráter indiscriminado dos subsídios à iniciativa privada no campo de atuação educacional, o que ocorreu “da periferia para o centro e do nível municipal do Estado ao nível federal, passando pelo estadual”, à medida que “foi no plano municipal onde, primeiramente, foram elaboradas e implementadas políticas que tinham demandas populares como referência imediata” (Cunha, 2007, p. 823). Resta implícito que tal reversão também se processou no nível médio da educação a partir do fundamental. Quanto ao ensino superior, a reversão em foco ainda houve de aguardar mudanças político-

institucionais que presumem a Constituição de 1988, cuja abertura ao caráter civil da sociedade cumpre ser considerada²⁸.

Junto à educação básica desencadeou-se outra dianteira, agora a partir das secretarias de educação, para a qual cumpriria aos governos estaduais atuar diretamente, promovendo suas próprias escolas, em vez de continuarem a transferir recursos para organizações privadas. A influência de prepostos representativos destas organizações foi também reduzida, especificamente, em termos de proposições político-institucionais até então voltadas para localizar e expandir as modalidades de ensino fundamental e médio.

Pelo Decreto nº 91.796/85, os recursos provenientes do salário-educação criado pela Constituição de 1946 e correspondendo a 1,4% do valor da folha de pagamento (2,5% após a Lei n. 5.692/71), passaram a ser gradativamente não mais destinados, a título de bolsas de estudo, a empregados e seus filhos, bem como à instalação de escolas próprias de organizações privadas, tendo que ser definitivamente recolhidos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) e, deste Fundo, serem repassados aos governos estaduais conforme critérios fixados por lei.

Ao escassearem os subsídios para o ensino fundamental privado, a possibilidade de obter retornos de capital já imobilizado em educação se deslocou para o ensino superior, peculiarmente por haver capacidade ociosa no turno da noite (Cunha, 2007, p. 815-816):

A expansão das faculdades levou à abertura de outras e mais outras, dando origem a federações, posteriormente alçadas ao nível de universidades, que, além do status prestigioso, tinham a vantagem de poder abrir cursos e ampliar o número de vagas, sem prévia autorização do poder público. Vale dizer, maior poder de adequação às forças de Mercado. Essa expansão foi acompanhada pela construção de grandes prédios, propiciada pelas isenções fiscais, pelos empréstimos a juros negativos, quando não a fundo perdido.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), é reconhecida a possibilidade de lucrar à base de ensino superior, por força de se destinar a categoria de “instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por

²⁸ Um proeminente estudo de cunho filosófico e político acerca dessa abertura pode ser conferido na publicação “A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos”, de Jorge Fernando Hermida (Editora Universitária da UFPB, ano 2006). Conhecido um ano antes deste estudo, registra-se o discurso político-institucional que se apresenta imiscuído no livro “Revolução Gerenciada – educação no Brasil, 1995-2002”, de autoria de Paulo Renato Souza (Financial Times – Prentice Hall, São Paulo, 2005).

oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)”. A partir desta destinação explicitada por Cunha (2007, p. 816),

[...] não haveria por que uma instituição lucrativa estar isenta dos tributos que incidem sobre todas as outras. A finalidade educacional não seria justificativa aceitável pelo Mercado para diferenciá-la das produtoras de outras mercadorias. Ou seja: a concepção mercantil da educação implicaria a supressão de privilégios para os investimentos na sua produção e comercialização.

A explicitação se consolidou com o Decreto nº 2.306/97, após o cumprimento do que era apenas implicitamente determinado pela LDB, no sentido de suprimir privilégios e especificar obrigações de entidades mantenedoras de IES privadas, com e sem finalidades lucrativas (MP nº 1.477-35, de 15/04/1997), bem como a estipulação dos procedimentos (Decreto nº 2.207/97) que essas entidades deveriam adotar para serem institucionalizadas segundo tais finalidades. Entretanto, esses procedimentos acabaram “suspensos por liminar da Justiça Federal, acionada pelas instituições privadas” (Cunha, 2007, p. 818).

A referida dianteira na esfera dos governos estaduais chegou à esfera federal com a iniciativa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cuja intencionalidade político-institucional visou, não apenas “a demanda de acesso ao ensino superior gratuito, não atendida pelas instituições públicas” (id. *ibid.*), como também o aumento da participação do setor público nesse ensino, conforme objetivo do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01). Dessa forma, mediações político-institucionais se fizeram valer no encaminhamento de isenções fiscais, de nível reciprocamente aceitável entre prepostos do Estado e entidades representativas das IES privadas, tendo, por contrapartida, “bolsas de gratuidade nos cursos superiores de graduação e sequenciais de formação específica” (id. *ibid.*) e presumidos critérios antisseletivos na determinação de beneficiários (Cunha, 2007, p. 818-819), cuja esclarecedora síntese de como passariam a atuar as IES privadas aparece no excerto a seguir:

Tudo somado, o reconhecimento do status de instituições educacionais com fins lucrativos, que aparecia implicitamente na LDB-96, foi explicitado pela lei do PROUNI. Sem subterfúgios, as IES podem se declarar com fins lucrativos, pagar os impostos e contribuições a que estão sujeitas as empresas de serviços e distribuir os lucros abertamente aos seus proprietários e acionistas (id. p. 820).

Ainda na perspectiva de atingir objetivos e metas do PNE, foi proposta (DL nº 920/07) “a possibilidade das instituições que tiverem dívidas com a União, particularmente com a Receita Federal, abatê-las com a concessão de bolsas de estudo, segundo critérios do PROUNI, ao qual devem aderir” (Cunha, 2007, p. 820)²⁹.

Em contraponto, também por força das proposições contidas no PNE, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096/07), prevendo “apoio financeiro aos projetos de universidades que se dispusessem a reduzir taxas de evasão, preencher as vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (Cunha, 2007, p. 821).

Efeitos dessas sucessivas realizações de propostas político-institucionalmente mediadas para o desenvolvimento da educação superior brasileira, peculiarmente durante e após a democratização do País (desde 1982), foram considerados divergentes por Cunha (2007, p. 823-824), no sentido de que acabou maior a dependência administrativa do setor privado em relação ao público³⁰. Já a análise dos trâmites político-institucionais que tiveram de ser percorridos ao longo da geração dessa divergência, em oposição à de sentido contrário na educação pré-universitária, aponta para a confirmação da tese de que, segundo termos do mesmo autor, tem havido “desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre Estado e Mercado” (id. p. 828):

[...] o caráter meandroso do desenvolvimento da educação brasileira expressa, de um lado, uma crise de hegemonia no que concerne à natureza do Estado republicano e, de outro, o travamento de uma *qualidade* que não só a educação, mas toda a sociedade brasileira carece, qual seja, *a da clareza na distinção entre o público e o privado*, hoje confundidos em tantos e tão importantes domínios. (Grifos nossos).

²⁹ De acordo com o site oficial do Ministério da Educação do Brasil, o Programa Universidade para Todos, mais conhecido pela sigla PROUNI, tem por finalidade conceder bolsas de estudo integrais e parciais. Tais bolsas são destinadas a estudantes beneficiados em cursos de graduação e sequenciais de formação específica das instituições privadas de educação superior que, em contrapartida, contam com isenções fiscais, caso formalizem a adesão ao mencionado Programa. Portanto, a institucionalização do Programa Universidade para Todos, pelo Governo Federal, aconteceu em 2004 através da Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Dados do SISPROUNI indicam que até o primeiro semestre de 2012, pouco mais de 90 mil bolsas de estudos (integrais e parciais) encontravam-se ativas e distribuídas em IES de todas as unidades da federação.

³⁰ No Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013, p. 79) constam estatísticas acerca da dependência administrativa das IES públicas e privadas, a exemplo dos seguintes percentuais de matrículas: a “categoria pública” detém 26,3% das matrículas da graduação, enquanto a “categoria privada” possui 73,7% das matrículas nesta mesma modalidade de cursos.

Adicionalmente a essa tese e por força do entendimento de que clareza na distinção entre o que é público e o que é privado signifique qualidade, cumpre ter em vista conclusões de Oliveira (2009), às quais ele chegou com base em observações de outros estudos sobre o que denominou “a transformação da educação em mercadoria no Brasil”. Essas observações facultam admitir, ao menos no que diz respeito à esfera da educação superior, que aumenta a clareza somente sobre o entendimento do que seja privado. Este entendimento se acentua com relançamento da dianteira de empreendedores particulares, peculiarmente após a chegada da globalização e, a seguir, da financeirização, na relativamente segmentada prestação de serviços de ensino superior.

Sampaio (2011, p. 32) aprofunda razões sobre o que denomina “continuidades e transformações” que caracterizam o setor privado do ensino superior no Brasil, sobremaneira no período 2000-2008. Dentre essas razões, destacam-se aquelas de ativa adequação às inovações trazidas pelo Decreto nº 2.304/97 que a autora considera um marco no sistema de ensino superior brasileiro, peculiarmente para que os serviços desse sistema se tornassem “maior que a demanda efetiva” e viessem a crescer “paradoxalmente devagar” (p. 35).

A propósito daquela ativa adequação, salienta-se que empreendedores privados têm realizado investimentos no ensino superior por diversos motivos, dentre os quais cumpre destacar (Sampaio, 2011, p. 36-38): 70% dos egressos do ensino médio ainda não se dirigem ao ensino superior; novas carreiras, assim como modalidades e níveis de ensino; regionalização e interiorização da oferta; aumento ou diminuição do número de vagas em conformidade com a demanda; criação ou extinção de cursos, inclusive de valorização do saber fazer que tradicionalmente não ascendia ao *status* de formação superior; e, afluência econômica da “classe C”. À margem, são oferecidos cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais ou de ensino a distância.

Conforme Sampaio (2011, p. 39), há, todavia, sintomas de que instituições privadas do ensino superior têm enfrentado dificuldades: demissões de professores e funcionários; diminuição do número de turmas, mediante reunião de duas ou mais; evasão; inadimplência; corte de custos, para ajustar as despesas às receitas, ou mesmo para realizar taxa alternativa de retornos de capital.

Paralelamente a essas dificuldades, anunciam-se novos arranjos em torno de grandes negócios a se superporem aos afazeres de ensino (id. p. 39-40), à medida que torna possível o apoio financeiro de parceria ou de risco, inclusive de redes internacionais de educação. No caso de apoio de risco, é imprescindível que haja transformação da IES em sociedade aberta. Neste aspecto, é condição institucional exercer a opção por forma privado/mercantil com finalidade lucrativa. Adicionalmente, é também condição ter havido maciço investimento em quantidade e qualidade de patrimônio (infraestrutura, basicamente imobiliária, e marca), por denotar possibilidade de retornos ainda não passíveis de distribuição dentro da lei.

A interveniência da negociabilidade de IES particulares ameaça trazer uma nova configuração para o setor privado de ensino superior no Brasil, tendendo a entrar em curso dois movimentos (Sampaio, 2011, p. 40-41): concentração e reconcentração de matrículas nos grandes centros urbanos do Sudeste e do Sul, por força de que nesses centros prevalece a maior proporção das matrículas em IES privadas (cerca de 60% do total: privado + público); e, pulverização das matrículas em centros menores e peculiarmente interioranos, onde, “número considerável dessas instituições passou a integrar, por meio de aquisições e fusões, grandes grupos educacionais que, em razão disso, ganharam grande capilaridade”.

Configura-se, assim, um “cenário altamente competitivo”, em que:

empresários de pequeno porte estão cientes de que existe hoje uma reserva de mercado regional para grandes grupos; em unísono idealista reclamam da selvagem e desleal competição que estão enfrentando com os grandes grupos internacionais; ao mesmo tempo e, de forma pragmática, vislumbram nesse mesmo cenário competitivo a possibilidade de se fazer um bom negócio, também passando adiante as instituições de ensino superior que criaram ou herdaram (Sampaio, 2011, p. 40).

Internamente a essa nova configuração, há aspectos procedimentais que reforçam a agressividade competitiva, cabendo destacar (id. p. 41): “padronização pedagógica e de conteúdos nos cursos que oferecem para públicos distintos em diversas localidades”; “um modelo de governança no qual se combinam uma gestão administrativa centralizada e uma descentralização gerencial”; e, redução de custos e de mensalidades.

Sampaio (2011, p. 42) conclui suas assertivas, apresentando suspeições, que precisam ser destacadas, sobre a qualidade dos cursos oferecidos e sobre as condições de trabalho

docente, assim como ao abordar o nivelamento ou o equilíbrio entre os eixos do acesso e do conhecimento. A partir de tais constatações, levantam-se dois problemas à espera de respostas que adentram acentuada dificuldade para serem encaminhados:

[...] é possível sustentar, com financiamento privado, esse crescimento pulverizado (tal como hoje ocorre) da oferta de ensino superior no País? A padronização gerencial, didática, de conteúdos etc. que vem sendo implementada pelos grandes grupos não estaria caminhando no sentido oposto ao de uma maior diferenciação e diversificação institucional [...] do ensino superior no Brasil e, desse modo, afastando-se de uma *alternativa desejável* para atender as transformações e demandas da sociedade brasileira neste novo século? (Grifo nosso)

Encaminhamento de respostas para ambos esses problemas, tal como precisa ser buscado em outros estudiosos da dualidade público-privada da educação superior no Brasil, tende a restar, por implícito que o ocorra, suspeito de omissão à base de falta de clareza, esta enquanto questão de qualidade, sobre os significados das concepções de bem público e de bem privado, de saber e de conhecimento³¹ e, reflexivamente, clareza ou qualidade das ideias mesmas a respeito de ensino e de educação, ambos enquanto superiores e à referência de que neles atuam, simultânea e diretamente, as esferas estatal e civil, porém com ainda crescente participação da sociedade civil e, quiçá, com inusitado significado para o presente século.

Na perspectiva desse encaminhamento, Oliveira (2009, p. 741) se indaga sobre “que alternativas têm disponíveis os que entendem ser a educação um bem público e não uma mercadoria?” Tal indagação presume, peculiarmente, a circunstância de que a Constituição de 1988 e decorrente regulamentação facultaram obtenção de lucro pelas instituições de ensino, o que era proibido nas constituições anteriores, por força da procedência destas instituições. Embora essa regulamentação muito pouco repercutisse na educação básica, torna-se questão diferenciada na educação superior:

No ensino superior, o fenômeno é mais complexo. Observa-se o aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e do subseqüente crescimento no ensino médio. Ao mesmo tempo, mantém-se a crônica dificuldade de se implementar uma política pública consistente, que

³¹ SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. “Saberes escolares e conhecimento: conflitos das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta”. In: HERMIDA, J. F. (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 51-72.

permita expandir a oferta de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada. Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional. (Oliveira, 2009, p. 741-742).

A análise dessa penetração permitiu ao autor obter referências de que educação superior se tornou um serviço que é, não apenas “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumular capital”, mas também como “mercadoria oligopolizada”:

A repetida afirmação de que educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade. Pode ser aceita apenas como um dever ser, como formulação programática. Na literatura encontramos intensa discussão nos países anglo-saxões, em fins dos anos de 1980, entre a concepção de educação como uma mercadoria, de um lado, e como um bem público, de outro (id. p. 753).

Oliveira (2009) arremata sua análise com uma proposição político-institucional cuja realidade não há como ser negada, embora esteja antes presumida do que explicitada e não prescindida da lição de Marx sobre ser necessário atentar para o setor capitalista mais desenvolvido para perceber a dinâmica da acumulação que o tem possibilitado desenvolver-se – no caso a financeirização hoje planetária. Trata-se da implícita conclusão de que terá de ocorrer geração sempre mais ampliada de excedência econômica em termos de retornos de capital e de tributação, esta inclusive a ser convertida em estatal garantia da obtenção dos próprios retornos:

Na medida em que as tentativas de limitar sua (setor de ensino superior privado) expansão, pela via da regulação ou restrições legais, me parecem fadadas ao fracasso, ainda que devam ser implementadas como forma de preservar condições mínimas de funcionamento que não corrompam e desmoralizem completamente a natureza da atividade educativa na sociedade, entendo que só é possível limitar sua expansão a partir de uma ampliação da oferta pública, de modo a atender a parcelas substantivas da população e criar alternativas de atendimento em massa. (Oliveira, 2009, p. 754).

A par da criticidade dessa conclusão, ressalta-se a presença de contraditoriedade entre mercadoria educacional e educação como bem público (questão da marxiana antinomia entre, de uma parte, valores econômicos e, de outra, valores extraeconômicos). Já essa conflituosidade sequer se colocaria se houvesse recursos *lato sensu* para atendimento em massa da educação superior como bem público:

Isto (ampliação da oferta pública) implica, portanto, um enfrentamento da complexa questão do equacionamento das condições de oferta pública, que abrange desde aspectos relativos à eficiência da gestão no âmbito dos serviços públicos, à diferenciação de modelos de organização do ensino superior, à utilização das novas tecnologias da informação e as condições de financiamento do ensino superior. Para tal, será necessário implementar resoluta política de valorização do setor público. Entretanto, transformar tal formulação em política prática pressupõe superar desafios complexos, que se iniciam com a construção de uma estratégia comum de valorização do público. O problema é que longe estamos de conseguir estabelecer tal estratégia (Oliveira, 2009, p. 754-755).

A valorização do setor público passa a ser objetivo-chave nos teores da citação logo acima. Entretanto, ainda não existe estratégia para realizar esse objetivo.

Além disto, o tratamento dos objetos, ora compreendendo público e educação em geral, ora privado e educação apenas superior, defronta-se com falta de clareza de ideias – com falta de qualidade em sentido reflexivo – e tende a acentuar conflituosidade entre ideias-força de ideologias sobre público e privado, à revelia do que um e outro devam compreensivamente representar.

Em sua contribuição para o debate sobre “universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil”, Sguissardi (2005) apresenta razões que merecem ser consideradas na perspectiva de clarear ideias sobre educação em geral enquanto bem público, sobre educação superior enquanto bem privado, assim como sobre restar problemático conciliar ambas essas categorizações.

De uma parte, há razões para a educação em geral, bem como para o conhecimento e a ciência, todos incidirem em bem público:

o pano de fundo para [...] o incentivo a que todos tenham acesso ao máximo de saber e qualificação é a idéia de que o conhecimento, a ciência e a educação não se reduzem a, nem podem ser essencialmente, uma mercadoria ou *commodity* qualquer (*rivalidade e excluibilidade*), mas que são fundamentalmente um bem público, coletivo, **fruto do trabalho humano solidário ou explorado nas relações de produção capitalistas**, um bem que não se desgasta, não se degrada, mas, ao contrário, cresce e multiplica-se pelo uso individual e coletivo e constitui-se em parte essencial dos direitos humanos de cidadania. (Sguissardi, 2005, p. 197). [Negrito nosso³²].

³² Na expressão negritada, considera-se impreciso entender que “trabalho humano solidário” possa ser assumido de forma cientificamente referenciada e de modo eticamente emancipado, ao passo que trabalho humano “explorado nas relações de produção capitalistas” tenha acontecido tão somente de modo antieticamente forçoso e de forma superestruturalmente impingida.

De outra parte, há razões para o ensino superior ser bem privado:

Em primeiro lugar, o ensino superior não pode ser tratado como um bem estritamente público. Isso se deve a suas condições de competitividade (oferta limitada), excluibilidade (seguidamente se pode obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), todas características que não respondem às de um bem estritamente público, mas sim às de um bem privado. Em segundo lugar, os *consumidores* do ensino superior estão razoavelmente bem informados e os provedores frequentemente estão mal informados – condições ideais para o funcionamento das forças do mercado. (Sguissardi, 2005, p. 202). [Grifo do autor].

Além disso, Sguissardi (2013, p. 957) retoma, de forma mais atualizada, suas considerações em torno dessa mesma temática:

Cabe, igualmente, sempre lembrar que a regulação estatal, mesmo que não fosse atrelada a governos de turno e se apresentasse como instrumento de política de Estado, ainda assim carregaria consigo o ônus das contradições com que este convive nas suas relações com os interesses dos polos público e privado/mercantil no seu interior.

Contudo, a tentativa de conciliar essas categorizações não se desvela promissora, porque “diferenciação institucional” coloca “sérios problemas de qualidade” (id. p. 207):

Apesar de se tentar [...] a conciliação entre a imprescindibilidade do Estado e as virtudes do mercado – ‘O sistema como um todo precisa beneficiar-se do vigor e do interesse do mercado e do Estado’ –, reconhecem-se os sérios problemas de qualidade postos pela *diferenciação institucional* [...] e conclui-se afirmando que ‘O argumento de que as forças do mercado irão garantir uma boa qualidade é simplista’ (WB, 2000, p. 32). [Grifo do autor].

Apesar desses problemas, sequer é aventada uma eventual propensão a diferenciar estatal e civil, peculiarmente em razão dos regimes do trabalho humano no âmbito da prestação dos serviços educacionais, âmbito em que estes regimes se expõem a interesses corporativos. Estes, por sua vez e no contexto brasileiro, assumem rumos acentuadamente imprevisíveis, inclusive à conta da importação de modelos, a exemplo do francês no qual público (a rigor estatal) adquiriu entendimento mais preciso e juridicamente consolidado para trabalhadores que detêm estabilidade funcional e certeza de renda, em contraponto

àqueles considerados civis (a rigor não estatais) que não detêm ambas essas prerrogativas trabalhistas³³.

2.3. Relevâncias da avaliação e da educação superior enquanto políticas públicas em busca de qualidade educacional

Ao ser focada a diferenciação institucional, recorre-se a Dotta (2008, p. 187) que relaciona o bem público da educação (em geral) à esfera do “dever ser”, usualmente por força de norma jurídica, ou seja, relaciona a educação à qualidade que, em termos de ela “ser” bem privado, carece de tutela do Estado mediante políticas públicas de avaliação. A propósito dessa tutela, o autor busca resposta para uma indagação por ele mesmo colocada: “*as políticas públicas de avaliação da qualidade educacional* instituídas pelo Estado no Brasil podem ser fundamentadas no entendimento de que a educação é efetivamente um bem público?” (id. p. 180; grifo nosso).

Na mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2010, p. 195) considera as associadas relevâncias da avaliação e da educação superior na atual realidade nacional:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades de pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.

A propósito de tais transformações, peculiarmente na sociedade brasileira, Dias Sobrinho (2010, p. 196) insiste em ilustrar:

Nesta década e meia, a sociedade brasileira vem experimentando significativas e rápidas transformações, as quais impõem à Educação Superior um leque amplo e contraditório de demandas que dificilmente podem ser adequadamente atendidas. Por ser um fenômeno humano e social, a educação é atravessada por contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais. Essas contradições tendem a acirrar crescentemente, em razão da importância que o conhecimento adquiriu na sociedade da informação, como

³³ Entendimento com base nos termos privado/público do dicionário Larousse (2005, p. 854-5): “Mais c’est bien le travail que la séparation du public e du privé possède les conséquences les plus visibles puisque la protection des citoyens, dans les domaines les plus variés, n’est plus assurée da façon identique”.

principal motor da economia global, e do auge do individualismo e da competitividade.

No entanto, ao retomar considerações acerca do questionamento de que as políticas públicas de avaliação da qualidade educacional possam ser fundamentadas no entendimento de que a educação é efetivamente um bem público, Dotta (2008) faz a seguinte ressalva:

[a avaliação] *é de crucial importância na atualidade, em que cada vez mais a avaliação tem se tornado um instrumento de verificação econômica ou meramente gerencial, com preferência para os critérios quantitativos, estimativos e formais, em detrimento da concretização de uma avaliação pautada em propostas políticas efetivamente qualitativas e substanciais* (p. 180-181). [Grifo nosso].

Portanto, Dotta (2008, p. 181) constata que a tendência tem sido ambivalente, seguindo não apenas a determinação jurídica:

observa-se o processo de avaliação segundo prevê o sistema jurídico, mas não exclusivamente, pois deve existir um *aspecto social e político da avaliação que confira legitimidade ao próprio conjunto normativo relativo à matéria*. A partir desta perspectiva tornou-se imprescindível ressaltar uma crítica à concepção restrita comumente aplicada às políticas de avaliação, que acabam não conseguindo redundar em efetivo mecanismo de incrementação da qualidade educacional no Brasil, haja vista os péssimos índices verificados em todos os níveis (notadamente quando focado o ensino). [Grifo nosso]

Tendo em vista a criticidade da conclusão explicitada nos delineamentos finais da citação acima, esse autor (id. *ibid.*) passa a se perguntar por um fundamento do papel das políticas de avaliação, o que lhe sugere valer-se de “*uma preliminar definição da ideia de qualidade estabelecida por uma das principais políticas públicas educacionais (o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES)*” [grifo nosso], desde que seja priorizado o ensino em relação à pesquisa e à extensão, especialmente o ensino superior que se destaca pela recente expansão de sua demanda e por implicar investimento notoriamente maior do que aquele destinado ao básico. Destaca-se, também, que a partir da Nova LDB, de 20/12/1996, ensino superior está formalmente estratificado segundo graduação, pós-graduação (*lato sensu*), mestrado e doutorado (ambos, *stricto sensu*).

Meios de acesso a direitos sociais, nestes inclusive a educação em geral, têm que ser providos pelo Estado, que hoje é reconhecido, também no Brasil, como pessoa jurídica responsável por proporcioná-los:

A educação é um direito que garante direitos. Desse modo, a necessidade de universalização da educação com qualidade deflagra-se como um dos principais desafios rumo à concretização de um Estado social e democrático. Por este motivo, atualmente, é possível compreender a educação como um “bem público”, ou seja, um direito humano fundamental que implica um dever ao Estado de realizar determinadas políticas (entre as quais as de avaliação) com o objetivo de sua efetivação. Concepção esta que exige o entendimento da educação também como um serviço público, de titularidade estatal, mesmo quando seja prestado por particulares (Dotta, 2008, p. 183).

Tendo em vista esse entendimento, Dotta (2008) ainda aponta duas questões que têm dificultado o avanço no sentido de a educação também incidir em serviço público. Uma destas questões tem a ver com o seu próprio estudo e outra com estudos de outros autores.

No que diz respeito à questão por ele mesmo apontada, trata-se da contraposição, por parte de correntes neoliberais de pensamento, ao modo de ser estatal dos direitos sociais que, à conta dessas correntes, não de ser menos direitos e menos serviços públicos. Nesta mesma perspectiva, “as políticas de avaliação acabam por reduzir seu foco, concentrando-se em fatores eminentemente econômicos, tópicos e estatísticos” (p. 185).

A outra questão evocada por Dotta (2008) tem a ver com a polissemia de entendimentos sobre o que seja qualidade educacional, entendimentos que, por sua persistência e fundamentalidade, constam em fontes outras e não menos categorizadas³⁴.

Entretanto, o embate de ideologias, inclusas nestas as de cunho jurídico, implicou em condições nas quais se tornou possível criar diretrizes avaliativas e estas se colocam desde a concepção do SINAES até os aprimoramentos mais recentes ocorridos na regulamentação em vigor, sendo traduzidas por Dias Sobrinho (2010, p. 210-211) nos seguintes termos:

As avaliações internas e externas forneceriam análises abrangentes das dimensões³⁵, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e

³⁴ Dentre tais fontes, destacam-se CUNHA (2007); DIAS (2003); DIAS SOBRINHO (2004; 2010); OLIVEIRA (2009); POLIDORI (2009) e SGUISSARDI (2005; 2013).

³⁵ A Lei 10.861, de 14/04/2004, que cria o SINAES, considera em seu Art. 3º as seguintes dimensões: “I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física,

responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento.

[...]

A avaliação dos cursos de graduação considera principalmente a organização didático-pedagógica, corpo docente e infra-estrutura física, a articulação entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, inserção social e correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A realização dessas diretrizes tem ocorrido em duas circunstâncias: a de avaliação da instituição de ensino superior (IES), formalmente designada como avaliação externa, e a avaliação dos cursos de graduação, presenciais e a distância, a se processar em conformidade com a regulação e a supervisão, as quais determinam as condições para autorizar, reconhecer e renovar os atos regulatórios desses cursos. Em ambas essas circunstâncias, consideram-se indicadores e insumos de qualidade de forma a estabelecer conceitos de “não existe(m)/ não há, não estão relacionadas” (conceito 1); “insuficiente” (conceito 2); “suficiente” (conceito 3); “muito bom/ muito bem” (conceito 4) e “excelente” (conceito 5)³⁶, conceitos cuja expressão quantitativa criam condições para *haver o ranqueamento das instituições e dos cursos*.

Em nível de casos de avaliações de IES e de cursos, a vivência dos fatos avaliativos faculta admitir tendência a discriminar o que é antes necessário à constatação do atendimento de tais indicadores do que à observação do que assinale suficiência da própria qualidade, inclusive os fatos que são considerados nos relatórios institucionais de autoavaliação das IES, apesar de esta autoavaliação estar regulamentada nos termos da Lei 10.861/2004 que instituiu o SINAES.

especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.” Para mais detalhes, consultar as seguintes fontes oficiais: SINAES: Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004, Brasília-DF: INEP, 2004, 37p.; SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4ª ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 224p.

³⁶ Conforme Notas Técnica Nº 08, de 25/02/2013; e Nota Técnica Nº 14/2014, de 07/02/2014, ambas sob a responsabilidade do INEP/DAES/CGACGIES a contemplar os respectivos assuntos: “Reformulação dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” e “Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”.

No Brasil têm persistido confrontos de ideias-força de ideologias a respeito de educação superior. Na totalidade desses confrontos, sujeitos raramente se posicionam no sentido de encontrar suporte ideológico que signifique aprofundamento emancipatório nessa educação e cuja aceitação reúna perspectiva de se tornar hegemônica. Exemplo de inusitada abertura, a tanto já oportunizada, ocorreu no contexto da reforma universitária e à base do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de forma que houvesse possibilidade para toda instituição de ensino superior (IES) buscar, conforme Leite (2000, p. 131-132):

[...] a diferença de qualidade e a qualidade desta sua diferença. Cada caso construído, buscou captar a inovação pela diferença, limitando-se pelas fronteiras da identidade de cada instituição e, com certeza, também, pelo olhar e possibilidades do pesquisador. Ao trabalhar sem pressupor a igualdade ou a semelhança, se está sempre em tensão e cada passo da caminhada é inseguro. Precisa ser discutido e avaliado pelo grupo da parceria. Assim, a caminhada é tateante e repleta de turbulências. [...] Enquanto o caminho vai sendo desbravado, fazendo-se *a leitura da realidade*, a teoria precisa ser revisitada: o autor que se está passando, quais os autores que ajudam a aprofundar o entendimento daquilo que se está vendo [...]. (Grifo nosso).

A busca de captar a diferença pela inovação, por emancipatória que se propusesse ser, veio a restar secundarizada no jogo das ideologias, acabando por dissolver-se em três domínios: orientação para o mercado, de forma que “a autonomia e a colegialidade universitárias são ignoradas introduzindo-se a erosão do pluralismo de ideias”; performatividade de IES “atenuada espacialmente (diversos *campi* em diferentes espaços), financeiramente e, pedagogicamente, porque sua qualidade intrínseca está afetada por exigências externas”; e, cabalmente, por incidir na versão paradigmática da excelência seletiva, pela qual urge que prevaleçam “enxugamento da estrutura, clarificação da missão, com o abandono da ideia de multidiversidade seguido da ênfase em plano estratégico de desenvolvimento” (id. p. 143-144).

Por força dessa dissolução, fulcros da dimensão formativa restam secundarizados, conforme denotam considerações de Nunes e Feitoza (2008, p. 75) na perspectiva de a educação ser emancipatória. Assim, à prática avaliativa em foco, não convém ser relevante a mediação da educação, não apenas pela filosofia e pelo conhecimento da sociedade e dos homens, mas de forma ainda mais irrelevante e segundo Lukács (2003, p. 14), pela

ontologia do ser social, apesar de ambos – sociedade e homem – pressuporem a natureza para viver.

Dada essa irrelevância, reincide-se na alternativa de conceituar qualidade da educação em termos de esta coincidir com acumulação de saberes comprovada à base de exames. Então, tornam-se apenas plausíveis as recorrentes e veiculadas declarações de prepostos de instituições de que essa acumulação incida em qualidade.

Entretanto, essa plausibilidade necessita ser relativizada ao se considerar que as condições de ingresso no ensino superior – notoriamente por limitações de renda pessoal ou do gasto governamental – se defrontam com efeitos da seletividade que ainda afetam os níveis educacionais que são presumidos para frequentar a graduação.

Por seu turno, promover antisseletividade, marcadamente nas ambiências marginal-urbanas e interiorano-rurais, acena para a necessidade de existir, enquanto objeto de avaliação, qualidade educacional no sentido lukacsiano de esta mesma qualidade refletir mediação cuja economia a determine em última análise. Trata-se de aceno que induz prudência ao ideal de revitalizar mediação político-filosófica para a educação ser projetada, segundo Nunes e Feitoza (2008, p. 72-73), não apenas como “a grande revolução possível”, mas também como incidência:

não diríamos num erro, mas numa inusitada contradição, de que, pela nossa motivação e compromisso, compreendamos a educação numa perspectiva idealista. O idealismo é uma concepção de método em filosofia que supõe muitas vezes, que as ideias, as concepções, as representações simbólicas determinem ou condicionem a realidade. Precisamos de algum idealismo, no sentido ético e estético, de recuperar a capacidade de projetar utopias, ainda que reais e históricas.

A respeito da necessidade de existir, enquanto objeto de avaliação, qualidade educacional vitimada a idealismo acrítico, de modo peculiar quanto à realidade não ser substituída por ideias, concepções e representações simbólicas, cabe associar, a essa preocupação de Nunes e Feitoza, a advertência de Morales (1996, p. 81) sobre um:

enfoque tradicional em que houve de ser emoldurada a educação, o currículo e a avaliação até os dias atuais. Segundo esse enfoque, a realidade se identifica

quase sempre com o objeto e se considera que aquilo que não inclui o objeto não faz parte da realidade³⁷.

A ausência de avaliação de qualidade, seja de objeto sensível à ética e à estética, seja de objeto que reflita mediação determinada em última análise economicamente, teria como incidir em omissão e esta em implícita abertura para ocorrer, ainda que, segundo Nunes e Feitoza (2008, p. 78) “nos limites da sociedade burguesa para a emancipação humana universal, considerando as contradições do modelo econômico no qual estamos engolfados”, as questões qualificativas que incorporam os valores éticos da emancipação humana plena, ou seja, da humanização e da educação omnilateral, esta a privilegiar, (id. p. 83), “o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, (na) medida em que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam”.

Nos fecundos horizontes dessas questões qualitativas, torna-se admissível vislumbrar, ao menos isto, uma educação propriamente universitária, a emergir na presumida disjunção entre público e privado, ou, de forma precisamente jurídica, entre estatal e não estatal (civil), cabendo indagar: *qual educação teria como ser assumida de modo simultaneamente antisseletivo, mediante economia de conhecimento para os indivíduos mais ameaçados de marginalização econômico-social, e reflexivo, mediante intensidade qualitativa do saber e a partir do próprio saber educativo?*

No intuito de ao menos buscar alternativas de solução para esse problema, torna-se admissível partir das dificuldades de ainda não dispor de clareza de ideias sobre o que venha significar público e privado, assim como sobre a condição mais intensa da qualidade educacional ainda não perfazer critério de avaliação político-institucional.

Assim, faculta-se recorrer a alternativas de conceituar qualidade educacional nas acepções de intensificação dinâmica da própria qualidade em inseparável relação com a extensão da quantidade (Demo, 2009, p. 3-9) e de serviço público, este a ser mediado por clareza conceitual entre público e privado (Cunha, 2007, p. 828).

Quanto à primeira dessas acepções, esta foi tratada nos itens anteriores desta parte. Em relação à segunda, recorre-se a Arendt (2001, p. 59-78) notadamente por situar público

³⁷ Tradução livre de: “un enfoque tradicional en el cual se há enmarcado la educación, el curriculum y la evaluación hasta el momento. Donde la realidad se identifica casi siempre com el objeto y se considera que lo que no incluye el objeto no forma parte de la realidad.” (Morales, 1996, p. 81).

e privado na temática da condição humana, no contexto da história do Ocidente e com apoio etimológico na questão do trabalho.

No que diz respeito ao que seja público, este é entendido mediante sua criação como “A esfera pública: o Comum” (Arendt, 2001, p. 61-67) e em acordo com os seguintes componentes: a) tem que ser algo que “é tido como relevante, digno de ser visto e ouvido”; b) corresponde a “um mundo (artefato humano) de coisas interposto entre os que nele habitam”, o qual, como todo intermediário, “ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens”; c) incide em permanência, ou seja, “deve transcender a duração de homens mortais”; e, d) trata-se de um mesmo objeto no qual “todos estão sempre interessados”.

Tal entendimento do que seja público, no nível dos seus componentes, cumpre ser testado à referência do que consta, ao longo da primeira parte deste estudo, em termos da distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados. A importância deste teste reside em que tal distinção adentre potencialidade de contribuir, ao menos isto, para que a educação venha a compor a esfera pública.

No tocante à aceção do que seja privado, Arendt (2001, p. 68-71) evidencia o próprio entendimento ao intitular de “A Esfera Privada: a Propriedade”, mas assinala que a propriedade privada, ao compor o argumento daquilo que venha a se tornar desejável ou indesejável, passa a influenciar o enfraquecimento da oposição entre público e privado, de forma que “o estágio final do desaparecimento da esfera pública seja acompanhado pela ameaça de igual liquidação da esfera privada”. Além disso, “[...] aparentemente, a propriedade possui certas qualificações que, embora situadas na esfera privada, sempre foram tidas como absolutamente importantes para o corpo político” (p. 70). Disso decorre que a junção entre propriedade e riqueza tem muito a esclarecer sobre o enfraquecimento da oposição entre privado e público:

A profunda conexão entre o privado e o público, evidente em seu nível mais elementar na questão da propriedade privada, corre hoje o risco de ser mal interpretada em razão do moderno equacionamento entre a propriedade e a riqueza, de um lado, e a inexistência de propriedade e a pobreza, de outro. Esta falha de interpretação é tão mais importuna quanto ambas, a propriedade e a riqueza, são historicamente de maior relevância para a esfera pública que qualquer outra questão ou preocupação privada, e desempenham, pelo menos formalmente, mais ou menos o mesmo papel como principal condição

para a admissão do indivíduo à esfera pública e à plena cidadania. (Arendt, 2001, p. 70-71).

Esse entendimento de Arendt (2001) sobre o risco de ser mal interpretada a conexão entre o privado e público, na circunstância de equacionamento entre a propriedade e a riqueza de uma parte e da inexistência de propriedade e pobreza de outra parte, faculta admitir que a moderna ausência de autenticidade do que se impõe como público é condição para que se coloque a também moderna presença do que se torna criticável como privado na razão direta da massificação da sociedade:

[...] a sociedade de massas não apenas destrói a esfera pública e a esfera privada: priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família.

Nos termos dessa destruição das esferas pública e privada, o sentido do que venha a ser público se expõe ao risco de ser usurpada por ameaças a provirem da sociedade de massa e, contra estas ameaças, busca de refúgio se volta para participar da garantia sustentatória que é própria do Estado. Assim, a riqueza decorre da prerrogativa – propriedade, para todos os efeitos – de obter excedentes de produção de forma incondicional.

Exteriormente a esta participação, sustentar-se implica vivenciar o relacionamento massificado e encontrar refúgio se torna necessidade cujo atendimento passa a deter imprecisão de limites e esta imprecisão potencializa conflituosidade nas relações inerentes a este mesmo relacionamento. Então, o Estado se coloca como remediador daquela conflituosidade e como refúgio contra o relacionamento massificado.

Todavia, a condição sustentatória do Estado perfaz privilégio, enquanto sua constituição jurídica lhe coloca limites formais em relação a tudo o que não está assim constituído, ou seja, ao não estatal. Este, por sua vez, tem como verificar o que em Arendt (2001) é entendido como o caráter privado do homem: “[...] não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou

consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros”.

A prevalecer interpretação consciente sobre o “equacionamento entre a propriedade e a riqueza, de um lado, e a inexistência de propriedade e a pobreza, de outro”, infere-se que o privado busca, corporativamente, suprasumir-se³⁸ na participação do privilégio que o Estado passou a deter ao excluir da sua formalidade jurídica o relacionamento massificado de candidatos a exercer cidadania. Entretanto, no contexto do embate das ideologias a respeito de público e privado na educação superior, tal suprasunção ainda persiste ausente, ao menos no discurso.

A partir dessa inferência, torna-se possível admitir que a questão da propriedade precisa fazer as vezes do que seja privado nos debates sobre educação como bem privado. A respeito desta necessidade, perspectiva de atendê-la foi abordada na parte anterior deste estudo e será retomada na parte subsequente, por força de implicações críticas da propriedade, estas a provirem da distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados.

A esta altura das considerações que refletem os embates ideológicos sobre a educação superior deter qualidade enquanto bem público e restar suspeita de não a deter enquanto bem privado, emergem horizontes de simplismo político-institucional de regulação quanto a suprasumir o entendimento a respeito do que seja público naquele do meramente estatal e, em contraponto, subsumir tudo o mais como civil e sem que este seja escancarado como simplistamente não estatal. Já enfrentar esse simplismo perfaz desafio cuja realização cumpre considerar a tendência de as realidades virem a ser diferenciadas apenas formalmente e não em concernentes modos concretos de existir.

Assim, tal enfrentamento passa a presumir oportunidade de se tornar ao menos plausível o surgimento de criteriosidade para propor alternativas político-institucionais, o que há de implicar em discernimento entre os significados de público e de junção entre

³⁸ Suprasunção tem algo em comum com o termo “superação”, pois, no caso, o sentido de privado não está definitivamente suprimido, mas passou a compor o atual sentido da propriedade (Arendt, 2001, p. 68). Ademais, e em consonância com os dizeres de Abbagnano (2007, p. 1099), o termo superar foi “usado por Hegel para indicar o processo dialético que, ao mesmo tempo, conserva e elimina cada um de seus momentos. Hegel dizia: ‘Na língua, a palavra S. (superar) tem sentido duplo porque, por um lado, significa conservar, reter, e, por outro, fazer cessar, pôr fim’”.

propriedade e riqueza, ambos por além daquele reducionismo formalista compreendido por estatal e não estatal e para que venha a ocorrer adaptação ativa desta mesma avaliação à necessidade de mudança de objetos sobre os quais incidir.

2.4. Alternatividade de critérios para proposições político-institucionais em educação superior, a partir das teses de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani

Dentre possíveis critérios para ao menos vislumbrar proposições político-institucionais em educação superior, coloca-se aquele de precisão de objeto desta educação. Neste sentido e em termos pouco usuais, urge recorrer a uma incomum perspectiva histórica.

Inicialmente, tem-se por referência a breve e substantiva síntese de Saviani (2007, p. 15-17), a respeito de que a cientificidade da educação, nesta tendo a pedagogia como fulcro da concernente totalidade, se depare com a restrição de que a própria pedagogia ainda careça de estatuto epistemológico, além de que o caminho de este estatuto vir a ser descoberto se coloque como o objetivo de conceber e realizar o ente humano enquanto “uma segunda natureza” (Saviani, 2008, p. 13). Já esta “natureza” tem ocorrido à base de “(ato de) trabalho não material”, cujos efeitos (produtos) perfazem “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”, nos quais aquele ente humano se constituiria por além da natureza originária e em cuja efetividade incide a própria educação:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (id. *ibid.*).

À referência deste “diz respeito a” do objeto da educação, a partir da elementar³⁹, segue-se que os elementos culturais (conteúdos) da “segunda natureza” do ente humano, assim como de a própria educação contar com sua razão de ser, tenham que estar previamente disponíveis, presumindo-se que ambos – ente e educação – incidam em limites das respectivas realidades para que haja, correspondentemente, precisão representativa e,

³⁹ Para Saviani (2008, p. 14), o conteúdo fundamental da escola elementar compreende “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”.

desta forma, a condição prévia da disponibilidade daqueles elementos se torne objeto de convencimento. Por seu turno, tal precisão representativa implica intencionalidade, método e “ato de produção” (produção *stricto sensu*), os quais, uma vez efetivados, também perfazem garantia de elementaridade e de objetividade dos conteúdos que estejam disponíveis, criteriosa e previamente, para serem assimilados, ao início do processo educacional ou no limiar da história da pessoa do aprendiz, de modo e forma a se tornarem “mecânicos” (espontaneamente efetivos) com o avanço daquele processo ou dessa história.

Em Saviani (id. p. 14), por implícito que o esteja, pronta disposição de conteúdos, a caracterizar o sentido elementar da escola, perfaz circunstância em que, inclusive, a “institucionalização do pedagógico” se torna possível:

[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola [elementar] é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode *detectar a dimensão pedagógica* que subsiste no interior da prática social global. (Grifo nosso).

Com o avançar do processo educacional e da história pessoal do aprendiz, a institucionalização do pedagógico ou a predefinição dos currículos se tornaria menos factível, mas a especificidade da educação também há de contar com intencionalidade, método e “ato de produção”, todos enquanto “trabalho não material”, na perspectiva de que os conteúdos se tornem mais contidos em limites, mediante acentuada aproximação ao mundo das ocupações. Por isso, a factibilidade da institucionalização e a vinculação com o mundo das ocupações precisariam ser consideradas na formação do pedagogo e inclusive do especialista, o que teria de ocorrer ao longo da graduação no nível propriamente universitário e, sobremaneira, na pós-graduação *stricto sensu*.

Trata-se do contexto em que Saviani (2004, p. 18) se depara com a necessidade de recorrer à obra de Antônio Gramsci no intuito de subordinar a erudição aos objetivos de “dar conta das questões postas pela prática histórica”, bem como de posicionar-se à base de “uma concepção orgânica da educação, do ensino e do significado do trabalho intelectual”.

Todavia, institucionalizar o pedagógico no sentido da subordinação em foco é objetivo cuja realização persiste inserida na trama das relações entre política e educação, desafio que Saviani (2009) veio a assumir ao início da década de 1980. Neste período,

sobressaiu-se um inusitado debate ideológico em que educação e política emergiam inconciliáveis no trabalho educativo e em termos, respectivamente, de compromisso político e de competência técnica⁴⁰. Nesse embate, Saviani (2008, p. 23-64) buscou conciliação. Para tanto, traduz livremente a expressão gramsciana “fase romântica” (id. p. 63-64) e, nesta fase, situa a então vigente defesa do compromisso político com a educação:

Nesta fase, os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica dilataram-se *morbidamente* por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando-se nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los. [...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. [Grifo nosso]

Por força da forma assim mórbida de dilatar elementos de determinada luta, à deriva de contraste e de polêmica, as relações entre política e educação se renunciaram a Saviani (2009, p. 72) como ameaça de dissolver “a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política”, porque:

[...] em geral, há a tendência a desvincular-se os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla.

Nos teores logo acima citados, é explicitada uma tendência juntamente com um pensamento (abstração). Aquela tendência se manifesta mediante viés político, menos por força de propender a desvincular os conteúdos específicos em relação às finalidades sociais mais amplas, mas, decisivamente, por colocar todo o peso da tendência na luta mais ampla. A abstração, por sua vez, se coloca com acentuado viés negador da intensidade qualitativa da educação, induzindo a considerar que tal intensidade qualitativa, caso perfizesse objeto de avaliação, asseguraria que ensino superior (graduação e pós-graduação) estivesse justificado, antes de tudo, por conta de titulação mais avançada da docência (doutores, mestres e especialistas) e/ou de tempo parcial ou integral da concernente dedicação.

⁴⁰ Nos títulos do sumário e do capítulo 2 do texto original, ambas estas expressões aparecem com os respectivos qualificativos invertidos, a saber: “Competência Política e Compromisso Técnico” (Saviani, 2008, p. VII e 23).

No entendimento de Saviani (id. p. 73), diversamente daquela tendência e dessa abstração, a especificidade da prática educativa cumpre deter garantia de não estar condicionada pela importância política da educação. Ao sair em defesa desta garantia, Saviani (2009) se propõe a “adiantar alguns elementos relativos à natureza da prática educativa por confronto com especificidade da prática política” (p. 74), conquanto reconheça que persista “uma questão nodal” a coincidir com “o problema do desvelamento da natureza própria do fenômeno educativo”.

Então, partindo da prática sócio-classista, Saviani (2009) observa que a componente política desta prática se dá entre antagônicos, enquanto a componente educativa ocorre por entre não antagônicos. Por seu turno, esta ocorrência perfaz uma dimensão política da própria educação a incidir na “apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (p. 76).

Paralelamente e por força de relação externa à educação e à política, também observa que o desenvolvimento de ambas tem como favorecer dependência recíproca, no sentido de que, para a educação, a prática política é provedora de condições objetivas (sustentação econômica) e, para a prática política, a educativa é provedora de condições subjetivas (capacitação humana).

Porém, há um elemento não abordado das condições em apreço, aquele referente à sustentação material da política e da educação. Efetivamente, ambas presumem excedência de produção. Porém, a política obtém esta excedência de modo forçoso ou na forma de tributos e, usualmente, à total revelia das implicações de assim obtê-la. Por sua vez, a educação adentra dependência da política para ser materialmente sustentada, o que, todavia, não tem sido ressaltado como ainda inescapável circunstância de a política dominar a educação, a ponto de esta incidir em incerteza até subsistencial.

Paralelamente, educadores têm insistido em situar a responsabilidade de ultrapassar a incerteza em foco na luta entre contraditórios, inclusive no que diz respeito às remunerações individuais cujos percalços tendem a ser encaminhados para solução mediante apelo a corporativismo. Porém, na recorrente ausência daquela ultrapassagem, adentra-se uma encruzilhada a partir da qual se colocam alternativas em relação a tal corporativismo.

Tais alternativas situam-se por entre desafio de buscar sentido veraz da qualidade educacional e de, circunstancialmente, intensificar este sentido, apesar da imprecisão quanto até mesmo ao objeto a ser buscado; e, de outra parte, autoentrega a trâmites mercantis em cuja esfera tendências de conceber educação e experiências de realizá-la têm como proliferar e de incidir em objetos de observação que, político-centralmente, têm sido de antemão vitimados a preconceitos, quando não relegados à indiferença, ou mesmo ao ostracismo, os quais implicam em fragilização do próprio fenômeno educativo.

Já em perspectiva propriamente ideológica, a condição mercantil de tendências e experiências educativas tem incorrido em suspeição de reduzir a concernente prestação de serviços a mero objeto de compra e venda. Quanto a tal redução, por importuno que o pareça a ideologias estatizantes, caberia assumir que ela venha a ser coibida com mais eficiência e eficácia do que determinadas e recorrentes implicações a respeito da imprecisão em que ainda incorre a “natureza do fenômeno educativo” (id. p. 73).

No âmbito de tais implicações, remover insuficiências conceptivas do objeto da educação não se constitui em objetivo para suplantar outras imprecisões que dizem respeito a elementos desse mesmo objeto. São imprecisões que persistem pouco ou nada percebidas na esfera ideológica. Dentre elas, urge que se assinalem aquelas sobre conceber e realizar o objeto da totalidade educacional, assim como sobre preconceituada qualidade pública deste objeto, à sutil razão de nada mais do que proceder do Estado.

Paralelamente a tal preconceituação, a parte civil ou formalmente não estatal daquela totalidade tem incidido em suspeita de imprecisão sobre seu objeto, apesar de esta imprecisão ser comum ao objeto da totalidade na qual se insere, além de a própria suspeita ser levantada à razão de não proceder do Estado.

Entrementes, na procedência tanto estatal quanto civil da prestação dos serviços educacionais, a intensificação da qualidade desta prestação depende de outros componentes. Dentre estes, inclusive pela pertinente universalidade, consideram-se três: os conteúdos, a aprendizagem e o ensino.

Os conteúdos perfazem o componente que detém universalidade para melhor satisfazer o qualitativo de público, ainda que, para tanto, os concernentes acesso e

comunicação tenham que corresponder às primeiras fases de desenvolvimento intelectual ou da história da pessoa.

Em contraponto, aprendizagem adentra atividade individual, assim como ensino tem persistido atividade de pessoas a tanto qualificadas. Cabe, entretanto, considerar que esta qualificação adentra domínio subjetivo, inclusive para ser assumida na prática educativa. Além disso, esta mesma qualificação passa a estar imiscuída com avanços em aparatos técnicos de comunicação midiaticamente processada de conteúdos. Já estes aparatos têm como pertencer ao Estado, assim como os profissionais que os operam serem remunerados à conta de impostos, mas, a rigor, ambas estas situações não satisfazem o pleno sentido de público.

Assim, satisfazer tal sentido de público não chega a ser prerrogativa nem mesmo dos conteúdos, ao se ter em vista o risco de que as representações das realidades, às quais presumidamente eles correspondem, tendem a ser político sutilmente substituídas pelo pressuposto ilusório de que tal correspondência esteja de antemão admitida. Já esta substituição faculta aos conteúdos, por uma parte, serem comunicados e assimilados de forma a intensificar sua atribuída universalidade, e, por outra, serem sistemicamente impingidos sem que se ultrapasse, não só o direito de serem comunicados por eminentes mestres, mas também a obrigação de serem assimilados por incógnitos aprendizes, mediante meras formas de exames.

Retorna-se assim à convicção de Saviani (2009, p. 77) sobre o primado da política e sobre a educação continuar dependente desse primado. Esta dependência, por sua vez, implica a institucionalização dos componentes curriculares (conteúdos), cuja aprendizagem precisa compor a formação da personalidade. Além disso, a própria personalidade cumpre ser reflexo do princípio educativo que, em Gramsci (1968, p. 136), perfaz o “fulcro da escola formativa”. Mas, os componentes curriculares até à época a tanto institucionalizados compreendiam o latim e o grego, cujos estudos reproduziam pouca, ou mesmo nula, vinculação entre escola e trabalho diretamente útil. Assim, essa reprodução, assumida como estudo desinteressado, precisava ser ultrapassada, o que presumia propor outros componentes curriculares cujos estudos suprimissem aquela falta de vínculo entre escola e trabalho:

a nova matéria (componente curricular) ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes no que toca à educação e formação geral da personalidade, ordem que *parta da criança* até chegar aos *umbrais da escolha profissional* (id. *ibid.*). [Grifos nossos].

Trata-se de substituição que, na Itália dos tempos de Gramsci, presumia “prática política com dimensão educativa”, segundo uma atualizada assertiva de Saviani (2009, p. 79). Mas, então e ali, essa substituição implicava institucionalização pedagógica a proceder de decisão estatal ou político-centralista para se tornar suficientemente coerciva. Entretanto, Gramsci (1968) não chegou a especificar componentes curriculares, mas um conjunto de conteúdos com pendor a favorecer entendimento do trabalho de forma que este se potencialize em expansão e produtividade. Trata-se de passagem que, antes de tudo, seja reflexo de uma ordem didática, equivalente àquela que procedia do ensino e da aprendizagem do latim e do grego, e que, por isso, venha a induzir até mesmo espontaneidade para chegar aos “umbrais da escolha profissional”:

[...] um conhecimento exato e realista das leis naturais e [...] uma ordem legal que regule organizadamente a vida dos homens, ordem essa que deve ser *respeitada por convicção espontânea* e não apenas por imposição externa, *por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens* e não por mera coerção (id. *ibid.*) [grifos nossos].

Na perspectiva de chegar àquela forma potencializada do trabalho, cabe assumir, mediante categorização ulterior à gramsciana ordem didática, tendo-se em vista intensificar-lhe coerência constitutiva com “princípio educativo”. Para tanto, considera-se determinada circunstância em que, não apenas aquela ordem coincida com produção *stricto sensu*, mas, inclusive, perfaça práxis educativo-coletiva a adentrar equivalência com a ordem natural-humana que se processou, sempre e em toda parte, na interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável.

Com efeito, no âmbito de tal interação, “ato de produção” tem persistido mero potencial de perfazer categoria. Entretanto, se efetivada, esta categoria há de incidir no sentido mediador da interação entre educação e humanização. Assim, àquela interação cumpriria corresponder “ato de produção” nas situações do “indício da especificidade da educação” (Saviani, 2008, p. 14) e da “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (Gramsci, 1968, p. 133).

Na atualidade histórica e à referência daquela mesma interação, o significado do substantivo educação ter-se-ia distanciado em relação ao seu mais originário conteúdo, ou seja, ao modo como uma criança era conduzida, em sentido amplo, por um escravo liberto, então reconhecido por pedagogo, modo esse que tinha de corresponder a uma síntese, recorrente e acentuadamente complexa, a respeito do que cumpria ser a mais referencial-fundamental das mediações que condicionavam, influenciavam e convenciam os membros das novas gerações, ao longo das suas histórias pessoais entre a infância e a adultez, no sentido de se capacitarem a assumir atribuições que lhes facultassem viver em conjunto com os membros das gerações, tanto das anteriores à presentemente assim conduzida, quanto das posteriores.

Em similar perspectiva histórica, explicita-se de antemão que tal pedagogia era pertinente às novas gerações de “eupátridas” (bem nascidos, futuros guerreiros e futuras matrizes de guerreiros, estes raramente sempre vitoriosos, porém frequentemente mortos em combate ou, quando vencidos, destinados à escravidão cuja excludente alternativa era o suicídio). Isto ocorria na clássico-antiga cidade-estado de Atenas, ou seja, junto aos membros da incipiente sociedade política (da “polis”, então, cidade-estado). Entretanto, naquele contexto pedagógico ainda não se colocava o caráter originariamente civil da sociedade ou o mundo da produção, origem que se configurou na esfera jurídica do já tardio império romano e que, na atualidade histórica, logrou ser atualizadamente instituído no mundo francês do trabalho, conforme acima mencionado.

Têm-se, então, três condicionantes de fundo a respeito de projetar sentido menos impreciso sobre um objeto da educação cujo fulcro – a pedagogia – passe a contar com um estatuto epistemológico:

(1º) educação a ser assumida de modo simultaneamente antisseletivo e reflexivo, ou seja, mediante economia de conhecimentos para os indivíduos mais ameaçados de exclusão em sentido amplo e mediante intensidade qualitativa do saber, a partir do próprio saber educativo;

(2º) entendimento de que urge, de uma parte, aproximar entre si a esfera não estatal do trabalho e a sociedade civil, e, de outra parte, distanciar entre si a esfera estatal do trabalho e a sociedade política, pois está na falta deste distanciamento e daquela

proximidade o suporte real da ideologia que, veladamente, tem impedido a institucionalização do pedagógico à base do princípio educativo de Gramsci (1968); e,

(3º) aceitação, ao menos como hipótese de trabalho, de que as atuais mediações educacionais detêm a marxiana “chave” da síntese do conteúdo transmitido pelo pedagogo da Antiguidade Clássica, aceitação que facultaria admitir mudança educacional a partir da marxiana referência sobre “a práxis humana, fundamental para a metodologia histórica: eles não sabem, mas fazem” (Lukács, 2010, p. 86).

Desses três condicionantes, a apreciação dos dois primeiros consta dos estudos já efetuados até este ponto. O último, por sua vez, somente nesta altura daquela apreciação passa a contar com arrazoamento de que, a rigor, educadores “não sabem, mas fazem” a respeito de não pertencer às vigentes classes sociais, tal como sucedia ao clássico-antigo pedagogo que era liberto da escravidão e/ou deixara de ser guerreiro. Ao contrário e mesmo que disto não se desse conta, tinha que conduzir crianças para vencer sempre, pois a polis dependia de agressão enquanto defesa preventiva – esta, já um artifício sócio estruturado.

Na atualidade histórica, educadores “não sabem, mas fazem” assumir o preciso sentido coletivo. Trata-se de sentido cuja conscientização tem sido postergada por força de estar radicalmente fragilizada a referencial-fundamentalidade da condição ainda naturalmente autoinsustentável da prole humana no âmbito da interação entre ela e seu(s) sustentador(es). Já esta condição da prole sempre coincidiu com o fulcro do coletivo, pois ela constitui a reprodução da espécie – por isso é referencial – e esta reprodução só é possível enquanto sociedade, por embrionária que esta sempre tenha que ser.

Paralelamente a tal reprodução, cumpre questionar a recorrente circunstância de que as prerrogativas da interação em foco não acontecem exteriormente à condição sempre não mais do que embrionária da sociedade.

Em busca de eventual resposta a tal questionamento, por sinal e a toda prova inusitado, cumpre não sucumbir à abstração de que a reprodução da espécie se processe na estrita esfera do afeto, porém mediada, de forma preponderante inclusive, pela racionalidade de interesses, dentre os quais se destacam os da ilimitação apropriativa, seja a

de resultados do trabalho humano, seja a de poder que presume a anterior. No âmbito desta ilimitação apropriativa, trabalho tem incidido em o indivíduo até esgotar-se na mera conquista de resultados já efetivos ou mesmo a ainda serem efetivados. Sucesso historicamente mais visível dessa conquista tem mediado, quando não definido, os conteúdos da educação.

Contrariamente, naquela interação se impõem limites na produção e na apropriação dos inelimináveis resultados, pois ocorre excedência destes resultados e esta excedência se institui como fronteira da produção junto a seu sujeito e como limitada apropriação junto a seu destinatário, ou seja, a prole ainda inconsciente a respeito desta sua prerrogativa. Por sua vez, a produção de tal excedência jamais se confunde com apropriação junto ao seu sujeito, assim como ocorre com a apropriação junto à prole.

Assim, limites se tornam suporte real de mediação por entre sujeito e objeto, este último a coincidir com prerrogativa da prole de não ter surgido nem se manter por si mesma. Mas se trata de prerrogativa que se estende a artifícios que são imprescindíveis ao embrião da sociedade no qual há totalidade compreendida por sujeito-mediação-objeto. Nesta totalidade, sujeito e objeto jamais se imiscuem, por força da mediação, ou seja, dos limites que perfazem incontinuidade ou suporte real da distinção entre ambos. Por sua vez, consciência deste mesmo suporte condiz com qualidade reflexivamente mais intensa da própria distinção.

O sentido coletivo sempre foi fragilizado e esta fragilização se estende ao pedagogo cuja atualidade histórica ainda depende de seu(s) sustentador(es). Por seu turno, a ilimitação apropriativa que fragiliza até os educadores adentra circularidade viciosa por também depender de ilimitação apropriativa da mediação na qual o próprio processo educativo sempre incidiu. Mas, o inverso dessa circularidade adentra prerrogativa de sujeito cujo precedente histórico ainda há de extrapolar a esfera do objeto, desde que venha a se impor limites no seu produzir para emergir da imiscuição com seu apropriar.

PARTE III

SEMINALIDADE EMANCIPATÓRIA DA DISTINÇÃO ENTRE PRODUZIR E APROPRIAR NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS: CATEGORIAS DE ANÁLISE E ARTICULAÇÕES ORGÂNICAS

A mediação exercida pelo trabalho educativo, peculiarmente na sua condição de acadêmico, constitui-se em categoria central nos teores a seguir apresentados nesta parte do estudo, por força de sua específica e circunstancialmente comprovada seminalidade emancipatória.

Entretanto, conforme consta ao final da parte anterior, tal seminalidade tem incidido em marginalização a provir de dois complexos sociais cujas tendências ideologicamente autoafirmadas se projetam em objetivos antagônicos. Por reflexo dessa marginalização, a condição acadêmica do trabalho em foco há de constar suprassumida nos teores desta terceira parte.

Antagonismo pressupõe política e os sujeitos desta política assumem objetivos cujas realizações refletem decisões teleológicas. Conforme Lukács (2013, p. 52-55), tem-se que investigar os meios indispensáveis à projeção dos objetivos destas decisões. Trata-se de investigação cujos resultados são compreendidos no objeto pensado a respeito desses mesmos objetivos.

Já os meios indispensáveis – coincidentes com a mediação entre realização de objetivos e concernente(s) sujeito(s) – são externos simultaneamente àquela realização e a estes sujeitos.

Nas condições em que se desvela a especificidade do trabalho acadêmico, têm ocorrido, de uma parte, prevalente presença de posicionamentos ideológicos a se efetivarem em termos de decisões políticas e de pressupostos institucionais, e, de outra parte, a objetividade de múltiplas e heterogêneas deliberações de sujeitos a se coadunarem com suas delimitadas situações na totalidade processual de todas as categorias de trabalho.

Essa objetividade de deliberações de sujeitos e aquela prevalente presença de posicionamentos ideológicos adentram antagonismo que, por sua vez, carece de seminal e

emancipatória mediação por alternatividade teleológica dos posicionamentos dos sujeitos do trabalho educativo, projetando-se, então, inusitadas possibilidades de emancipação e, peculiarmente, de humanização.

3.1. Possibilidade mediativa do trabalho acadêmico

Por coincidir com pôr teleológico, o trabalho perfaz complexo social e, nesta condição, se situa “no centro da humanização do homem” (Lukács, 2013, p. 45). Já esta centralidade – procedência dos posicionamentos teleológicos do presente estudo – cumpriria manifestar-se no complexo social da educação, peculiarmente no nível universitário, nível que incide em pré-requisito da especialização da docência e em que cumpre ao sujeito discente adentrar maturidade também cultural.

A necessidade de a educação universitária assim se manifestar impõe-se em vista de que, segundo Lukács (2010, p. 222-223), foi por meio de seus pores teleológicos no trabalho que o homem se afirmou como sujeito em correlação com objeto. Por seu turno, esta autoafirmação coincidiu com divergência qualitativa em relação a procedimentos ainda inconscientes no âmbito do próprio trabalho. Assim, aquela correlação tem coincidido com “um momento de superação da imediatidade” (cria-se indiretitude), superação que é ilustrativamente evocada pelo próprio Lukács (p. 223):

[...] se, no período da coleta, mulheres e crianças apanham frutos e os levam para o consumo de todos, na mera separação temporal entre “produção” e consumo já está contido esse momento indireto, essa ruptura com a espontaneidade natural. Houve uma decisão teleológica, de levar os frutos para casa, que praticamente exclui a possibilidade espontânea de comê-los na hora, e leva os participantes a reprimir essa possibilidade sem dúvida existente e operante no plano natural.

Neste sentido, humanização implica decisão teleológica à qual corresponde a categoria da positividade (levar os frutos para casa, no momento acima ilustrado), oposta àquela da negatividade de possibilidades objetivas e subjetivas (não mais do que comer os frutos na hora). Essa positividade perfaz a categoria pela qual é expressa a superação da imediatidade (da diretitude ou da espontaneidade) que é própria da natureza, em prol da transição para a mediatidade (para a indiretitude ou para a consciência), que é prerrogativa

do ser social. É nesta transição que houve de situar-se o trabalho educativo em Lukács (2010, p. 223-224):

[...] uma situação essencialmente nova: no homem, como ser existente, *não há possibilidades simplesmente determinadas*, que, segundo as circunstâncias que a vida lhe traz, se realizam ou permanecem latentes; sua conduta de vida é, sobretudo, constituída, como ser processual, de modo tal que ele próprio, segundo os caminhos de desenvolvimento da sociedade, se esforça ou por fazer valer plenamente também as próprias possibilidades subjetivas ou, então, reprimi-las, *ou, eventualmente, também modificá-las essencialmente*. Isso não é um processo meramente pessoal, e sim profundamente social, que muito cedo deixa de atuar nas pessoas singulares ou em suas relações diretas, tomando-se, porém, algumas medidas sociais para conduzir esse desenvolvimento na *direção socialmente desejada*. Não podemos, aqui, examinar mais detidamente os modos muito diversos em que se realizam essas tendências. Por isso, resumimos, neste contexto, tais tendências sociais *sob a palavra de ordem educação, sabendo que sua verdadeira abrangência é mais ampla do que a educação em sentido estrito*, e mais ainda do que o foi em seus primórdios. (Grifos nossos).

O entendimento de educação em termos de “direção socialmente desejada”, vale dizer, não ontologicamente referencial-fundamentada, faculta iniciar a projeção de um inegável problema: *em que e como educar, na perspectiva de que se realize o potencial subjetivo de possibilidades e de negatividades de pessoas que já adentrem maturidade natural e ainda careçam de maturidade cultural, recorrendo-se, a tanto, à criação de ambiências para esta realização?*

Porém, tais ambiências “se tornaram indispensáveis para a autorreprodução das pessoas em uma *sociedade socializada (e evidentemente também para a autorreprodução desta última)*” [Lukács, 2010, p. 224-225; grifo nosso]. Por isso, estas ambiências passaram a compor o mundo das necessidades.

Na perspectiva daquela “direção socialmente desejada”, destaca-se a condição até mesmo pleonástica – sociedade socializada – de autorreproduções pessoal e social. Destaca-se, porque o caráter social até pleonasticamente desejado de tal condição tende a expor essas autorreproduções ao embate em que se reproduzem concernentes ideologias, viciosamente inclusive:

[...] toda reação humana ao seu meio ambiente socioeconômico, *sob certas circunstâncias*, pode se tornar ideologia. Essa possibilidade universal de virar ideologia está ontologicamente baseada no fato de que o seu conteúdo (e, em muitos casos, também a sua forma) *conserva dentro de si as marcas indeléveis de sua gênese* (Lukács, 2013, p. 465). [Grifos nossos].

As circunstâncias, em destaque nesta citação, cabiam ser apontadas, já em perspectiva marxista, à base de precisa diferenciação entre, de uma parte:

as *revoluções materiais* das condições econômicas de produção e (de outra parte) ‘as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, *ideológicas*, nas quais os homens se conscientizam desse conflito e o enfrentam *até solucioná-lo*’ (p. 464). [Grifos nossos].

Ou ainda, em perspectiva gramsciana⁴¹:

A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir. Desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta *dos conflitos do ser social*, nesse sentido, toda ideologia possui o seu *ser-propriadamente-assim social*: ela tem origem imediata e necessariamente no *hic et nunc social* dos homens que agem *socialmente em sociedade* (Lukács, p. 465). [Grifos nossos].

Assim, a investigação dos suportes reais das ideologias no âmbito do pensar os concernentes objetivos faculta admitir que a gênese desses suportes tem residido na conflituosidade, cuja origem cumpre ser problematizada por força de incoerência de indiretitude com o metabolismo ou com o intercâmbio orgânico direto entre a humanidade e a natureza.

3.2. Categorização ulterior da gênese dos suportes reais das ideologias

A partir da investigação dos suportes reais das ideologias no âmbito do pensar os concernentes objetivos, resta conclusivo que não existiria conflituosidade se houvesse coerência de indiretitude do metabolismo enquanto intercâmbio orgânico direto entre humanidade e natureza livre, pois esta coerência equivaleria à circunstância de o trabalho, na condição de mediador desse metabolismo, ter que refletir, bilateralmente, determinações

⁴¹ Lukács (2013, p. 464) atribui a Gramsci “o mérito de ter articulado claramente a ambiguidade sempre furtiva desse termo importante (ideologia). Mas, ao fazer isso, ele infelizmente incorre imediatamente numa abstração convencional. Por um lado, está correto que os marxistas entendem por ideologia a superestrutura que necessariamente surge de uma base econômica, mas, por outro lado, é errôneo compreender o conceito de ideologia em seu uso pejorativo, que representa uma realidade social indubitavelmente existente, como formação arbitrária do pensamento de pessoas singulares”. [Este último entendimento da ideologia não será considerado neste estudo, tendo-se em vista essa errônea compreensão].

por parte do humano e da natureza. Nesta circunstância, precisa ser entendida a seguinte afirmação de Lukács (2003, p. 20) sobre imprecisões filosóficas e estas devem incidir em punição para a sua obra *História e Consciência de Classe* que:

ao analisar os fenômenos econômicos, busca seu ponto de partida não no trabalho, mas simplesmente em estruturas complexas da economia mercantil desenvolvida. Com isso, perdemos de antemão a perspectiva de um salto filosófico em direção a questões decisivas, como a da relação entre teoria e prática, ou sujeito e objeto.

Neste sentido, cumpre entender que na origem mais primitiva da espécie humana havia direitude da mediação do trabalho e que, posteriormente, ao serem incorporados instrumentos (trabalho morto) à mediação (trabalho vivo) tinha que haver coerência na indiretitude entre a humanidade e a natureza livre à referencial-fundamentalidade da existência de limites no atendimento das necessidades vital-básicas pelo indivíduo enquanto sujeito deste atendimento.

Já incoerência de indiretitude houve de ser determinada, a partir de origem diversa da anterior. Nesta origem, a determinação perfaz ontologia do ser social em termos de interação entre as naturezas humana e livre. Para tanto, torna-se imprescindível ter em consideração a necessidade vital-básica de haver equilíbrio dinâmico do organismo em relação ao meio natural que lhe é interno e, ao mesmo tempo, em relação ao meio externo; e a necessidade de coadunar-se à ineliminável dialética de subsistir por entre ameaça e refúgio para sustentar o seu próprio organismo e para este se reproduzir.

Trata-se de dialética tão originária quanto o próprio trabalho, este, mesmo que, ainda inconsciente ou de consciência apenas epifenomênica (animalesca).

De fato, todo organismo perece na falta do limitado atendimento de suas necessidades natural-básicas. Mas, uma vez efetivo este atendimento, ele se multiplica.

No caso de esse organismo já coincidir com o sujeito do trabalho, essa multiplicação não prescinde de excedência de meios de vida que provém de sustentador(es) individual(is) e se destina à prole ainda naturalmente autoinsustentável.

Em consequência disto, o salto evolutivo que resta presumido na ultrapassagem da consciência epifenomênica para a fenomênica tinha como advir não apenas da repetição dos

atos de atender limitadamente as necessidades natural-básicas, como também da repetição da experiência de inserir-se por entre ameaça e refúgio.

Este refúgio coincidia com o limitado e efetivo atendimento das referidas necessidades, enquanto ameaça detinha dupla origem – na mediatidade do meio externo ao organismo e na imediatidade das suas próprias entranhas. Nestas circunstâncias, a imediatidade tinha que prevalecer, pois perfaz a categoria do necessário cujo significado referencial consta em Abbagnano (2007, p. 818) como sendo “o que não pode não ser”.

A fertilidade das fontes de meios de vida, em âmbito de necessário acesso, não houve de suplantar a fertilidade do organismo, mesmo no caso de tal organismo deter consciência já fenomênica, implicando em migração e/ou dissolução de concernentes agrupamentos em busca de novos refúgios. Junto a estes, suplantava-se, recorrentemente, a fertilidade do organismo contra à das fontes dos meios de vida.

Na anterior citação de Lukács (2010, p. 223), na qual consta o exemplo de que “(n)o período da coleta, mulheres e crianças apanham frutos e os levam *para o consumo de todos*” (grifo nosso), cabe recorrer à interação entre causalidade e teleologia, ambas mediadas por metabolismo entre humanidade e natureza, no sentido de inferir eventual teor ideológico no grifo dessa citação. Para tanto, cumpre analisar a especificidade dos fenômenos que compõem as circunstâncias em que se coloca o objetivo teleológico de “levar para todos” e de secundarizar, ou mesmo omitir, outros objetivos, tendo-se em conta apenas a condição geral de ocorrer o ato de “levar” precisamente “no período (histórico) da coleta” e na separação entre consumo e “produção”. Nas circunstâncias em foco, outros objetivos também mediados por metabolismo teriam de ser considerados, a exemplo de: distância para acessar meios de vida; eventualidade de riscos, tais como aquele de deparar-se com animais selvagens; a possibilidade de mulheres grávidas e de crianças de colo incapazes de se deslocar, o que dificultaria o transporte dos frutos; pessoas doentes; determinação de um chefe; do mero e temporário armazenamento, dentre possíveis outros.

A propósito do objetivo em apreço (o de levar frutos para o consumo de todos no período histórico da mera coleta), caberia também admitir que difuso proveito individual fosse o destino daqueles frutos cuja existência coincidia com excedência de produção natural e ainda não sócio-econômica, em vez de esse mesmo destino incidir em

alternatividade (indiretitude) de condutas no âmbito da sociabilidade humana. Na circunstância em que já exista tal alternatividade, os princípios da teleologia e da causalidade precisariam exercer influências a partir de meros vislumbres das condutas em foco. Assim, esses princípios passariam a compor o complexo da mediação, na perspectiva em que esta é exposta por Lukács (2013, p. 55-56), ora a partir de Hegel, no caso da causalidade, ora de Hartmann, no caso da teleologia.

Quanto ao papel da causalidade (p. 55):

algo inteiramente novo surge dos objetos, das forças da natureza, sem que haja nenhuma transformação interna; o homem que trabalha pode inserir as propriedades da natureza, as leis do seu desenvolvimento, em combinações completamente novas e atribuir-lhes funções e modos de operar completamente novos. Considerando, porém, que isso só pode acontecer *no interior do caráter ontológico insuprimível das leis da natureza*, a única mudança das categorias naturais só pode consistir no fato de que estas – em sentido ontológico – tornam-se *postas*; esse seu caráter de terem sido *postas* é a *mediação da sua subordinação ao pôr teleológico* determinante, mediante o qual, ao mesmo tempo que se realiza um *entrelaçamento posto de causalidade e teleologia*, tem-se um objeto, *um processo* etc. *unitariamente homogêneo*. (Grifos nossos).

Quanto ao papel da teleologia (p. 54-55), diferenciam-se o pôr um fim e o investigar os meios externos de atingi-lo, pois ambos – o pôr e o investigar – perfazem unidade na concepção originariamente aristotélica do próprio pensar (*nóesis*):

Separar os dois atos, isto é, o pôr dos fins e a investigação dos meios, é da máxima importância para compreender o processo do trabalho, especialmente quanto ao seu significado na ontologia do ser social. E exatamente aqui se revela a inseparável ligação daquelas categorias, causalidade e teleologia, em si mesmas opostas e que, quando tomadas abstratamente, parecem excluir-se mutuamente. Com efeito, a investigação dos meios para a realização do pôr do fim não pode deixar de implicar *um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar um fim posto*. (Grifo nosso).

Nos desdobramentos da dialética referente à ineliminável oposição entre ameaça e refúgio, a imediatidade interna do limitado atendimento das necessidades vital-básicas do organismo prevalece sobre a mediatidade externa da disponibilidade dos meios imprescindíveis a este atendimento. Coloca-se, então, a circunstância em que há recrudescimento da escassez de meios de vida, e inclusive das pertinentes fontes.

A difusão dos refúgios tinha como se converter em imbricação de pertinentes fronteiras. Nestas, competição por acesso aos meios de vida houve de incidir em motivo de estranhamento, por além daquele do natural enfraquecimento do parentesco. Além disso, a prevalência do atendimento das necessidades vital-básicas e a escassez, esta efetiva ou mesmo potencial, ambas convergiam para projetar objetivos de pores teleológicos alternativos, na perspectiva de dar início à produção distinta da mera coleta. Porém, a realização desses objetivos sempre pressupôs metabolismo entre humanidade e natureza, com o qual, originariamente, a teleologia do trabalho humano houve de coincidir. Já esta teleologia, no sentido de perfazer aquele pressuposto, tem persistido historicamente avessa a idealizar-se de modo coerente (ter em conta a ineliminável diretitude do intercâmbio orgânico, na qual incide esse metabolismo). Contrariamente e de forma omnilateral, tem insistido em idealizar-se para transcender em incoerência com aquela diretitude. Assim, condição para prevalecer coerência teleológica do trabalho com a pressuposição do metabolismo entre humanidade e natureza sempre implicou isolamento humano individual em meio à natureza. Testemunho mais antigo desta condição consta em Aristóteles (2007, p. 55):

[...] foi com razão que Hesíodo disse que a primeira família foi composta “pela mulher e o boi feito para o labor”, pois o boi exerce o papel do escravo entre os pobres.

Diversamente e em meio à escassez, aquela incoerência houve de significar agressão, a título de defesa preventiva contra generalizada conflituosidade, em cujo âmbito restaram presumidas, desde a mera apropriação dos resultados do trabalho alheio (escravagismo), até a prática de conquistar territórios, tesouros e derrotados, estes últimos para manter ou expandir a disponibilidade de escravos. Disto, inclusive, há testemunho antigo, também conforme Aristóteles (2007, p. 98):

São os próprios fatos que o comprovam: as leis antigas eram excessivamente simples e bárbaras; os helenos andavam sempre armados e compravam as esposas uns dos outros.

Sabe-se que as prerrogativas superestruturais da civilização ocidental originaram-se da helênica e, ao longo do desenvolvimento da concorrente totalidade, vieram a se caracterizar pela persistência da conflituosidade em termos de participar das relações de

distribuição ou por acesso ao excedente econômico. Já esta participação se processa de forma desvinculada da questão entre coerência e incoerência de indiretitude com relação ao trabalho, este enquanto mediação entre humanidade e natureza.

A investigação dos suportes reais das ideologias levou a constatar que a conflituosidade a que elas se reportam tem como implicar trabalho superestruturalmente desvinculado daquela mediação, a exemplo da “classe do capitalista” que foi caracterizada por Marx (2004, p. 120) como “a *classe produtiva* por excelência (*par excellence*. Fr.)” [grifo no original] no contexto das relações de produção vigentes à época.

Assim, o problema da educação em termos de “direção socialmente desejada” passa a se desvelar com um componente cuja consideração adentra possibilidade de que não venha a ocorrer a solução ideologicamente processada da conflituosidade, conforme esta solução foi, acima, pré-anunciada por Marx.

3.3. A luta por participar das relações sociais de distribuição

Excedência econômica foi universalmente presumida à emergência da espécie humana e os espécimes desta somente se reproduzem coerentemente com aquela emergência, pois só podem reproduzir-se de tal modo que se sustentem e gerem excedentes para a perpetuação da própria espécie. A condição assim imprescindível da excedência econômica, conquanto observada em base não dialética, consta em Arendt (2001, p. 120) que, a tanto, recorre a Marx:

A força da vida é a fertilidade. O organismo vivo não se esgota após garantir sua reprodução; o ‘excedente’ está em sua potencial multiplicação. O coerente naturalismo de Marx descobriu a ‘força de trabalho’ (*labor power*) como modalidade específica humana de força vital, tão capaz de criar um ‘excedente’ quanto o é a própria natureza.

Diferenças e desvios na efetivação dessa capacidade do indivíduo de criar um excedente na perspectiva da reprodução da espécie têm como incidir, no caso das diferenças, em complexidade da sociabilidade humana; porém, no caso dos desvios, têm incidido em mera complicação. A prevalência da imediatidade interna no atendimento das necessidades vital-básicas resultou em predomínio da complicação (problema político-

institucional) sobre a complexidade (produção mediada por metabolismo), predomínio que tem implicado em incoerência potencialmente violenta de indiretitude do intercâmbio orgânico direto com a natureza livre.

Ao longo do processo civilizatório e cultural, a complexidade restou marginalizada em termos de falta de igualdade política enquanto condição para gerar excedência econômica. Em contraponto, a complicação resultou em presença jurídica de igualdade política a presumir excedência econômica para a própria sustentação, à revelia de quem a gere. Na atualidade histórica, esta sustentação é realizada à base de tributos e retornos civis⁴².

Nesta base de sustentação, por implícito que o esteja em Lukács (2012), o sujeito do trabalho mediador do metabolismo da humanidade com a natureza livre, em Marx, ocorre subentendido no âmbito da produção em sentido amplo. Nesta condição de existência, esse sujeito não houve de ser conjuntamente espelhado e representado no âmbito do desenvolvimento humano e a partir da preferência marxiana em termos de explicitar o vertedouro desse desenvolvimento: “a relação do homem com a mulher a ‘relação genérica *natural*’” (grifo no original). Assim, a representação que proveio do seguimento do método em Marx, coincidente com aquele da economia política, cabe ser vislumbrado no sentido duplo da relação em foco:

Isso (relação genérica *natural*) é correto em sentido duplo. Por um lado, a base vital do gênero humano se realiza nessa relação de modo irrevogavelmente imediato; mas, por outro, tal relação, no curso do desenvolvimento da humanidade, se realiza sob as formas que a produção *em sentido lato* lhe imprime (Lukács, 2012, p. 419). [Grifo nosso].

A partir dessa exposição de Lukács (2012), torna-se possível afirmar que decorra uma espécie de anatematização ideológica da produção no subsequente âmbito do marxismo, peculiarmente por força da marxiana inclusão do consumo em termos de uma inexplícita teleologia, assumida por ele a partir da ideologia economicista:

⁴² Após a crise financeirista de 2008, a democracia nos EUA passou a tomar feições em que a livre iniciativa se rende ao caráter estatal da ordem política, adentrando, formal-institucionalmente, caráter civil em contraponto a estatal. A garantia concedida pelo governo central dos EUA à continuidade da “grande banca” passou a significar que a obtenção de tributos cumpre definitivamente prevalecer sobre o caráter propriamente privado da realização de juros, o que implica em caráter civil dos retornos de capital que passam a ser realizados a título de lucros em sentido amplo.

o ato de produção é, em todos os seus momentos e ao mesmo tempo, um ato de consumo. Aliás, os economistas admitem-no. Designam mesmo por *consumo produtivo* a produção considerada como imediatamente idêntica ao consumo e o consumo como coincidente de forma imediata com a produção. Esta identidade da produção e do consumo recorda a afirmação de Spinoza: *determinatio est negatio* [qualquer determinação é negação]. (Marx, 2003, p. 234) [Grifos no original].

A propósito de influência ideologizante dessa negação spinosiana, convém recorrer à concepção de metáfora, em vez de forma, em Lukács (1999, p. 104):

faz parte dos truques lógicos algo que, a meu ver, tem grande peso na pesquisa ontológica do marxismo, que nós, superestimando a lógica e a gnosiologia, começamos a dar à negação uma forma de ser, embora a negação só em sentido muito metafórico seja uma forma de ser. [...] em nós também aparece, por exemplo, o *omnis determinatio est negatio*, retomado de Hegel.]

Ao criticar o entendimento da idealidade de “trabalho produtivo” como procedimento tautológico, ou seja, “é produtivo todo o trabalho que produz”, Marx (2004, p. 109) fez questão de atribuir tal procedimento à “tacanhez mental da burguesia”, em vez de a uma velada negação do indivíduo (sujeito) na totalidade em que o consumo nega a produção e vice-versa.

Entretanto, na perspectiva burguesa sobre a distribuição está implicitamente admitida determinada separação entre o ato de produzir e os concernentes resultados, por força de que em tal perspectiva há interesse apenas por resultados, omitindo-se a propriedade dos meios de produção da qual advêm direitos de rendas que implicam distribuição (mediação) por entre produzir (a pressupor sujeito) e os inelimináveis resultados (a se constituírem em objeto). Já esta implicação distributiva não é tratada por Marx (2003, p. 236) de forma disjunta (por entre), dada a unidade ampla como ele prefere abordar produção enquanto também consumo:

O consumo cria a necessidade de uma *nova* produção, por conseguinte a razão ideal, o móbil interno da produção, que é sua condição prévia. O consumo cria o móbil da produção; cria também o objeto que, atuando sobre a produção, lhe determina a finalidade. Se é evidente que a produção oferece, na sua forma material, o objeto de consumo, não é menos evidente que o consumo *supõe idealmente* o objeto da produção, na forma de imagem interior, de necessidade, de móbil e fim. Cria os objetos da produção sob uma forma ainda subjetiva. Sem necessidade não há produção. Ora, o consumo reproduz a necessidade. (Grifos no original).

Por força dessa abordagem marxiana da produção enquanto também consumo, a separação entre resultados e concernede fonte veio a ser aplicada a tipos de trabalho cuja correspondência a tipos de produção restou demasiadamente restringida à sua contemporânea produção capitalista, chegando a dificultar validação dessa correspondência junto a um notório educador russo, quando este vivenciou questões educacionais ao início da revolução socialista em seu país (Pistrack, 2000, p. 84). Por isso, esse educador recorreu ao tipo improdutivo de trabalho, apesar de que “a denominação não é feliz; se nos servimos dela, é porque não conhecemos uma melhor”.

Pistrack (2000) valeu-se, então, desse tipo para conceber orientações pedagógicas voltadas para a auto-organização estudantil, em contraponto a outras especificidades de trabalho que não exigem conhecimentos especiais, a exemplo daquelas em oficinas, agrícola e em fábrica.

Entretanto, não cabem dúvidas de que os atributos de produtivo e de improdutivo de trabalho foram considerados de uma perspectiva estritamente burguesa por Marx (2004, p. 109):

Só a tacanhez mental da burguesia, que tem por absoluta a forma capitalista de produção, e que, conseqüentemente, a considera forma natural da produção, pode confundir a questão do *trabalho produtivo* e do *trabalhador produtivo* do ponto de vista do capital, com a questão do trabalho produtivo em geral, contentando-se assim com a resposta tautológica de que é produtivo todo o trabalho que produz, em geral, ou que desemboca num produto, ou num valor de uso, em resumo: num resultado. (Grifos no original).

O recurso a tipos de produção, em vez de a tipos de trabalho, não emergiria de todo incabível, caso se considere que identidade entre produção e trabalho seja procedente.

Neste sentido, tal identidade tem como ser admitida, uma vez que Marx (id. p. 60) concebe capital como a associação dos trabalhos morto e vivo. À base desta associação, aplicar capital (trabalhos morto e vivo) coincide com produzir, tornando-se cabível a identidade em foco.

Nessa associação, proprietários de trabalho morto se valem de direitos sobre uma parte livremente destinada dos resultados da produção, enquanto outra parte é necessariamente destinada ao atendimento da sobrevivência dos indivíduos forçados a exercer trabalho vivo.

Assim, as relações no âmbito do trabalho têm como ser coincidentes com aquelas no âmbito da produção e ambas se configuram assim coincidentes com as de distribuição. Porém, nesta configuração, o sentido do que seja trabalho adentra determinada imprecisão conceitual que, por sua vez, não foi resolvida – e nem isto era pretendido – pelos qualificativos “produtivo” e “improdutivo”.

Marx (2004, p. 109) ousa reduzir ao tipo produtivo de trabalho aquele que é forçado a criar capital e na medida em que acontece esta criação. Por seu turno, esta mesma criação só é possível mediante dinheiro cujas quantias – estas, enquanto absolutizada condição em que prevalecem os preços dos objetos de troca correspondentes a bens e serviços – se apresentam, entre si, de forma totalmente não vinculada, à conta de soltura (incoerência de indiretitude). Industrializar esta soltura se escondeu sob a mera nominalidade de quantias de dinheiro ou capital.

Dignidade humana e qualidade de vida – esta última conceituada somente na atualidade histórica – têm correspondido e, notoriamente isto acontecia nos tempos de Marx, a uma expressiva proporção do que precisa suprir falta de vínculo entre quantia de dinheiro correspondente ao montante de salários (preços pagos aos serviços de empregados – proletários em Marx) e outra quantia de dinheiro conquistada à conta de soltura em relação a esse montante e a provir da realização dos preços dos bens e serviços, após trocados no mercado.

Essas mesmas quantias cumprem ser representadas à base de reais-concretudes na atualidade distributiva. Assim, conforme focalização peculiar a Marx, destinatários de lucros têm conquistado, individualmente, mais e melhores bens e serviços gerados por empregados (ex-proletários) e estes têm acessado, também individualmente, o que eles próprios produzem em menor quantidade e menos intensa qualidade. Dessa forma, não tem sido realizado um potencial de dignidade humana e de qualidade de vida dos sujeitos da estrita força de trabalho. Em vez dessa realização, o que ocorre é aumento de propriedades de fontes de meios de vida e/ou realização de direitos sobre os resultados da produção.

À deriva dessa focalização marxiana, acabou postergada a questão de que tributos também sempre precisaram não perfazer falta de vínculo entre a quantia de dinheiro correspondente ao montante de salários e a outra quantia conquistada à base de incoerência

de indiretitude. Trata-se de questão conflituosa no contexto das relações de distribuição, cujo objeto não veio a incidir em suporte de ideologias a respeito da obtenção de tributos com a mesma notoriedade que tem ocorrido em termos da conquista de retornos civis (ex-lucros):

A mais valia, sempre de acordo com o pressuposto de ser o preço do produto = seu valor, decompõe-se aqui em diversas rubricas, lucro, juros, dízimo etc. Não temos *agora nenhum interesse* por cada uma dessas rubricas em particular (Marx, 1984, p. 246). [Grifo nosso].

Abstraímos, *por ora*, da circunstância de a mais-valia cindir-se em diferentes formas secundárias – juro, renda fundiária, impostos, etc. (Marx, 1983, p. 53). [Grifo nosso].

À conta daquela explicitada falta de interesses e dessa abstração, foi possível a Marx (2004, p. 108-120) centrar-se no processo de obtenção dos lucros, além de misturar, na condição de “trabalhadores produtivos”, os efetivadores de suas estritas forças de trabalho e os condutores da produção, esta a estar mediada, antes de tudo o mais, pela legalidade civilmente direta e estatalmente indireta da garantia da propriedade das fontes de meios de vida. Obviamente, não ocorreria a Marx denominar a ambos – efetivadores e condutores – segundo a expressão “produtores trabalhosos”. Então, para fazer-se valer daquela mistura, recorreu à “tacanhez mental da burguesia”, em cujo discurso, teor tautológico da expressão “trabalho produtivo” já era usual.

A propósito dessa centralidade marxiana, cabe assinalar a necessidade de os estudiosos da obra Marx-Engels serem vigilantes no sentido de discernir o que é objetivamente tratado, ora no presente histórico dos objetos, especialmente as economias nacionais, ora na referência historicista destes mesmos objetos, o trabalho antes de tudo o mais, e, radicalmente conexa a este, a economia subentendida em uma sociedade que “acaba de *sair* da sociedade capitalista” (Marx, 2012, p. 29; grifo no original).

Assim, no seu presente histórico das circunstâncias do trabalho estranhado, Marx (2010) expõe outros entendimentos sobre o trabalho enquanto seu mais relevante objeto de estudo, conforme assertivas logo a seguir citadas. Para tanto, recorre apenas implicitamente

ao sentido desse mesmo objeto enquanto mediador do metabolismo entre humanidade e natureza livre, atribuindo a seus estudiosos o desafio de dar conta de tal sentido⁴³:

O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível* (*sinlich*). Ela é matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz (p. 81). [Grifos no original].

Mas como a natureza oferece os meios de vida no sentido de que o trabalho não pode *viver* sem objetos nos quais se exerça, assim também oferece, por outro lado, os *meios de vida* no sentido mais estrito, isto é, o meio de subsistência física do *trabalhador* mesmo (ibid). [Grifos no original].

Em outra oportunidade, nas circunstâncias em que Marx (2012, p. 23) formulou sua *Crítica do Programa de Gotha*, ele cita a concepção do trabalho que encabeçava a proposta de Lassale para instituir esse Programa do Partido Operário Alemão:

‘O trabalho é a fonte de toda riqueza e toda cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho [*Arbeitsertrag*] pertence inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade.’ (Grifos no original).

Mas, logo a seguir, Marx (2012) tece críticas a essa concepção e formula outra coerentemente metabolista:

O trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humano (ibid.).

Retornando à necessária autovigilância de seus estudiosos, o próprio Marx (2010) deixou um pertinente e esclarecedor alerta, ao declarar que, no estudo da economia política, ele começa a partir “de um fato nacional-econômico, *presente*” (p. 80; grifo no original), mas não explicita, antes coloca um desafio ao economista nacional quanto a não se situar nas circunstâncias em que ele mesmo não se situa:

⁴³ De acordo com “Nota à Edição” dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Editora Boitempo), foram mantidos “colchetes, barras e números romanos que assinalam a numeração das páginas e manuscritos na edição original, a famosa *Zweite Wiedergabe* da MEGA (*Marx und Engels Gesamtausgabe*).” [Marx, 2010, p. 9].

o economista nacional quando quer esclarecer [algo], [deslocando-se] a um estado primitivo e imaginário. Um tal estado primitivo nada explica. Ele simplesmente empurra a questão para uma região nebulosa, cinzenta (id. ibid.).

Cabe assumir que, ao próprio Marx, era desafiante sua autoentrega à objetividade sem alhear-se formalmente ao metabolismo entre humanidade e natureza livre ao tratar das interações entre economia e trabalho no seu presente histórico, tendo-se em vista o quanto ele retardou esboçar a concepção da ciência econômica, cujos princípios constam sumariamente em Lukács (2012, p. 419) nos seguintes termos:

Nas já citadas constatações de Marx sobre o reino da necessidade e o reino da liberdade, não se fala apenas de uma racionalidade economicamente ótima na regulação do desenvolvimento econômico, mas também de que essa regulação se realiza “nas condições mais adequadas à sua natureza humana e mais digna dela”. Aqui se diz *de modo claro qual é a base econômica* para a suprassunção da antinomia entre os valores econômicos e extraeconômicos, novamente em total acordo com *a concepção de fundo* defendida por Marx. (Grifos nossos).

A respeito dessa concepção, Marx (2012, p. 28-32) deixa que apenas transpareçam justificativas para ter retardado a análise dos componentes da “mais-valia” no âmbito da ciência econômica, mediante recurso a (não explícitos) excedentes econômicos que viriam a ser gerados em substituição a tributos e lucros. Tais excedentes não mais iriam emergir de forma forçosamente gratuita, à conta de que esta forma de obtê-los não mais se imporia na (enfim ausente) perspectiva individualista por parte de proprietários das fontes de meios de vida e dos resultados até mesmo dos seus próprios atos de trabalho.

Alternativamente a tributos e lucros, seriam gerados outros excedentes no interesse comum ou na (enfim presente) perspectiva da generidade humana, perspectiva na qual seriam usados para beneficiar, somente de forma indireta e indiscriminadamente, a todas as pessoas.

Por força da mediação dessa prerrogativa comum do interesse, a reprodução de cada um e de todos os trabalhadores viria a ocorrer, à base de referencial coerência com intercâmbio orgânico direto entre humanidade e natureza livre, ou seja, à base das indiferenciadas unidades de tempo necessariamente despendido na produção.

Por seu turno, a reprodução da sociedade, a ocorrer à base de implícita coerência indiretamente assumida com esse mesmo intercâmbio, teria que absorver igual ou maior proporção daqueles excedentes para não estagnar e se desenvolver. Para dar conta desta ampliada proporção de excedentes, maior produtividade e mais trabalhadores precisariam surgir. Na eventual circunstância de ocorrerem as reais e conjuntas gratuidades natural “e” humana, a reprodução individual viria a ser conscientemente assumida, tendo por referência a ineliminável e sempre mais recuada condição de natureza física, material ou sensível, cuja causalidade não há como deixar de ser considerada, tendo em vista “legalidades causal-biológicas” admitidas por Lukács (2010, p. 51):

Surgem assim processos que não podem ter analogia na natureza inorgânica, mas são ditados por legalidades especificamente biológicas, as quais se desenvolvem no quadro de uma causalidade espontaneamente eficaz, e constituídos da mesma maneira que aqueles processos do ambiente inorgânico e orgânico, que a cada vez os desencadeiam. E se nas espécies de animais superiores esses acontecimentos são conduzidos por uma espécie de consciência, em última análise isso é um epifenômeno das legalidades causal-biológicas da vida.

Por força dessas legalidades, a condição também natural do indivíduo adentra realidade em que metabolismo entre esta condição e a natureza livre se impõe de modo insuprimível ao trabalho individual enquanto mediador deste mesmo metabolismo. Trata-se de imposição na qual a apropriação dos resultados deste trabalho tem que persistir delimitada, de modo imprescindível e ineliminável. Em outros termos, tal trabalho há de incidir em produção *stricto sensu*, uma vez que ocorre delimitado ao destinar-se, por uma parte, à reprodução do organismo do seu sujeito e, por outra, da sociedade.

Já a respeito dessa delimitação apropriativa, cumpre retornar à necessidade de vigilância interpretativa dos textos de Marx no sentido de não perder de vista os momentos históricos das circunstâncias em que ele, metodicamente, analisa componentes da totalidade da nacional-economia. Assim, ao final da sua análise do trabalho estranhado nessa economia, ele se propõe a examinar as relações de estranhamento recíproco de trabalhador e não trabalhador, a de comportamentos efetivo e teórico e a que foi expressa nos seguintes termos do objeto em questão: “O não-trabalhador faz contra o trabalhador tudo o que o trabalhador faz contra si mesmo, mas não faz contra si mesmo o que faz contra o trabalhador” (Marx, 2010, p. 90). Entretanto, o próprio Marx não chegou a realizar este seu

propósito, circunstância em que cabe aventar possíveis teores desse intencionado exame no que diz respeito a tal objeto.

Admite-se, em princípio, que não viria a constar destes teores a alternatividade do que acaba de ser explicitado sobre a delimitação apropriativa dos inelimináveis resultados do trabalho, este apenas enquanto mediador do metabolismo entre a natureza recuada do seu sujeito e a natureza livre. Consoante a essa alternatividade, o que o trabalhador precisaria fazer contra o não-trabalhador, e apenas indiretamente a seu favor, incidiria em destinar parte daqueles resultados à reprodução de uma sociedade em que o não-trabalhador esteja de antemão excluído. Entretanto, a possibilidade mesma de essa destinação ser inclusive inteligível adentra uma circunstância em que se coloquem, à base de uma cotidiana causalidade, as categorias de trabalhador, de não-trabalhador e de sociedade, para que sejam metódica e respectivamente representáveis por sustentador(es), prole ainda naturalmente autoinsustentável e coletividade, os quais são passíveis de comunicação universalizável em diferentes linguagens e através de variados suportes.

Já aquela cotidiana causalidade se aproxima dos teores da seguinte assertiva marxiana: “a base vital do gênero humano se realiza [...] de modo irrevogavelmente imediato”, mediante a “relação genérica *natural*”, esta a coincidir com a “relação do homem com a mulher” (Lukács, 2012, p. 419; grifo no original).

Entretanto, nessa última relação, a pertinente condição genérica natural emerge apenas indiretamente vinculada a limites na apropriação dos resultados do trabalho, a despeito de que este trabalho aconteça de modo forçoso e de ainda não ser consciente quanto a incidir em mediação do metabolismo entre humanidade e natureza livre.

Trata-se de indiretitude de vinculação em que coerência com produção *stricto sensu*, ou com inequívoco trabalho, teria como perfazer condição de essa mesma coerência ser compatível, não apenas com mediação assim metabólica, mas também com a cientificidade que é potencializada pela práxis marxiana correspondente a “eles não sabem, mas fazem” (Lukács, 2010, p. 86).

A mediação em foco ainda não é reconhecida e tampouco expressa, muito embora nela estejam contidos os limites. Por isso, a existência de tais limites tem adentrado um

paradoxo que lhe é categórico, aquele de que ela está, simultaneamente, negada e presumida.

Por força desse paradoxo, aquele caráter indiretamente vinculado no âmbito do intercâmbio orgânico entre natureza recuada no ser social e natureza livre teve que se processar devido de incoerências com o atendimento das necessidades humanas, apesar de apoiar-se em instrumentos ou em natureza, a tanto, ativamente adaptada.

Nesta perspectiva histórica, tem sido considerado que a primordialidade da produção, por reduzida que se encontrasse a meros vestígios, acontecia à base de diretitude de intercâmbio orgânico com a natureza e esta incidia em circunstâncias em que, em vez de empecilhos ao desenvolvimento humano, este deparava oportunidades de processar-se de modo lento e irreversível. Testemunho antigo destas oportunidades consta em Aristóteles (2007, p. 68) e, a propósito, do que ele já entendia por ciência econômica:

Na família primitiva, tudo era comum a todos, mas, quando ela *se dividiu em partes*, os objetos foram também divididos entre estas, ficando alguns privados de algumas coisas; daí a necessidade de trocas. Esta prática é verificada ainda hoje (final do séc. IV a. C.) entre inúmeros povos bárbaros: se uma tribo tem de sobra o que falta a outra, elas trocam o que possuem *a mais*; por exemplo, trocam vinho por trigo, e assim por diante. Este gênero de transação não está, pois, contra a natureza nem constitui uma espécie separada de *ciência da riqueza*, visto que, na origem, não tinha outro fim senão o da satisfação das necessidades da natureza (Grifos nossos).

No caso, Aristóteles remete ao âmbito da tribo a questão do esvaecimento do parentesco como determinante da divisão de grupamentos humanos, além de contemplar a troca na sua concepção de riqueza, por conta de relativa escassez de fontes de meios de vida então ainda devolutas, atribuindo a esta escassez, bem como, implicitamente, ao reconhecimento recíproco de povos em termos de residual parentesco e de linguagem.

Diversamente, na circunstância em que houve de se tornar absoluta a escassez de ainda devolutas fontes daqueles meios, a produção não apenas se impôs de modo imprescindível como também passou a processar-se com progressivamente mais dominante indiretitude de intercâmbio orgânico com a natureza livre, indiretitude que adentra circunstância em que valores econômicos e valores extraeconômicos se tornam acentuadamente incompatíveis.

Por força dessa acentuada incompatibilidade de valores, ainda não têm sido colocadas questões que reforcem a necessidade de analisar as rubricas da mais valia, peculiarmente no âmbito da economia política em que concernentes abordagens resistem à dialeticidade a tanto metodicamente requerida. Já esta dialeticidade cabe ser ao menos ensaiada após a retomada, por Lukács (2010), da filosofia marxiana da objetividade em termos de nexos causais que se tornam pressupostos do método na constituição ontológica do ser social.

É, assim, em termos de nexos causais que tributos e lucros têm mantido interdependências, conquanto seja muito recente e peculiarmente escassa a observação de que, a exemplo de Huberman (1986, p. 109), a intensificação dos mercados e, com estes, a difusão das atividades e a multiplicidade de pequenos contribuintes vieram a expandir os montantes de impostos para governos se financiarem; em contraponto, houve escassez desse favorecimento junto a grandes contribuintes (p. 144).

Já a destinação dos montantes de tributos e lucros, assim como os modos e formas de obtê-los, ainda carecem de análise quanto a efeitos sobre a produtividade do trabalho humano.

Há dois horizontes dessa análise, ambos pertinentes à adaptabilidade humana à insistência de ilimitar a produtividade para atender, também de modo ilimitado, necessidades que têm sido sócio-culturalmente criadas. Estas necessidades adentram perfil de pertença ao reino da liberdade, por além das relativamente imprecisas fronteiras do reino da necessidade (Marx, 2011; 2012; Lukács, 2004).

No primeiro desses horizontes, a produtividade em foco responde diretamente à expansão da carga fiscal e da margem de comércio sobre as atividades humanas, notoriamente se tributos e lucros compõem, de forma acentuadamente velada, os preços dos bens e serviços produzidos.

Ao mesmo tempo, atendimento ilimitado de necessidades criadas presume trabalho intensificadamente instrumentalizado, em conformidade com modos de produção compatíveis com inusitado aumento na obtenção da produtividade em foco, potencializando-se, ao menos isto, incompatibilidade dos limites da natureza que resta ontologicamente ineliminável do ser social.

No segundo horizonte, cumpre considerar questões de custosidade real. De uma parte, costumam ocorrer incoerências na destinação de tributos e lucros para reprodução ampliada e intensificação da qualidade das inelimináveis fontes, antes de todas aquelas fontes de trabalho, a exemplo da destinação de produtos para a defesa do socialismo real ao longo da “guerra fria”. De outra parte, efeitos sobre o meio-ambiente impõem adaptações cujo ônus desvia poder aquisitivo que, alternativamente, ampliaria bem-estar diretamente pessoal, familiar ou coletivo. Trata-se de ônus que não apenas pressiona por acréscimos de tributos, como também reduz graus de liberdade em termos de destinação de salários e de outras remunerações pessoais.

3.4. Categorização ulterior: da conflituosidade à amenização da violência

Retomando aquela investigação dos suportes reais das ideologias no âmbito do pensar os concernentes objetivos, trata-se de possibilidade que tem como ser vislumbrada a partir da circunstância de que as próprias ideologias refletem ilimitação no atendimento de necessidades sócio-ontologicamente criadas à base de alternatividade de pores teleológicos, ilimitação que tem ocorrido de modo incoerente na sua indiretitude em relação ao imprescindível metabolismo entre humanidade e natureza.

Contrariamente, limites no atendimento das necessidades assim criadas cumprem perfazer junção de ciência e ética e esta junção somente há de vir a ser projetada na perspectiva que Lukács (2010, p. 323) explicitou, já em seus últimos dias de vida, enquanto inédita possibilidade de que produção econômica tenha algo a ver com amenização da violência.

A propósito de tal amenização, contrapõe-se a ela, também em Lukács (2010, p. 86-89), conflituosidade até extrema, que, por sua vez, deriva da forma inicialmente evolutivo-pluralista como se desdobrou a generidade qualitativamente nova do ser social:

[...] o gênero humano tornado social [que] se diferencia em unidades menores, aparentemente fechadas em si, de modo que o homem, mesmo atuando, em sua práxis, para além do gênero natural-mudo [inconsciente e anterior à linguagem], mesmo obtendo enquanto ser genérico certa consciência dessa determinação do seu ser, é ao mesmo tempo forçado a aparecer como elo consciente de uma forma parcial menor do seu gênero. A generidade-não-

mais-muda [social e à base de linguagem] do homem ancora, pois, a sua consciência de si não diretamente no gênero real, total, da humanidade – que deveria ter se tornado ser sob forma de sociedade –, mas nessas formas fenomênicas parciais primariamente imediatas. A separação que ocorre na consciência vai tão longe que os membros dessas primeiras formas parciais de generidade – ainda que, mesmo na sua parcialidade, formas não mais mudas – tratam os outros grupos análogos como se não fossem seus semelhantes, como se não pertencessem ao mesmo gênero (canibalismo etc.). [ibid. p. 86-87].

Mas Lukács (2010, p. 87) também faz referência a “uma dialética *curiosa* na história do gênero humano” (grifo nosso), desde que àquele pluralismo evolutivo veio a associar-se um outro “desconhecido na natureza” cuja consciência veio a se expressar também em linguagem:

De um lado, há nas tendências subjetivas do ser dos homens uma grande capacidade de persistência desse modo originário da realidade de sua existência social (ainda hoje podem se perceber tais tendências por exemplo na Bretanha e em Gales), de outro, a superação ininterrupta dessa diferenciação inicial, o surgimento de unidades de integração cada vez maiores por fusão dessas associações parciais, aparece como elemento importante da história humana.

Na perspectiva de tal fusão, não cabe admitir que a condição subjetiva das tendências em foco remeta à questão da tríade sujeito-mediação-objeto, pois cumpre admitir repressão enquanto alternatividade de teleologia, esta a proceder de princípios sociais, em vez de estes princípios comporem propriamente mediação:

Ela [a dialética curiosa] se desenvolveu até agora principalmente ali onde *os princípios sociais* sempre mais puros *reprimiram* aqueles meramente naturais de forma mais forte do que o habitual até surgirem e se consolidarem as nações. Hoje em dia *pouco se pode dizer de realmente concreto*, como tendência futura, a respeito das formas do ser concretas de integração ainda mais abrangentes e que vão mais além. (id. ibid.). [Grifos nossos].

Na perspectiva dessa consolidação das nações, a condição social dos princípios seria compreensiva também da economia, tendo em vista que Lukács (2010, p. 323) considera opressão ligada a exploração, assim como efeitos dessa ligação:

[...] devemos apontar que opressão e *exploração*, as quais obstaculizam e, hoje em dia, impedem as realizações práticas da generidade humana finalmente universal, também não são resquícios de nossa existência outrora animal, mas, ao contrário, são frutos de seu desenvolvimento, cuja origem podia até designar um progresso objetivo na época de sua gênese (*escravidão* em vez de canibalismo). [Grifos nossos].

Já em relação ao futuro dos princípios sociais sempre mais depurados e por além das nações, Lukács (2010, p. 87-88) assinala para derivações da crescente integração econômica, conquanto as tendências dessas derivações não lhe permitam valer-se da ontologia do ser social para posterior intensificação qualitativa da genericidade humana. Ao contrário, facultam-lhe concluir que:

A história da humanidade mostra que até aqui, em última análise, as *formas superiores de integração* foram as *vitoriosas*, sem poder nos informar com segurança de que modo concreto conseguem executar essas ulteriores reestruturações que modificam qualitativamente a genericidade (ibid. p. 88). [Grifos nossos].

Trata-se de conclusão em que as tendências persistem duplamente integradas, genérica e superiormente, sem que os sujeitos sejam colocados de modo onticamente delimitados, o que envolve não propriamente a economia, mas a sustentação do organismo, por mais que a natureza deste esteja recuada, o que até certo ponto foi objeto de um marxiano vislumbre, conforme apresentado pelo próprio Lukács (2010, p. 88-89) nos seguintes termos:

[...] um desenvolvimento do processo econômico só pode ser realizado por puros teleológicos dos seres humanos (imediatamente, mas imediatamente *apenas pelos indivíduos, os exemplares do gênero*). Na medida em que assim a economia se torna ao mesmo tempo produtora e produto do homem em sua práxis, a tese de Marx, de que os homens fazem sua própria história, ainda que não em circunstâncias por eles escolhidas, tem como consequência natural que também a genericidade humana não é capaz de desenvolver-se sem que os indivíduos tomem posições conscientes e práticas quanto aos problemas nela contidos. (Grifo nosso).

Por força dessa perspectiva marxiana, não diretamente sinalizadora de um recurso final e definitivo à conflituosidade entre os indivíduos (sujeitos), porém aberta à formação da pessoa em uma sociedade acentuadamente mais desenvolvida em que se coloque aos sujeitos uma multiplicidade de decisões alternativas em todos os domínios da vida:

Essa multiplicidade, aparentemente quase infinita, de decisões alternativas com que o membro singular da sociedade é constantemente induzido[,] ou até mesmo obrigado, a tomar pela diferenciação interna da sociedade no seu conjunto é o fundamento social daquilo que costumamos designar, de modo geral, como formação do homem para a individualidade (Lukács, 2010, p. 91).

Então, à implícita referência do que compõe “todos os domínios da vida”, a anteriormente apresentada “dialética *curiosa* na história do gênero humano” (grifo nosso), se associada à relação entre produção e “formação do homem para a individualidade”, há como admitir positividade, por além de potência, possibilidade ou labilidade, de colocar tendência amenizadora da violência, recorrendo-se, paralelamente, a uma específica ulterioridade de categorização a respeito de determinada capacidade do trabalho – capacidade que acabou não mais do que tangenciada por Lukács (2013, p. 160): aquela de o trabalho “trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa”, ou seja, “de produzir mais que o necessário à própria reprodução de quem trabalha”, ou ainda, de contar com a possibilidade “de cultivar um ócio sensato”.

Foi costume muito difundido (que existe ainda hoje) ver na individualidade uma forma originária fundamental, por assim dizer antropológica do ser homem. Correto nisso é apenas que o ser humano em geral tem a possibilidade interna de, nas reações ao seu modo exterior social (e inclusive, é claro, *no metabolismo com a natureza*) adequar-se ou rebelar-se praticamente contra as tendências objetivas de desenvolvimento e, portanto, também àquelas da diferenciação das motivações das decisões alternativas. (Lukács, 2010, p. 91). [Grifo nosso].

A especificidade dessa ulterior categorização há de primar por representação a provir de espelhamento, ambos – representação e espelhamento – mediados por limites, peculiarmente porque esta mediação não houve de ultrapassar mera negatividade enquanto potência, possibilidade ou labilidade. Trata-se de negatividade cujo entendimento Lukács (2013, p. 75) faz remontar a Aristóteles e o repete nos termos originais: “Aquilo que tem a potência de ser pode ser e também não ser”.

A história social registra muitos exemplos não somente de pessoas singulares, mas também de grupos inteiros, de estratos etc., nos quais essas reservas mobilizáveis faltam em parte ou inteiramente, motivo pelo qual, diante de grandes mudanças na estrutura social podem ficar expostos ao extermínio, ao passo que outros indivíduos ou outros grupos participam com espírito de iniciativa desse movimento. (Lukács, 2010, p. 91).

Assim, a circunstância de limites não adentrarem ineliminável condição para haver ciência e ética em humanidades, em vez de, preferencialmente, ocorrer pluralístico embate entre objetos ideológicos, cabe ser identificada com aquela de a interação entre sustentador(es) e prole humana sempre ter persistido, nesse mesmo embate, indiferenciada e relegada a ostracismo; enfim, fragilizada. Já esta fragilização cabe ser atribuída à

ilimitação no atendimento de necessidades cujos suportes de concretude persistem em incoerência de indiretitude com o metabolismo ou com o intercâmbio orgânico direto entre a humanidade e a natureza.

Naquela perspectiva de ao menos vislumbrar alteridade de âmbitos da sociabilidade humana, cabe admitir que se intensifica a potência, a possibilidade ou a labilidade de positivar, especialmente em termos referencial-fundamentais, a condição embrionária de uma sociabilidade unívoca e a salvo de conflituosidade, ou seja, aquela que sempre houve de presumir a interação entre sustentador(es) e prole, esta última, enquanto natural-onticamente ainda autoinsustentável.

Representação a provir do espelhamento da interação em foco teria que corresponder a uma determinada realidade em que causalidade e teleologia se desvelassem organicamente articuladas, pois se trata de interação que é comum, tanto ao coletivo grupal-mínimo da sociabilidade humana, quanto àquele de certas espécies animais.

Na circunstância constituída por essa sociabilidade humana, verifica-se o fulcro comum de tudo o mais cuja fundamental necessidade de existir cumpre ser atendida segundo limites inequivocamente ontológico-sociais, valendo dizer, à luz de ciência e ética, ambas a prevalecerem na mediação entre sujeito e objeto. Nesta prevalência, objeto sempre é resultado, ou seja, não emerge nem se mantém por si mesmo, mas que tem de existir para haver nada mais do que a reprodução da própria humanidade, enquanto sujeito detém historicidade com início na condição daquela prole e com maturidade na situação de sustentador(es)⁴⁴.

Justificação de assim priorizar recurso a causalidade e teleologia incide em procedimento de mediação entre coerência de indiretitude e intercâmbio orgânico direto com a natureza livre, mediação que, no caso ora em análise da interação humana entre sustentador(es) e prole, é simultaneamente exterior ao objeto-prole e ao(s) sujeito(s)-sustentador(es).

⁴⁴ A propósito da mediação em foco cumpre considerar que ela se insere na totalidade complexa compreendida pela atuação de sustentador (indivíduo/sujeito), por ela própria (a mediação) e pelo passivo condicionamento da prole (objeto/coletivo), por inusitada que seja esta afirmação.

No caso de haver multiplicidade de sujeitos, incide-se em complexidade social mais intensa do que aquela que é efetiva na interação entre sustentadore(s) e prole. Nesta circunstância, a exterioridade em apreço se torna ontológico-socialmente decisiva para os papéis que a causalidade e a teleologia desempenham no espelhamento e na consequente representação da totalidade das mediações que se processam no âmbito daquela complexidade.

Peculiar totalidade de interações entre múltiplos sujeitos – interações estas, a serem espelhadas e representadas à luz de ambos esses entendimentos de causalidade e de teleologia – incide na peculiarmente intensa complexidade de atender a necessidade socialmente criada de educar e educar-se.

Na totalidade em foco, é espelhado e representado o desenvolvimento humano, à base da educação, esta enquanto admissível vértice mais seminal desse desenvolvimento⁴⁵.

Todavia, atendimento da condição complexa dessa necessidade defronta-se com a mediação propriamente complicada do embate das ideologias. Trata-se de embate a proceder de antagonismos entre a educação ser “bem público” ou “bem privado”, os quais presumem excedência econômica sob as respectivas formas de tributos e lucros.

Ambas essas formas têm incidido nas predominantes fontes sustentatórias das condições do trabalho acadêmico, adentrando a criticidade lukacsiana de se constituírem artifícios cuja ideologização se processa a partir de base econômica em que resta de antemão negado o sentido do trabalho enquanto indireta e coerentemente mediador do metabolismo da sociedade com a natureza. Tal negação procede de ambiência em que ela mesma, enquanto também trabalho, veio a se inserir e, à superfície dessa mesma ambiência, passa a impregnar as condições de toda sorte de trabalho, inclusive do acadêmico, ao qual cumpriria tomar consciência dessa impregnação e apontar-lhe criticidade.

A propósito desta criticidade e daquela ideologização, assinala-se que metabolismo da sociedade com a natureza não tem sido questão que esteja a despertar sequer

⁴⁵ A par desse desenvolvimento, há um silêncio, recorrentemente comum, a respeito de a história da pessoa não ser ontológico-socialmente considerada enquanto totalidade complexa no processo educacional, tendo em vista que a pessoa emerge objeto e urge passar à condição de sujeito, o que não há como ocorrer à base de estrita e a tanto alheada instrumentação cognitiva, mas também à conta de inequívoca produção intelectual (síntese de narrativa de saber e de pesquisa).

concernente indagação filosófica. No tocante à ideologização, esta permanece pouco ou nada compreensível, o que tem como justificar em Marx, seguido por Lukács, partir de base econômica de todos os fenômenos ideológicos. Quanto à criticidade, alega-se que, em ambos esses pensadores, a mediação do materialismo houve de criar dificuldades e o enfrentamento destas motivou determinada refutação da concernente idealidade com base em limites do próprio pensar humano⁴⁶.

Levando-se em consideração um verdadeiro impasse entre aqueles antagonismos, cabe concluir que instituição educacional deve ser constituída “sem fins econômicos” e própria da sociedade civil, enquanto o trabalho acadêmico urge abrir-se à complexidade, conforme regulação inerente à interação entre sustentador(es) e prole.

No âmbito de tal instituição, reforça-se precisão quanto a educadores não comporem classe social, por força de que a concernente sustentação é realizada mediante uma proporção de meios, os quais têm que ser incondicionalmente gerados e cuja destinação é presumida à constituição do sentido coletivo, ou seja, a tudo o que é imprescindível à (re)produção da sociedade e que não emerge e não se mantém por si mesmo.

⁴⁶ Conforme ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 749: “Em História do M. (Geschichte des Materialismus, 1866), de F. A. Lange, a exposição do M. (materialismo) está centrada precisamente na sua forma psicofísica, na qual ele vê um salutar lembrete contra a pretensão de estender o saber humano *além de certos limites*. Segundo Lange, o M. (materialismo) renasce sempre que o homem *esquece esses limites* e pretende dar valor objetivo a construções metafísicas que só têm valor de fantasia”. (Grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os serviços educacionais de ensino superior no Brasil têm sido identificados por dois principais e ideológicos componentes através dos quais se costuma atribuir qualidade, ou não, à procedência da sua oferta. O primeiro recebe a identificação de ensino público e, por conta deste atributo, de antemão legitimado, seria detentor de presumida qualidade. Já o segundo recebe a denominação de ensino privado e detém regulação provinda do Estado que lhe faculta inserir-se na dinâmica capitalista de produção e acontecer como mercadoria. Por conta desta inserção, emergem dúvidas sobre a qualidade da sua consequente oferta.

Em ambos – ensino público e ensino privado – afluem mediações políticas e pressupostos institucionais a ainda serem induzidos por desenvolvimento de prática especificamente educacional. Trata-se de especificidade a coincidir com resultados teleologicamente urdidos com recurso a causalidades providas de componentes de reconhecida circunstância, conforme teores da presente tese. Entretanto, este recurso demanda raciocínio aberto a alternativas e perfaz desafio a ser enfrentado e efetivado mediante arrojo político-institucional de indeclinável índole inovadora.

A circunstância em foco é compreendida pelas categorias correspondentes a “educação superior, trabalho e humanização”, as quais refletem carências daquelas mediações políticas e pressupostos institucionais, em termos de relação externa entre educação e política. Nesta relação, as carências em foco emergem apenas de forma implícita, conforme se torna possível extrair das assertivas de Saviani (2009, p. 76):

[...] cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e *vice-versa*. Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadro para os partidos e organizações de diferentes tipos etc. (Grifo nosso).

A condição implícita (leia-se: *vice-versa*) cabe ser entendida em termos de que o desenvolvimento de prática especificamente educativa pode favorecer o desenvolvimento de prática especificamente política, em especial quanto a determinadas condições objetivas mediadas por princípio educativo em que prevaleça a distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados. Trata-se de distinção que é imprescindível à teleologização do desenvolvimento de uma prática especificamente educativa. Já esta prática se processa na perspectiva de inserir o sentido coletivo do qual carece a própria educação e esta, ao mesmo tempo, urge incidir na fonte daquela mesma distinção.

Para suprir tal urgência, torna-se necessário reexaminar as concepções ideológicas da oferta dos serviços educacionais, tanto na esfera estatal quanto na ambiência civil. Tal reexame cumpre desvelar as contradições de um ensino à base de mera acumulação de saberes enquanto conteúdos representados, os quais precisarão prevalecer como subsídios indispensáveis à atuação profissional dos egressos dessa mesma educação. Para tanto, estes conteúdos se tornam teores cuja aprendizagem há de ser recorrentemente avaliada por força de respostas dos discentes para as questões formuladas pelos docentes nos variados extratos de provas, nas quais têm prevalecido soltura destes teores de forma analiticamente dispostos e a privilegiarem concernente memorização.

Outras produções acadêmicas e sociais, colocadas em meio àquela prevalente avaliação de conteúdos, não encontram esta mesma situação e sua procedência educativa logo se expõe a restar fragilizada. Ademais, toda novidade nesse sentido há de acontecer à margem do sistema federal de ensino e sem prejuízo deste.

Afirma-se, portanto, que aquela acumulação de saberes não tem como garantir atribuída suficiência ao processo de ensino-aprendizagem, devido à sua constituição enquanto conteúdos ou teores meramente representados. Sendo assim, inexistiria correspondência destes teores com a processualidade real e específica para que, uma vez ultrapassada esta inexistência, surja vínculo com incontestável efetividade do projeto de formação profissional sustentado por uma educação de cunho precedentemente emancipatório.

Embora seja imprescindível admitir que uma formação profissional de interesse também autossustentatório do correspondente sujeito ainda não tenha emergido na

atualidade histórica dos sistemas de ensino, a constatação de conflituosidade entre docente e discentes, por força de avaliações de aprendizagem somente à base de provas, ensejou motivo para considerar uma possibilidade de tal emergência, mesmo que, a seguir, surgisse convencimento de que alternativas de avaliação precisassem ocorrer fragilizadas nesses sistemas, peculiarmente se aquela formação profissional tenha que ocorrer no âmbito de uma instituição de ensino superior localizada em região interiorana e polo de desenvolvimento econômico regional, o que foi amplamente descrito na práxis educativo-coletiva registrada na primeira parte desta tese.

Quanto ao diferencial de alternativas a adentrar práxis educativo-coletiva, esta se fez presente mediante generosos e conscientes atos de trabalho dos docentes que assumiram uma inusitada disposição em abraçar a autoaplicação da Proposta Pedagógica “Fasbiana”, tendo em vista que, nos desdobramentos dessa disposição, se mantêm as atividades do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER/FASB com encontros mensais e realizações do “Acolhimento dos Ingressantes”, do “Trabalho Interdisciplinar Institucional (TII)” e, mais recentemente, do “Estudo Contributivo – Antecipação do Perfil do Egresso”, todos a evocarem o princípio educativo assumido pela IES.

Para tanto, admite-se que a educação universitária, esta a contar com atos assim generosa e conscientemente assumidos pelos sujeitos que a compõem, tem por referencial-fundamentalidade a circunstância da “interação entre sustentador(es) e prole humana ainda naturalmente autoinsustentável” (grupal-natural mínimo).

Tal interação com os seus componentes de generosidade, esta no sentido de docentes considerarem a pessoa do educando e de este cooperar com a docência, perfaz um desafio educacional que se caracteriza por convencer todos os sujeitos do processo educativo no sentido de que procedam de modo conscientemente opcional. Trata-se de desafio a adentrar o significado de que aqueles componentes extrapolem a situação do grupal-natural mínimo, admitindo-se, a tanto, que o processo educacional seja o campo mais propício de atividade humana.

À extrapolação em foco cumpre corresponder uma dimensão política de determinada prática educacional, dimensão cuja prerrogativa coincide com mobilizar docentes e discentes. Para tanto, ambos estes sujeitos do processo educativo exercem opção pela qual

transparece estarem inusitadamente convencidos e dispostos, em busca de refúgio contra omissão, indiferença e inércia das suas práticas de ensino e de aprendizagem à exclusiva base e notório apego aos objetos meramente representados (conteúdos pré-definidos e provas analíticas). Já a mobilização em foco, a rigor técnico-política, de docentes e discentes em nada se opõe às diretrizes do sistema federal de ensino.

A dimensão política em foco se defronta com implicações de práticas políticas inerentes ao embate ideológico, descrito na segunda parte deste estudo, sobre os componentes de público e de privado enquanto os mais relevantes na atualidade histórica do ensino superior brasileiro. Dentre tais implicações, convém explicitar o desnível de prestígio entre serviços educacionais prestados por IES públicas em relação às demais, isto no sentido de haver coerência no fulcro político-institucional da totalidade complexa de “educação superior, trabalho e humanização”.

Trata-se de desnível que tem sido colocado, de forma peculiarmente implícita, em razão de *status* de posto de trabalho na prestação de serviços, tendo-se em vista não existir certa precariedade deste posto somente no caso de ser estatal e de que tal inexistência se refletiria na qualidade dos serviços prestados e na decorrente educação. Diversamente, determinada precariedade do posto de trabalho na prestação destes serviços, no âmbito das IES privadas, tem adentrado suspeita de refletir-se em insuficiência de qualidade tanto na prestação quanto no concernente resultado educacional, insuficiência cujo discurso ideológico é realizado mediante o termo mercantilização.

A propósito desses postos de trabalho assim diferenciados, cumpre alegar que a concernente inexistência de precariedade seja reflexo de espontânea ou inconsciente apropriação do Estado em favor de carreiras nele exercidas e que, em nenhuma hipótese, poderão ser públicas no sentido de serem universalizáveis, uma vez que, a rigor, incidem em privilégios. Estes, por sua vez, estariam justificados em razão de os ocupantes exercerem funções supostamente compatíveis com o justo proceder que lhe cumpre atribuir em termos de sentido coletivo congruente com aquele de bem público.

Entrementes, esta congruência não se encontra suficientemente comprovada mediante o que cabe assumir por autocontrole estatal, este em termos de fiscalização, avaliação de proficiência e de eventual necessidade de corrigir condutas funcionais, inclusive porque tais

procedimentos têm sido objeto de reivindicadas suficiências em termos de prestação de serviços considerados públicos à população em geral.

Na esfera do trabalho não privilegiado e civil, processa-se com mais agilidade o que também cabe ser assumido como heterocontrole estatal, este a restar mais notoriamente comprovado no caso da supervisão regulatória das IES privadas, tão mais estas se encontrem, junto aos trâmites das decisões de políticas públicas, insuficientemente providas de influência. Em contrapartida, o controle estatal das relações empregatícias, através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), se tornou um fato exemplar de avançado conteúdo público, tendo em vista à quase universalização do acesso à devida justiça.

Quanto ao sentido propriamente público deste conteúdo, admite-se que ele deva refletir-se em termos de qualidade da prestação privada dos serviços educacionais e da decorrente educação, tendo-se em vista a condição também pública do acesso a tal justiça, especialmente pelos docentes do ensino superior e por força da abertura dos funcionários à filiação a sindicatos. Eventual incompatibilidade deste acesso com sentido público recairia na possibilidade de insuficiência do autocontrole do Estado na prestação dos seus serviços de justiça.

Retornando à questão de que não há como universalizar postos de trabalho submetidos ao autocontrole estatal no que diz respeito ao proceder educativo, inclusive na concernente rigidez quanto a se compatibilizar com o justo proceder de sentido coletivo, cabe considerar que esta questão possivelmente não se faça presente na pauta do embate ideológico a respeito de ensino público em oposição a ensino privado.

Este pouco ou nulo fazer-se presente desta mesma questão na pauta do embate em foco tem como levantar suspeita a respeito de uma competição por monopolizar o ensino do caráter apenas e meramente representado dos conteúdos. Trata-se de suspeita que não se coloca de antemão descabida, tendo-se em vista que a mercantilização do ensino superior usurpa o caráter representado do conteúdo de ensino, antes de tudo por este caráter ser comum ou universal, pois somente na presença deste caráter é possível realizar mais amplos lucros.

Por outra parte, esse mesmo caráter representado do conteúdo faculta converter a relação ensino-aprendizagem em espaço de poder, o que o autocontrole estatal não reúne

condições de prevenir. Mas, o heterocontrole se faz valer mediante cobrança de resultados de exames de desempenho dos estudantes, autoavaliações e avaliações *in loco* realizadas por prepostos do sistema, muito embora tal cobrança tenha incidido em notório alheamento tanto à categoria (universidade, centro universitário ou faculdade), quanto às disparidades de situações físicas e/ou climáticas nas quais são realizados estes exames.

Em contraponto àquela usurpação privada e a essa conversão da relação ensino-aprendizagem em espaço de poder, ambas à deriva da informal apropriação do caráter representado do conteúdo, a aproximação deste mesmo conteúdo à presumida realidade incidirá em desdobramentos complexos de intransferível adaptação ativa do recém-egresso do processo educativo no sentido de este egresso se integrar a posto de trabalho, diferentemente de, para isto, iludir-se com estrita acumulação de saberes. Trata-se de adaptação que é própria da pessoal singularidade de quem começa a ocupar posto de trabalho, por força de determinada genericidade ontológico-social desta ocupação na circunstância de sustentador(es) de prole humana ainda naturalmente autoinsustentável.

A propósito dessa referência, cumpre ao recém-egresso ocupar posto de trabalho de modo coerente com a natureza “recuada” que compõe o ser social. Entretanto, esta ocupação se encontra mediada por trabalho que não está a adentrar coerência com a condição indireta (instrumentalizada) do intercâmbio orgânico entre humanidade e natureza. Por sua vez, esta falta de coerência passa a ser questão crítica nas insuficiências do processo de desenvolvimento humano.

No tocante a estas insuficiências, convém considerá-las em termos de descolamento do processo pelo qual elas se fazem percebidas em confronto com a condição “recuada” da natureza que, propriamente, é humana. Por sua vez, este descolamento se torna possível em termos de incidência de excedentes econômicos (tributos e lucros) sobre os objetos de trabalho, incidência que se torna superestrutural, tanto no caso da educação estatal, esta à conta de imediatamente pressupor tributos e de mediatamente os potencializar, quanto no caso da educação privada oferecida à conta de visar imediatamente lucros e de mediatamente os presumir como investimento.

Ao se caracterizar aquele descolamento em relação às insuficiências do processo de desenvolvimento humano e suas vias processuais, evidencia-se a vital relevância da

sustentação econômica do processo educativo, inclusive na perspectiva de a político-institucionalidade ser reduzida a se constituir garantia desta sustentação, redução que cabe ser presumida ao desfecho do embate ideológico em torno das antagônicas acepções de público e privado no processo educacional.

Na atualidade histórica, a economia que se encontra presumida à sustentação do processo educativo perfaz aquela criticada por Marx como incompatível com outra; esta outra, por sua vez, implícita a um potencial, possível ou lábil desenvolvimento econômico cuja regulação se realize “ ‘nas condições mais adequadas à sua natureza humana e mais dignas dela’ ” (Lukács, 2012, p. 419). Diversamente, a economia que é implicitamente referencial-fundamental na circunstância da interação entre sustentador(es) e prole humana ainda naturalmente autoinsustentável, de cuja evidência esta tese se alimenta, coloca-se na perspectiva de ir ao encontro da marxiana circunstância que condicionou estes citados dizeres, ou seja, “(...) uma racionalidade economicamente ótima na regulação do desenvolvimento econômico (...)” [id. ib.].

Esta racionalidade não logrou ser instaurada universalmente, tal como Marx admitira ser até mesmo inevitável. Já a respeito de mudança assim abrangente de processo social, a exemplo de chegar àquela marxiana regulação do desenvolvimento econômico, Lukács (2010, p. 396) inclinou-se a concluir que ela adentra eminente casualidade. Paralelamente, ideias-força de ideologias, inclusive na esfera do marxismo, não tendem a convergir no sentido de afastar tal casualidade (id. p. 154-155).

Assim, denuncia-se uma espécie de desamparo de práticas educacionais cujas dimensões políticas se voltem para garantir sustentação material da educação, inclusive por força de que a própria educação não conta com generidade de objeto da economia para convencer seus futuros egressos em favor desta sua garantida sustentação.

Trata-se de garantia a se processar em termos da acima mencionada “relação externa entre educação e política” (Saviani, 2009, p. 76). Contudo, no âmbito desta relação campeia inércia de práticas políticas com suas próprias dimensões educativas, ambas – práticas e dimensões – a se caracterizarem por alheamento a efeitos na obtenção de excedentes econômicos, especialmente aos efeitos das interligadas realizações dos tributos e dos lucros

sobre os processos de produção de meios de vida, inclusos nestes meios aqueles de sustentar a própria educação.

A propósito da exterioridade da relação em foco, torna-se prudente assinalar implicações de um discurso, alheio à totalidade dialética da sustentação do processo educativo, o qual se difunde na sociedade brasileira por apregoar gratuidade da educação, inclusive da superior, somente da perspectiva de quem recebe, “recuando” à condição de mera natureza as fontes do trabalho humano no âmbito da sociedade.

Por sua vez, os próprios processos produtivos têm incidido em persistente e complexo desafio para se tornarem objeto em educação, antes de tudo, por usualmente serem tratados à referência de trabalho – este, a restar dualisticamente compreensível: de uma parte, cumprindo ser “exterioridade” enfim libertada da sua alienação enquanto capital (Dussel, 1986, p. 255-260); e, de outra, por constituir-se em componente do próprio capital (Marx, 2003; 2004), além de informalmente estar em si mesmo dividido entre não incidir e incidir em suficientes resultados para o seu sujeito.

Assim, cabe admitir que há tendência de prevalecer impasse para o processo de produção dos meios de vida se tornar objeto em educação, objeto cuja generidade venha a propiciar economia de conhecimentos para intensificar qualidade da educação, notoriamente da universitária, em favor de egressos quanto a se prevenirem contra vitimação a processos exploratórios.

As implicações anteriormente tratadas a respeito de interligadas realizações de tributos e de lucros têm desandado em intensificação da inflexibilidade que prejudica as operações do objeto deste ou daquele posto de trabalho, além de acentuar a escassez destes mesmos postos. Trata-se de inflexibilidade e de escassez, as quais estão a converter posto de trabalho em sempre mais decisivo problema cujo encaminhamento para solução passa a requerer, previamente, mediação do processo educativo.

Por isso, esta mediação tem como se candidatar a incidir em dimensão educativa de específica prática político-institucional, conforme colocada nos termos do objeto desta tese.

Reforçam esta colocação aspectos do pensamento de Lukács (1999; 2003; 2010; 2012), os quais, apesar de o autor os declarar fora de possibilidade de rever na própria obra,

também e especialmente colocam relações entre produção e indivíduo e entre integração econômica e amenização da violência.

A respeito destas relações, destaca-se aquela entre produção e indivíduo, a ser educacionalmente proposta, no sentido de que a pessoa do educando precise ser considerada, o que determina inegável criticidade à tendência para absolutizar a priorização da mera forma de comunicar conteúdos e estes, por seu turno, restarem assim comunicados à conta de que a objetividade dos conteúdos adentre “status” de mera representação.

Além desta criticidade, urge ter em conta o caráter complicado da relação entre amenização da violência e integração econômica, esta última a superestruturar-se por força de persistir vitoriosa na luta por participar da distribuição econômica mediante interligadas realizações entre tributos e lucros. Trata-se de superestruturação cujo suporte real-sustentatório presume violência. Esta, por sua vez e na atualidade histórica, está a desvelar-se à base do assalariamento e da inserção deste nas renitentemente inflexíveis operações dos objetos que compõem postos de trabalho, mas que, em termos de distanciamento histórico, já aconteceu enquanto objetos ainda mais inflexíveis, notoriamente ao se considerar o proletariado, a servidão da gleba e a escravidão.

Na perspectiva de buscar aquela consideração da pessoa do educando e de lidar com esse caráter complicado da relação entre amenização da violência e integração econômica, resta de antemão inescapável fazer frente à condição fragilizada de especificidade de prática político-institucional e de sua dimensão educativa. Para tanto, impõe-se recorrer ao sentido lábil para relacionar indivíduo e referencial-fundamental generidade de determinada antítese à inflexibilidade operacional dos objetos de trabalho, a começar por aqueles que compõem a processualidade real que perfaz a educação.

Em relação a essa antítese, a condição referencial-fundamental da sua generidade reside no princípio de que uma parte dos excedentes de resultados da produção tem que ocorrer com pertença socialmente indefesa (fora da propriedade de quem gera tais resultados) e, apesar desta condição, é impossível que não ocorra, sob pena de o sentido coletivo não se constituir. Tal pertença, por sua vez, é prerrogativa deste sentido, ou seja, de tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir, tendo por fulcro a prole humana ainda naturalmente autoinsustentável, secundada por artifícios

humanos a começar pela educação *lato sensu* – conviver, falar uma língua, contribuir para a construção de coisas de uso comum, a exemplo de vias de circulação, saneamento básico e preservação do meio ambiente de modo compatível com a vida em geral.

Necessidade dessa antítese cabe ser referenciada, adicionalmente a teores deste estudo apresentados ao final da segunda parte, mediante destaque do desafio enfrentado por Gramsci (1987) para filiar camponeses da Itália meridional ao partido comunista, tendo-se em consideração que estar inserido diretamente no intercâmbio orgânico entre indivíduo e natureza implicava inflexibilidade operacional de objeto de trabalho e imprecisão de ideias relativamente menos inquietantes do que a inserção indireta e sempre mais incoerente nesse intercâmbio junto a trabalhadores da indústria. Assim, ao propor “ciências naturais” e “ordem legal” (Gramsci, 1968, p. 130; Manacorda, 2008, p. 258) para comporem princípio educativo, ele mesmo não sopesou o que muito depois Lukács (2003, p. 15) sugeriu quanto a deixar-se mediar pela concepção de “trabalho como mediador do metabolismo da sociedade com a natureza” para prevenir “imprecisões filosóficas” e não perder “a perspectiva de um salto filosófico em direção a questões decisivas, como a da relação entre teoria e prática, ou sujeito e objeto” (ib. p. 20).

Assim, imprecisões de ideias-força de ideologias, em embate no contexto atual das práticas político-institucionais de promover educação superior, cabem ser admitidas à referência de que os suportes reais destas ideias dependam de lucros e tributos enquanto realidades determinadas de forma alheia a trabalho, sobremaneira intelectual, que seja coerente com a condição acentuadamente indireta (instrumentalizada) de ocorrer o trabalho mediador do metabolismo entre sociedade e natureza livre.

Então, também cabe admitir que se encontrem imprecisas as presumidas ideias-força que presidem os antagonismos políticos mais decisivos quanto a lutar, de um lado e abertamente contra ser factível qualidade de educação cujos serviços sociais ocorram mediados por lucros, e, de outro e silenciosamente, a prestar estes serviços de forma alheada a implicações de tal mediação. Entretanto e ideologicamente, este último antagonístico se encontra fortalecido ao estar sustentado por tributos e o primeiro fragilizado por sustentar-se por lucros e, inclusive, por expor-se a ser fonte de tributos.

A urdidura em que se processam os antagonismos em foco aproxima-se de se constituir em impasse político-institucional para até mesmo conceituar qualidade de serviços educacionais. Para prevenir este impasse, impõe-se a esta conceituação associar o indivíduo, enquanto excludente detentor da prerrogativa de ser fonte de produção, com a referencial-fundamental generidade daquela antítese à inflexibilidade operacional dos objetos de trabalho. Já esta associação se desvela como potencial conteúdo de princípio educativo.

Na contingência desses antagonismos, a prestação dos serviços educacionais em termos de qualidade passível de críticas ainda está a carecer de oportunidade para constatar e espelhar poros ou fissuras que porventura subsistam na imediatidade da prestação destes mesmos serviços. Porém, esta oportunidade tem como emergir, ao se ter em vista os termos daquele potencial conteúdo de princípio educativo. A efetivação destes termos tem como se inserir em setores da atividade humana com o avanço da democracia, tão mais ampla seja a população envolvida, assim como persistam resíduos de espaços vitais ainda acessíveis por indivíduos que enxerguem também sentido em tal acesso, em vez de mero interesse econômico.

Coloca-se, então, uma circunstância em que se acentua a eminência da casualidade no resultado final dos pores teleológicos dos indivíduos, acentuação que é reforçada pela imprecisão das idealizações a respeito da objetividade das matérias ou realidades, estas a integrarem os objetivos que são presumidos a processos sociais de mudança, notoriamente se esta mudança persistir enredada no processo educativo enquanto suporte real de outros processos.

Em tal circunstância e para exsurgir adesão de indivíduos a determinada causa que se materialize em mudança, esta, enquanto assim enredada no processo educativo, requer que se projete antes em termos de sentido, este a toda prova referencialmente fundamentado, do que de desejo objetivado em interesse. Além disso, a adesão em foco será tão somente de indivíduos, nunca de instituições, pelo simples motivo de que estas apenas presumem excedentes econômicos, inclusive de forma alheada ao modo inescapavelmente local-individual de obtenção desses mesmos excedentes.

Este modo de obtenção dos excedentes tem sua origem em pequenas e numerosas quantias nos locais (lugares) e são forçados a se tornarem de poucas e agigantadas proporções em metrópoles (globais). Na perspectiva sistêmica, é destas metrópoles que está a ser determinada a prevalência do conteúdo representado, enquanto é do local que procede a produção de meios reais que correspondem aos excedentes em foco. Nesta relação entre o global e o lugar, segundo Santos (1997, p. 36), contata-se:

A grande revolta [que] se dá através do espaço, do lugar ali onde a tribo descobre que não é isolada nem pode estar só. Esse lugar tanto se pode chamar Ngoro Karabad [algo equivalente a Barreiras] como Los Angeles [idem, Brasília]. *O mundo da globalização doentia é contrariado no lugar.*

Desse modo, o lugar torna-se o mundo do veraz e da esperança; e o global, mediatizado por uma organização perversa, o lugar da falsidade e do engodo. *Se o lugar nos engana é por conta do mundo.*

Nestas condições, o que globaliza separa; é o local que permite a união. [Grifos nossos]

Mudança inerente ao processo educativo, caso seja objetivada em circunstância na qual ela se desvele necessária e incida em complexidade incomum, perfaz causa em torno da qual a própria mudança há de coadunar-se à adesão apenas de indivíduos voltados antes a questões de sentido do que àquelas de mero interesse.

Ao final da primeira parte desta tese, coloca-se mudança de processo educativo a incidir em notoriedade quanto a ser necessária e a perfazer complexidade incomum, além de que apenas indivíduos a abraçam, ousada e modestamente. Assim, cabe questionar, antes de tudo o mais, o sentido em torno do qual tal mudança está a exsurgir local-regionalmente.

Já este sentido cumpre ser entrevisto sob a aparência de movimentos de tal amplitude social como a possibilidade de abraçar generosidade a toda prova. Dentre tais movimentos sobreleva-se aquele em que se apoia nada mais do que a multimilenar história da produção (do boi ao assalariado), bem como projeções da essência divina em religiosidade cuja exaltação se aprofunda e se difunde contra toda sorte de escândalos apropriativos desta essência. Paralelamente e de modo não menos já duradouro, tem-se abraçado, também contra toda sorte de violências para com sua própria natural-institucionalidade, produzir distintamente de apropriar os inelimináveis resultados.

A efetivação deste produzir, por força de sua situação local-regional, tem contado com dimensão política que presume determinada prática educacional. Prerrogativas desta

prática se distinguem, antes de tudo o mais, por dosar no ensino e intensificar nas avaliações de aprendizagem o caráter sintético dos conteúdos.

Além disso, aspectos das circunstâncias contra os quais esta prática educacional está a afirmar-se têm por características duas principais vertentes que criam dificuldades: a) apego de docentes ao caráter representado dos conteúdos, tendo-se em vista a facilitação do operar pedagógico, tão mais este se restrinja à mera exposição e retarde a respeito da correspondente apreensão até o final dos prazos regulares para a realização de provas; b) infundada, e não menos eufórica, expectativa dos ingressantes se estatela contra a realidade da ambiência acadêmica, uma vez que esta ambiência muito pouco se diferencia em termos de métodos de ensino anteriormente vivenciados, além de lhes ser requerida uma autorregulação que, na eventualidade de não ser suficiente, tende a levá-los ao desamparo e a desandar em condutas imprevisíveis, a exemplo de falta de interesse pela integridade dos teores das disciplinas, mudança de curso, conflitos junto à docência e até evasão.

Ambas essas vertentes tiveram que ser auscultadas mediante a realização de sondagens junto a ingressantes em busca de alternativas de intervenção. A partir dos resultados destas sondagens, sobressaíram-se os motivos de ingressaram na IES em que se processa o objeto desta tese, conquanto existam outras opções, inclusive de não estudar e contentar-se com oportunidades imediatas de obtenção de rendas.

Por sua vez, a busca de alternativas de intervenção resultou em oportunidades de pertinentes atos político-institucionais junto a prepostas da IES em foco e estes atos passaram a contar com medidas previamente comunicadas nos encontros de Planejamento Educacional, a cargo da coordenação do PAD, além de abertura a contribuições dos participantes do Fórum de Coordenadores e do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER/FASB.

A efetivação de tais alternativas, apesar de não ter sido amplamente resolutive, tornou-se indispensável para constatar disposição de docentes e de discentes no sentido de cooperar com requeridas iniciativas, especialmente com a proposição, a elaboração e os testes práticos do uso dos instrumentos de Acolhimento de todos os ingressantes. Por sua vez, esta constatada disposição e decorrentes iniciativas passaram a se constituir no suporte da proposta educacional da IES, seja para lidar com ambas aquelas vertentes de dificuldades, seja de dinamizar e intensificar a aprendizagem.

Coloca-se, então, uma práxis político-institucional em cujos componentes se sobressaem, não só a prática educativa com sua dimensão política, ambas a se projetarem de modo espontâneo e enquanto suporte da proposta educacional, como também a mediação institucional provinda da entidade mantenedora da IES, mediação que, inclusive, cumpre se constituir na presença “*in loco*” do sistema federal de ensino. Por sua vez, esta presença se desvela nas esferas estatal e civil, de tal forma que nesta última esfera se processe criteriosidade de prática educativa no intuito de prevenir riscos de esta prática vir a ser fragilizada à insistência de serem incontavelmente reproduzidos certos aspectos dos sistemas educacionais, os quais se fazem valer, mediante métodos tradicionais de ensino e de avaliação de aprendizagem contra os quais aquela criteriosidade há de afirmar-se.

Trata-se de afirmação que adentra a circunstância em que a dimensão política da prática educativa, assim criteriosamente afirmada, acontece não somente de modo a contrariar métodos tradicionais, mas inclusive e até certo alcance, insurgente no sistema federal de ensino superior. Por isso, a persistência desta dimensão, a se desdobrar em soluções prático-educativas mais frequentes e com mais intensa qualidade, tende a ser observada, espelhada e reconhecida ou conscientizada, além de que, paralelamente, a sua própria razão de ser se torna sempre mais pública. Já esta razão cumpre deter a indeclinável prerrogativa de incidir em conagração entre o caráter institucional daquela mediação e os sujeitos sempre individualmente considerados.

Quanto ao caráter institucional da mediação, tem-se que interpretá-lo especialmente em termos de justificação do Estado. Já esta justificação sempre perfez uma totalidade determinada pelos concernentes sujeitos e sua prevalência se faz valer mediante antagonismo na realização da ideia-força da ideologia correspondente a esta mesma justificação. Com efeito, esta realização tem desandado, circular-viciosamente, em luta por participar das relações de distribuição dos excedentes econômicos. Estes, por sua vez, são pressupostos, incondicional e ilimitadamente, a esta mesma realização, pois, os seus pseudo-sujeitos têm de apropriá-los para pseudo-produzir a solução da conflituosidade em que se enraíza a própria luta.

Em relação a tais sujeitos, urge que eles se conscientizem e se convençam a respeito de que apenas o indivíduo tem como assumir o paradoxo de “opcionalmente obrigar-se” a

gerar excedência de produção de pertença socialmente indefesa e tal assunção cumpre ser universal na perspectiva de realizar generidade humana à referência de ser coerente na indiretitude (instrumentalização) do intercâmbio orgânico direto (metabolismo) entre sociedade e natureza livre.

No sentido de assumir o paradoxo em foco, algo a persistir como questão radicalmente fragilizada, verazes e sempre mais numerosos sujeitos tenderão a realizar a generidade humana, o que há de ser possível por força de esta generidade ser universalizável, em termos ontológico-sociais inclusive, e, neste limite, ser antagônica à justificação do próprio Estado.

Trata-se de antagonização que se coloca por força de que realizar a generidade humana não tem extrapolado a interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável, apesar de que gerar excedência de produção de pertença socialmente indefesa é também imprescindível à constituição de tudo o que perfaz o sentido coletivo e esta imprescindibilidade tem sido suprida mediante injustificado modo forçoso de obter excedente de produção.

Já a segunda perspectiva significa não assumir o paradoxo de “opcionalmente obrigar-se” a gerar excedência de produção de indefesa pertença, o que implica na continuidade do modo forçoso de obter esta mesma excedência, ou seja, obtê-la de forma antagônica à realização da generidade humana. Trata-se de obtenção a exorbitar limites, estes na perspectiva teórica desta tese, no atendimento de necessidades ontológico-socialmente criadas, exorbitância que tem incidido em suporte real de ideias-força de ideologias que se voltam, antes de tudo mais, à conquista de poder e à juntura entre propriedade e riqueza, ambas – conquista e juntura – entre si interligadas.

A consciência dessas entre si antagônicas perspectivas, uma vez convertidas em matéria do princípio educativo, é condição para a efetivação da possibilidade de educadores, inclusive à reminiscência do pedagogo clássico-antigo, assumirem o paradoxo de “opcionalmente obrigar-se” a gerar excedência de produção de pertença socialmente indefesa em prol de que se intensifique o sentido desta mesma geração junto aos educandos.

Assim, ao assumir esse paradoxo, colocam-se atos políticos mediados pela dimensão política de determinada prática educacional, cuja ontológico-social realidade está a ultrapassar mera e circunstancial casualidade. Trata-se de atos que convertem aquela dimensão política em sua própria prática.

Em suma, esta prática cumpre perfazer especificidade política à referência da inserção em limites, conforme estes foram teórico-metodologicamente tratados nesta tese, inserção que perfaz irrevogável prerrogativa da obtenção e destinação da excedência de produção de pertença socialmente indefesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARANTES, V. J.; DIAS, J. C.; NUNES, R. C. S. (Organizadores). **Magia psicodramática: nascer, viver e morrer**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BERGAMO, P. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2011. Resumo técnico**. Brasília, DF, 2013.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CHAVES, E. O. C. “O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas Implicações para a Educação: uma defesa”. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Organizadores). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 1-60.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.
- DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.
- DEMO, P. **Qualidade humana**. Campinas, SP: São Paulo: Armazém do Ipê, 2009.
- DIAS, M. A. R. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a idéia de bem público. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - out. 2004.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2007.

DOTTA, A. G. **A educação como um bem público tutelado pelo Estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade**. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais do Evento, PUCPR. 180-185, 2008. Acesso em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos5.html>

DUARTE JUNIOR, J. F.; ARANTES, V. J. “A Importância do Corpo na Educação”. In: **Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Niterói, RJ; CENESP/MEC, n. 47, 1977, p. 25-34.

DUSSEL, E. D. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FERREIRA, H. C. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança – Portugal, 2003 (Série Estudos).

GAMBOA, S. S. “Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta”. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB: UFPB, 2009, p. 51-72.

GOERGEN, P. “Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade”. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. J. (Organizadores). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis, SC: Insular, 2000, p. 15-36.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, L. R. *et. al.* Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2 (53), p. 183-196, mai./ago. 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (Coleção Perspectivas do Homem, 12).

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987 (Coleção Pensamento Crítico, 72).

- HERMES, M.; LENA, E. **O homem Geraldo Rocha**. Barreiras, s/ ed., 2009.
- HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LEITE, D. “Avaliação Institucional e a Produção de Novas Subjetividades”. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Organizadores). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis, SC: Insular, 2000, p. 129-147.
- LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Organizadores). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Pensamento vivido: autobiografia em diálogo; entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér**. São Paulo: Ad Hominem; Viçosa, MG: UFV, 1999.
- _____. *Prefácio* (1967). In: Lukács, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-50.
- _____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1983. (Livro 3).
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1984. (Livro 1).
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **O Capital**. “Capítulo IV inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata”. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º. grau**: da competência técnica ao compromisso político. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORALES, J. R. Prácticas y percepciones de estudiantes y docentes de sexto grado sobre la evaluación del trabajo cotidiano. **Revista Educación**. Barcelona, v. 20, n. 2, p. 81-90, 1996.

NETTO, J. P. “Relendo a Teoria Marxista da História”. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Organizadores). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006, p. 50-64.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. “Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois”. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p. 223-238.

NUNES, C.; FEITOZA, R. Os Movimentos Sociais e as Políticas Educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões repostas. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 71-94, mai./nov. 2008.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAMPLONA, L. G. **Barreiras, Bê-A**, ...da Barra pra cá! s/l; s/ed., 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e ...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

RANIERI, J. **Trabalho e dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

ROCHA, G. **O Rio São Francisco**: fator precípua da existência do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Acesso em 24/06/2013: www.revistaensinosuperior.gr.unicamp/pdf/9

SANFELICE, J. L. “Dialética e Pesquisa em Educação”. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Organizadores). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 69-94.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Revista **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1(52), p. 15-17, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

_____. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul./set. 2013.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

TERTULIAN, N. Posfácio. In: Lukács, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 383-402.

TREVISAN, M. D.; GALINDO, C. J. A complexidade da profissão docente: enfrentamentos necessários. Revista **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 451-468, nov. 2014.

ANEXOS

ANEXO I

PROPOSTA PEDAGÓGICA “FASBIANA” (PPF)

1. INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica em epígrafe é resultado histórico de uma peculiarmente situada experiência de promover ensino superior por mais de uma década. Por força da peculiaridade situacional desta experiência, os educadores envolvidos passaram a denominá-la de práxis educativo-coletiva. Dentre os muitos aspectos desta práxis, cumpre destacar determinados qualificativos da concepção de educação, tendo-se em vista influências destes qualificativos na perspectiva de apresentar o que também se convencionou denominar de referencial-fundamental em questões educacionais.

Em tal perspectiva, torna-se decisivo que educação assim qualificada cumpra ser promovida, tendo, para tanto e por seu sustentáculo, educadores de índole propriamente universitária, os quais, uma vez eles próprios convictos, se voltem para convencer componentes das suas subseqüentes gerações a respeito de que avultar-se mediante conhecimentos perfaz, não apenas participar da cidadania, mas também e sobremaneira, alcançar realização pessoal que, antes de tudo o mais, faça sentido. A vivência de assumir e de promover tal convencimento, por situada que tenha de ocorrer, precisa se antepor às prerrogativas institucionais do trabalho educativo.

A graduação, mediante fazer faculdade ou frequentar universidade, constitui nível educacional em que as múltiplas didáticas dos níveis anteriores cumprem ceder, ao menos algum espaço, a ulteriores processos reais e a categorizações destes mesmos processos.

As didáticas, precedentes à graduação, têm compreendido a pedagogia “stricto sensu”, esta enquanto, de uma parte, o modo de apropriação do saber pela discência, e, de

outra, conhecimentos rigorosos cujo conjunto tem sido apto para determinar o comportamento cotidiano do professor¹.

Esse modo de apropriação do conhecimento precisa incidir em atos de registrar conteúdos, teores ou objetos desse saber, pelos próprios docentes e pelos educandos, de forma que registros estritamente memoriais se tornem menos dominantes quanto mais esses conteúdos se distanciem dos ainda iniciáticos, básicos ou fundamentais. Presume-se que este mesmo conhecimento, por sua origem cultural, esteja de antemão assimilado pela docência e que seja rememorizável em recorrentes situações de ensino, graças a registros também de apoio à memória e, a toda prova, fidedignos.

A rigor e quanto mais historicamente avançado, o processo educacional tem coincidido com determinada sucessão de registros entre gerações humanas, o que sempre requereu apoio externo à memória. Paralelamente, os conteúdos a serem registrados têm sido sempre mais numerosos e/ou qualitativamente diversificados, expondo-se, inclusive, a restarem passíveis de esquecimento e, inclusive, de obsolescência.

Quanto a determinar o que não resta ou resta assim obsoleto, inclusive a respeito do próprio processo educativo, propõe-se distinguir entre ético-cientificidade e ideias-força de ideologia sobre priorizadas respostas às três seguintes e referencial-fundamentais indagações: faz sentido educar?; em que educar?; e, como educar?

À luz de tal priorização de respostas, cumpre separar as realidades às quais correspondem necessidades humanas de atendimento limitado em contraponto a outras ilimitadamente atendíveis. Assim, o processo educativo expõe-se a ser ilimitadamente apropriado mediante ideias-força de ideologias ou é proposto como limitadamente produzido mediante ético-cientificidade.

Ilimitação apropriativa, enquanto mediada por ideias-força de ideologia, tem coincidido com atendimento de necessidades culturalmente criadas e a concomitantes disputas de imprescindíveis suportes reais, a exemplo dos aparatos de poder e das fontes de meios de vida. Em tal ilimitação, esses suportes têm incidido em valorização, cuja

¹ ARENILLA, L. et al. Dicionário de Pedagogia. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2001. p. 378.

prevalência costuma reforçar propensões conservadoras na determinação do conteúdo de disciplina e na reprodução desta mesma disciplina na estrutura curricular.

Alternativamente, ético-cientificidade a respeito da graduação educacional há de implicar apoio dos limites da produção que é distinta de apropriação, à medida que a distinção em foco faculte ulterioridade de determinações e de categorias a respeito de conteúdos de aprendizagem, inclusive, do pertinente processo de ensino e aprendizagem.

2. QUESTÃO CULTURAL EM BARREIRAS E NO OESTE BAIANO

O contexto cultural de Barreiras e do Oeste Baiano, com sua origem mais ilustrativa na vila de Barra junto ao desaguadouro do Rio Grande no São Francisco, cumpre ser considerado previamente a nele conceber e promover educação superior.

À luz desta origem, cabe destacar influências, a começar por aquelas do ir e vir radicalmente livre e do isolamento humano, ambos na presença de fartura de meios de vida, em contraponto àquelas de relações sociais mais originárias, nas quais prevalecia o trabalho, tanto o escravo em atividades de garimpos, quanto aquele de meeiro exposto à escassez fontes de meios de vida nos sertões nordestinos.

No contexto destas influências, cumpre destacar aquelas provindas de determinadas casas de comércio e da “Feira de Barreiras”, o que sugere, no âmbito local-regional das atividades econômico-sustentatórias, tardia conjugação de uma residual e interiorizada feitoria lusitana com antiga índole fenícia. Essas casas adquiriam produtos regionais e forneciam mercadorias procedentes do interior de Minas Gerais e do litoral nordestino. Anteriormente à presença do Banco do Brasil em Barreiras, iniciada em 1942, elas supriam funções de instituição bancária junto a pequenos comerciantes sediados em corruptelas no atual Oeste Baiano e nos espaços geográficos fronteiraços com a Bahia e pertencentes a Goiás (neste ainda incluso o atual Tocantins), Minas Gerais, Piauí e Maranhão. Assim, a mediação local-regionalmente historiada daquelas atividades econômico-sustentatórias favoreceu propensão pessoal a assumir individualismo de notória e difusa feição.

Tradicional e culturalmente, intercâmbio entre comunidades e relações entre pessoas sempre refletiram unilateralidade de influências religiosas do catolicismo popular. Mas, a partir de meados da primeira metade do século recém-findo, esta unilateralidade passou a enfrentar competição de igreja provinda da América do Norte e, a seguir, essa competição acabou multilateralmente dinamizada pela presença mais ostensiva do protestantismo em sua abasileirada versão. Dada essa competição, reforça-se tendência de autoentrega subjetiva ao individualismo cuja influência mais original e decisiva sempre houve de responder às relações de comércio.

Paralelamente a essa constituição econômico-cultural da sociedade de Barreiras e das circunvizinhas, um secular e drástico isolamento das populações sempre foi propício a preservar e intensificar modo de ser francamente afetivo, inclusive em relação a forasteiros. Trata-se de modo de ser que se constitui em indeclinável componente da realidade humana, na perspectiva de este componente merecer consideração em termos do que cabe perfazer proposta educacional local-regionalmente situada.

Inicialmente, influências político-institucionais a provirem do Estado dependiam da proeminência de personalidades, proeminência que não raro se escudava em milícias cuja constituição advinha de práticas de defesa nacional dos tempos do Império. Posteriormente a essas práticas, coerção estatal persistiu satelizada a barganhas de índole comercial, processando-se em renitente informalidade de condutas e sem que concernente espontaneidade ultrapassasse seu grau de espontaneidade ou de inconsciência.

A construção de Brasília atraiu trabalhadores mais qualificados, atração que veio a ser agravada, a partir de 1964, por medidas do Regime Militar, medidas que resultaram nas desmobilizações do aeroporto, das barcas que transportavam combustível para aeronaves e da usina elétrica local. Assim, as atuações do Governo Federal, do Estado da Bahia e do próprio governo local fizeram com que desandasse em pouco ou nenhum apreço a interveniência político-institucional junto à população de Barreiras.

Por último, mas não menos influente, passou a intensificar-se migração para a cidade-polo de Barreiras, notoriamente desde meados da década de 1980 – após a ruptura do referido e originário isolamento, ou seja, com o asfaltamento de anteriores e precárias

rodovias para Salvador e Brasília. Por força da (re)concentração urbana, mesmo que partilhada pela emergência do centro urbano de Luiz Eduardo Magalhães ao início dos anos 2000, assinalavam-se riscos de insustentabilidade peculiarmente coletiva, esta à deriva de potencializada crise cultural.

É em tal contexto que cumpre contribuir para que mudanças e/ou inovações sejam fomentadas, peculiarmente em termos de influenciar condutas cuja espontaneidade tem refletido ausência de coerção de origem estatal, familiaridade com barganhas de índole tardiamente mercantil, assim como de notória afetividade interpessoal, condutas que urge incidir em comprometimento do indivíduo com a coletividade.

3. GRADUAÇÃO NA FASB

No período inicial, entre a instauração da IES e o achado de pesquisa sobre propensão à concorrente insustentabilidade coletiva (1999-2005), prevaleceu proposta educacional que seguia didáticas vigentes em outras IES.

Por força, entretanto, de que a FASB está instituída como faculdade isolada e interiorizada, a par de seguir opção por regime sem fins econômicos, passou a ser questão de prudência promover pesquisa educacional na perspectiva de a IES se fazer mais presente e ativa junto às peculiaridades econômicas e culturais, ambas já percebidas enquanto desafio autoafirmativo, como também buscar sustentabilidade também coletiva da própria IES.

Resultados de pesquisa têm contribuído para assinalar notória necessidade, junto à grande maioria dos estudantes, de se referenciar em saber formal e sistematizado, ao passo que insuficiências de notas soem desandar em recorrentes tentativas de barganhar margens para aprovação junto a docentes e, em caso de insucesso, junto a instâncias tidas por mais decisivas em termos antes de empresa do que de superioridade institucional. Com o avanço do calendário acadêmico, intensificam-se conflitos entre discentes e docentes, circunstância em que a condição ontológica de objeto (a instituição FASB) passa a ser indevidamente tomada em lugar da equivalente condição de sujeito (indivíduo que estuda e/ou ensina).

Então, na falta de aprendizagem, apela-se à improcedência ontológica de que “a FASB não ensina”, enquanto não há como a docência intervir, de modo e forma procedentemente ontológicos, na subjetividade do ir e vir radicalmente livre de quem cumpre aprender.

Reflexão mais detida sobre essas dificuldades, rotineiras no contexto acadêmico em foco, tem acusado recorrente presença do que veio a ser denominado “irrealismo”, este enquanto desvio educativo mais recorrente, para não dizer generalizado. Discentes aspiram a práticas, inclusive em sentido estrito, nas respectivas salas de aula. Já docentes ensinam teorias que são comunicadas na suposição de que correspondam, também em sentido até mesmo estrito, às realidades que representam. Em desfecho, “o como” entender e praticar (futuros) objetos ocupacionais seria imediatamente prioritável em relação a “o quê” entender e praticar, ao longo da indispensável aproximação à correspondente realidade. Trata-se de desvio que provém da Revolução Industrial, à medida que esta passou a presumir saberes por além do amesquinhado conhecimento que prevalecia no seu usual “chão de fábrica”.

Dentre as mazelas de aprendizagem e ensino, a decorrerem desse generalizado “irrealismo”, cumpre destacar mera crença de que o saber acadêmico seria alternativa até mesmo suficiente para garantir ocupação, esta inclusive enquanto saída sobrevivencial. Silencia-se a respeito de que objeto ocupacional é ontologicamente anterior a concernente(s) modo(s) de operar, a exemplo de que se cure doente sem que este esteja de antemão presente em carne e osso. Trata-se de desvio educacional cuja função sociológica é efetivar, de forma sutilmente silenciosa, a fragilidade de aprendizes despossuídos de fontes de meios de vida na circunstância em que, para eles, só existe objeto ocupacional no bojo da propriedade alheia. Assim, saber lidar com essa propriedade tem incidido em lacuna educacional ainda à espera de ser preenchida em poros do processo civilizacional que jamais deixou de coincidir com aquele de acumular ilimitadamente poder e riqueza.

Entrementes, e peculiarmente junto àqueles estudantes que se encontram no limiar da sua natural maturidade e em indissimulável carência de adulez cultural, verificou-se notória reação ao discurso sobre passiva heterossustentação de pessoa já adulta em contraste com autoinsustentabilidade de pessoa naturalmente ainda imatura.

A partir dessa reação, tornou-se oportuno iniciar a busca de mediações que facultassem diferenciar, junto a pessoas no limiar ou já naturalmente adultas, entre apropriar e produzir, este inicialmente definido à conta de estrita e ativa autossustentação e aquele à base de excludente e passiva heterossustentação.

A seguir, entra na agenda de um grupo de pesquisa-ação² a interatividade entre prole ainda imatura e quem a sustenta, denotando-se, a princípio, existência de um excedente de produção fora da pertença à sua própria fonte, o qual, por fim, passou a ser enxergado como socialmente indefeso. Além disso, tornou-se possível evocar a hipotética situação na qual tal excedente estivesse ausente, o que significaria cessar a reprodução da espécie e, ontológico-socialmente, impedir a constituição da própria sociedade. Todavia, a ineliminável existência deste excedente denota persistência de inequívoca produção, esta a perfazer realidade fisicamente separada e formalmente inconfundível com aquela da concernente apropriação.

Assim, a distinção entre produzir e apropriar, apenas e correlatamente constatável por força de sempre existir excedente fora da propriedade da sua inequívoca fonte, passa a incidir em reforço da reação juvenil ao discurso da autossustentabilidade individual e coletiva. Trata-se de distinção que pressupõe generidade humana e que faculta alertar jovens estudantes a respeito de serem generosos, abraçando excedência de aprendizagem enquanto intransferível contribuição para o próprio amadurecimento cultural e para a constituição da coletividade, esta a partir da sala de aula e da instituição educacional.

Trata-se de contribuição que tem justificado e recorrentemente corroborado a meta institucional de “avaliar por produção” a aprendizagem, ainda que opcionalidade docente em efetivar esta meta tenha que perfazer o implícito paradoxo de ser inarredável em termos de ético-cientificidade em assuntos propriamente humanos. Na perspectiva de este paradoxo significar incontinuidade distintiva por entre os contrários de opcional e obrigatório, cabe afirmar que cumpre somente a educadores – estes, enquanto abertos à mediação da sustentabilidade também coletiva junto ao indivíduo e à sociedade, bem como

² Grupo de pesquisa-ação CONSER-FASB, instituído nesta IES e aberto à participação de docentes, discentes, egressos e voluntários em geral.

enquanto visão de mundo – fazer com que educandos antecipem práxis da distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados.

A partir dessa afirmação, há como se tornar difusamente óbvio, inclusive no exterior da ambiência educativa, que não é ético nem científico adulto apropriar indistintamente de produzir. Então, declarar que esta ou aquela pessoa não produz há de perfazer a mais vexaminosa das acusações. Assim, ao se saber que os socialmente indefesos destinatários desse excedente têm de existir, a par de que não emergem e não se mantêm por si mesmos, desviá-lo para fins egoísticos incide na mais vil das covardias. Paralelamente a esta vileza e àquele vexame, inexistente omissão mais ilusiva, enquanto questão a toda prova ética e justa, educador(a) não avaliar também por produção os aprendizes a eles confiados.

Todavia, a inserção de uma IES no contexto democrático-liberal, em que prevalece o princípio de que ninguém pode ser obrigado a ser generoso, faz com que a distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, assim como o exercício desta produção e a existência destes seus resultados enquanto objeto de avaliação da aprendizagem, ambos – este objeto e aquela distinção – reforcem a opcionalidade, no sentido de esta ser questão inequivocamente também educacional, ou seja, de existir para convencer e nunca para vencer os educandos ou os futuros e também culturalmente adultos indivíduos.

Entrementes, vivenciar tentativas de convencer, inclusive por força de inegáveis resultados na interação entre aprendizagem e ensino, tem incidido em oportunidade para abrir horizontes no processo educacional, os quais justificam persistir na busca de tal convencimento.

Referência para produção mediar pesquisa e desenvolvimento de proposta educacional na FASB obteve especial reforço, a partir do acesso a determinadas ressalvas sobre tendências de abordar os indivíduos e a sociedade à base de saber filosoficamente relevante, apesar de ambos – indivíduos e sociedade – viverem na natureza e, por força desta condição, as concernentes abordagens precisarem ser mediadas por ontologia do ser social, ou mais precisamente, por determinada ciência econômica, conforme incomum

autocrítica ao final do longo percurso intelectual do filósofo Lukács³. Ressalte-se que, anteriormente ao reforço em apreço, tal mediação fazia-se presente na FASB à deriva da preocupação com a sustentabilidade também coletiva da IES, de Barreiras e do Oeste Baiano.

4. PROPOSTA EDUCACIONAL

Após o reconhecimento de incomuns ameaças à cultura e inclusive à sustentabilidade social, ambiental e até econômica de Barreiras, bem como ao devir da IES FASB no contexto polarizado por esta cidade, emergiram discussões a respeito de eventuais desdobramentos destas mesmas ameaças enquanto questões a serem problematizadas. Destas discussões emergiram desafios cujos enfrentamentos inspiraram proposições a respeito da educação a ser promovida local-regionalmente. O desfecho destas proposições foi sintetizado na tradicional formalidade de missão educacional, conforme a seguir explicitada:

“[...] certa educação universitária, cuja diferença qualitativa signifique, tanto economia de conhecimentos para educandos mais ameaçados de exclusão em sentido amplo, prevenindo-lhes inadvertida vitimação a macrotendências inerentes ao próprio processo cultural-civilizatório, quanto motivo de reflexão sobre o significado ético-competitivo da afirmação pessoal e corporativa, para os mais seguros de sua inclusão em largo alcance”⁴

A expressão “economia de conhecimentos”, apesar de se expor a interpretações até incabíveis no exterior das circunstâncias em que surge, precisa incorrer na mediação que lhe previna irrelevância filosófica quanto às concepções do ente humano e da sociedade e apesar das concernentes generalizações. Paralelamente, impunha-se abertura a determinadas concepções de ética e de justiça, às quais cumpria haver acesso em termos de missão educacional cujo inusitado potencial sempre restara postergado a interesses, estes enquanto desejos em ilimitada ou ideológica objetivação.

³ LUKÁCS, G. História e Consciência de Classes: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15.

⁴ BERGAMO, P. Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e precisa cientificidade. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2010. p. 167.

4.1. QUESTÃO DE QUALIDADE

Trata-se de questão que foi exposta logo ao início desta apresentação da proposta educacional da FASB. Resume-se à circunstância de que a convicção – esta, junto aos estudantes e a respeito da importância e, inclusive, do sentido de virem a ser pessoas educadas – incida em justificativa mais relevante do que a institucionalidade de concepção de educação que esteja a presidir o trabalho docente, conquanto precise se processar de forma radicalmente não infensa a esta institucionalidade.

Em tais perspectivas, promover aquela convicção adentra desafio e o enfrentamento deste tem de contar com oportunidade de o trabalho educativo na FASB qualificar-se de forma singularmente diferenciada. Neste sentido, cumpre que este trabalho se faça mediar por compromisso com a institucionalidade também natural da existência de excedente econômico no indefeso exterior de toda sorte de consciente pertença, o que presume o saber propriamente educativo cujo conteúdo sempre esteve prontamente acessível mediante estudo do que ocorre, ora positivamente na interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável, ora negativamente na passiva sustentação de adulto, esta a incidir no privilégio sempre ultradesejado do “*homo oeconomicus*”.

De fato, tem sido natural e também objeto da mais originária e recorrente sociabilidade humana, a existência de até mais de dois sujeitos na interação entre sustentador(es) e prole ontologicamente ainda autoinsustentável. Paralelamente, multiplicidade da prole também tem sido usual. Além disso, a dotação e a acessibilidade de recursos naturais perfazem condição para haver limites físicos à expansão demográfica. Assim, emerge uma totalidade em que a ontologia da interação entre prole e quem a sustenta se torna imprescindível para que qualidade se coloque como questão inerente à sustentabilidade individual e também coletiva, mas a provir, excludentemente, da(s) pessoa(s) que interage(m) para com a prole (e entre si).

A ontologia em foco condiciona que essa interação ocorra de modo generosamente cooperante, ou seja, que tal condicionamento coincida com sentido indiretamente mediativo para as subjetividades humanas assumirem intensidade inigualável das suas próprias generosidades cooperantes. O inigualável se coloca, por ser absurdo que o propriamente

singular ocorra repetido, além de que igualdade, ôntica e pluralmente real, tenha que incorrer em fato que é incabível às limitações da inteligência humana.

Assim, se houver apenas um sustentador, tão somente este é generosamente cooperante com a prole. Mesmo nesta situação, é raro não prescindir de generosidades cooperantes a provirem da ambiência e entre si inigualáveis. Se houver dois ou mais sustentadores, estes exercem generosidades cooperantes sem que, entre si, tenham como reivindicar igualitarismo procedimental. Há diferenças propriamente ônticas nas quais incorre a existência da generosidade cooperante e individual. Por sua vez, esta generosidade identifica-se com um conjunto de diferenças. Este conjunto detém perspectiva favorável de ocorrer enquanto realização histórica, porém de modo a perfazer raridade cujo suporte real, em termos de probabilidade de vir a acontecer, chega a se tornar extremamente mínimo, mas jamais igual a zero.

Então, cumpre admitir que qualidade pressupõe condição existencial inigualável, não apenas em termos da generosidade cooperante, como também da própria subjetividade que é fonte desta mesma generosidade. Por força de incidir em produção distinta de apropriação, generosidade cooperante perfaz paradoxalidade, ao “‘ter que existir’ ‘opcionalmente’”, ou seja, ao deter a potência, a possibilidade ou labilidade de, enfim, vir a acontecer no exterior da interação entre sustentador(es) e prole naturalmente autoinsustentável. Por isso, sentido veraz e caráter livre de generosidade cooperante cumprem perfazer inequívoca qualidade de sujeitos do processo educacional. Já a identificação destes sujeitos, por serem inigualáveis, coaduna-se com o que sempre há de corresponder ao significado da pergunta “Qual?”⁵, cuja suficiência de resposta tem sido, a rigor, impraticável.

Todavia, apelar para condição veraz da qualidade há de adentrar suspeita de até fundamentalismo a ser como que incutido na formação dos jovens. Por isso, urge considerar que tal veracidade se apresente peculiarmente circunstancializada em termos paradoxais de opcionalidade e obrigatoriedade. Então, o paradoxo de obrigar-se a gerar excedência de aprendizagem em âmbito exterior à afetividade, que fora natural somente ao início da história da pessoa, há de colocar-se em termos de inusitado e inequívoco

⁵ ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 957.

entendimento do que perfaz liberdade, esta a também prevalecer na urdidura compreendida pelas vigentes relações sociais. Então, cabe admitir exercício de liberdade que, a rigor, há de significar trans-socialidade. Já este significado tem como ser concebido de forma incomum e, apenas e precisamente por isto, ser veraz.

4.2. SENTIDO PRECISO DA CIENTIFICIDADE

Dentre os componentes processuais da reprodução da espécie, considera-se, em razão da sua inegável especificidade, aquele da interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável. O modo como ocorre esta interação é físico e, como tal, perfaz natureza que é comum à espécie humana e a outras que perfazem estrita animalidade. A comum condição natural das sustentações em foco é base necessária e suficiente para haver ciência a respeito do modo de elas serem obtidas, ou seja, há um e único modo de produção a garantir ambas as sustentações.

É óbvio que sustentar essa prole implique em dividir as atividades e/ou os resultados destas, de modo que sejam atendidas as necessidades próprias de quem sustenta e também aquelas da prole, o que significa haver autoatribuição de limites na estrita imanência da singularidade pessoal-humana. Além disso, as fontes de meios desse atendimento são externas à prole e a quem a sustenta, de modo que somente sustentador já adulto tem como recorrer a essas fontes e obter resultados em cuja destinação cumpre existir limites entre o que lhe cabe e o que precisa se destinar à prole.

Efetivamente, a este sustentador se impõem limites entre o que lhe é (ao menos) necessário em termos de meios de vida e um excedente destes meios a ser destinado à reprodução da espécie. Assim, para o sujeito sustentador obter tais meios é, em uma proporção, produzir distinto de apropriar, havendo, entre um e outro, limites enquanto separação real, mas, em outra proporção, há convergência de ambos, o que não faculta confundi-los, pois subsiste potencial ou mesmo efetividade de distinção das concernentes ideias, ou seja, limites se constituem em suportes-reais de incontinuidade entre as ideias correspondentes às realidades de apropriar e de produzir. Por si mesma, a prole não tem como obter esses meios, o que, da perspectiva de quem a sustenta, significa-lhe não apenas

apropriar distinto de produzir como também justiça neste apropriar por coincidir com a reprodução da própria espécie.

Confundir apropriação com produção tem incorrido em inciência e esta, por seu turno, tem persistido historicamente acrítica por ainda não compreender incontinuidade entre as correspondentes ideias. Por isso, a persistência em questão incorre em dualismo também acrítico entre agressão e refúgio. Já à conta deste dualismo, agressão resulta superestruturada na condição de defesa preventiva, ao passo que refúgio, por incidir em produção sempre carente de acontecer distintamente de apropriação, tem persistido infraestruturada na condição de trabalho, este, por sua vez, enquanto fonte de meios sustentatórios, inclusive daquela defesa.

Em síntese, criticar tal dualismo, no sentido de vir a ser ultrapassado, passa a ser objetivo plausível à referencial-fundamentalidade que é ineliminável prerrogativa da interação entre sustentador(es) e prole naturalmente autoinsustentável. Na FASB, esta referencial-fundamentalidade se converte em fulcro da busca do alcance preciso da cientificidade, a par do sentido veraz da qualidade, a respeito da educação de cunho propriamente universitário a ser promovida local-regionalmente.

5. CONCLUSÃO RECORRENTEMENTE INACABADA

A título de conclusão, esta recorrentemente inacabada, tem-se que pressupor a inegável realidade da interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável para que a acima delineada Proposta Pedagógica “Fasbiana” (PPF) se faça sempre mais convincente no fragilizado contexto em que, ousada e modestamente, está a exsurgir. Para tanto, impõe-se a condição ontológico-social da existência nesta interação de limites físicos e de estes limites se constituírem em suporte real-concreto de criteriosidade que passe a orientar a busca de precisão regulatória e de operacionalidade científico-tecnológica para haver ética e justiça, ambas ainda sequer vislumbradas nas díspares sociedades que dominam a paisagem humano-geográfica do Brasil.

Por força da criteriosidade assim orientativa e da objetividade implicitamente admitida a respeito das usuais concepções de homem, de sociedade e de mundividência, torna-se possível conceituar coletivo e singularidade pessoal-humana, de forma que inovação em mundividência resulte da interação entre esta singularidade e aquele coletivo.

No caso desta singularidade, limites físicos ocorrem explícitos, ao ser assumida produção distinta de apropriação de parte dos concernentes resultados, circunstância em que essa mesma singularidade se apercebe capaz de excesso de autorreprodução e de efetivamente destinar este excesso à prole e a tudo o que esta presume para crescer e se tornar adulta também culturalmente. A rigor e em termos humano-pessoais, a singularidade se explica na sua interação com o coletivo.

Este coletivo, por sua vez, reflete heteroatribuição de limites físicos que lhe facultam deter seu próprio sentido, dada a ineliminável circunstância de não lhe ser possível originar-se nem manter-se por si mesmo, mas ter que existir para que não persista a prevalecer a absurdidade em que incide o dualismo entre superestrutura e modo de produção recorrentemente injustiçado no âmbito da imprecisão categorial que preside o que tem sido denominado de relações sociais de produção. Tais limites são explicados pela destinação do excesso de autorreprodução, o qual procede dos próprios componentes.

Já a inovada visão de mundo, esta deriva dos limites físicos em que incidem as suficiências de tudo o que não se põe nem se sustenta por si mesmo, mas que tem de existir, sobremaneira enquanto justiça de unívoco sentido. Por sua vez, estas suficiências provêm de excedência gratuita que tem sido, desde mínima (enquanto condição para a espécie se reproduzir em termos evolutivamente biofísicos), até potencial-relativamente ampliada (por força da intensidade da interação entre coletivo e as singularidades que o compõem).

ANEXO II

INSTRUMENTALIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA FASB

A seguir são apresentados os instrumentos de apoio ao trabalho educativo na FASB, considerando-se a sequência em que eles cumprem ser úteis ao ensino e à aprendizagem, ambos em nível peculiarmente universitário.

Em conformidade com a concepção de educação, constante da Proposta Educacional “Fasbiana” (PPF), estes instrumentos perfazem apoio para a geração de registros que, por sua vez, se constituem em imperativo pedagógico na IES.

A instrumentalização em epígrafe contempla razões, não só de engendrar tal apoio instrumental ao trabalho educativo, como também de esse apoio ter resistido a testes de proficiência e de se encontrar em intensificada aceitação.

1. REGISTROS DE AUTOCONHECIMENTO DO UNIVERSITÁRIO A SER MEDIATAMENTE GENEROSO CONSIGO MESMO

Estes registros servem para os ingressantes na FASB se prevenirem contra irrealismo a decorrer de uma originária insuficiência de clareza e de ordenamento das ideias sobre objeto de trabalho acadêmico e modo de este objeto ser operado, insuficiência que induz a priorizar este modo em relação ao objeto, a exemplo de ser possível a prática profissional na sala de aula. Por isso, ao persistir esta insuficiência, avultam-se riscos de se reforçarem, no âmbito das relações sócio-acadêmicas, motivações para conflitos entre discentes e docente, a par de precoce autoentrega a individualismo e a ideologismos, ambos enquanto devotamento a atender, ilimitada e excludentemente, necessidades criadas de forma sócio-cultural, a começar por aquelas de poder e de riqueza, das quais derivam numerosas outras.

Contrariamente, suficiência daquela clareza e ordenamento das ideias tem como ser antecipada, à medida que os ingressantes sejam pessoalmente motivados (“aquecidos”) a assumir responsabilidade correlatamente a serem mediatamente generosos consigo mesmo.

Trata-se de motivação que costuma intensificar-se à chegada da maturidade natural. Esta, por sua vez, raramente tem sido acompanhada por adulez também cultural para distinguir entre indivíduo (sujeito que é, primordialmente, fonte de ação) e coletivo (objeto que é, tão somente, resultado de ação). Ao sujeito cumpre gerar meios de vida que sejam suficientes, tanto para dar conta da autossustentação, quanto para gerar excedente compatível com sua inserção nas suficiências coletivas que, a exemplo de uma rua bem conservada, não emergem e não se mantêm por si mesmas, mas têm de existir no âmbito do que é comum em toda sociedade que se projete por suas suficiências.

Prevenir insuficiência de clareza e de ordenamento de ideias é desafio que cabe ser enfrentado mediante pedagogia da pergunta ou mediante questionamentos. Respostas a estes questionamentos urgem ser priorizadas segundo um critério de objetividade ou de precisão perceptiva da realidade, a começar por mera preocupação ou mesmo inquietude, a respeito de razões ou motivos de estudar, de conteúdos ou objetos de estudo, assim como de modos ou métodos de estudar. Já aquela precisão perceptiva da realidade cumpre ser tão mais intensa quanto prevalece ser coerência entre maturidade natural e adulez cultural, esta última em termos de clareza e ordenamento das ideias sobre a realidade pessoal-estudantil.

Há três situações em que cumpre recorrer a tais questionamentos:

A primeira situação ocorre no momento da matrícula, circunstância em que é prudente que todo ingressante se questione a respeito de maturidade também cultural para assumir um processo de autoquestionamento em termos de clareza e ordenamento das próprias ideias. Trata-se de objetivo que tem como ser realizado mediante priorização de respostas a três indagações, estas já implicitamente formuladas na mente estudantil. As indagações são as seguintes: Por que, para quem e para que irei estudar? O que estudar? Como vou estudar? [Sabe-se, por força de sempre mais ampliado número de respostas, que os entendimentos sobre “o como” estudar se apresentam com notória imprecisão, de forma que raramente há de restringir-se à correlação entre conteúdo a estudar e método a ser seguido].

A segunda situação acontece durante o ACOLHIMENTO¹ para ingressantes na FASB e após apontar diferenças entre acessar saberes no ensino médio e aprender no ensino superior. Os ingressantes são despertados para a criticidade da situação de uma pessoa já naturalmente adulta que se devota a apenas curtir a vida, pois esta curtição significaria, em termos de autoinsustentabilidade, nada mais do que desfrutar de resultados do esforço de outrem sem disto nem mesmo se dar conta. Por precoce que ainda o seja, refletir sobre interação e relação entre indivíduo e coletivo nessa aventada circunstância cabe ser condição de “aquecimento” intelectual dos estudantes para priorizarem respostas a três questões, em cujos termos é aprofundado o grau de especificidade do objeto que lhes é comum – o trabalho: Por que, para que e para quem vou trabalhar? Em que irei trabalhar? Como executar aquilo em que irei trabalhar?

A terceira situação se dá ao final de esclarecimentos sobre a distinção entre apropriar e produzir os insuprimíveis resultados, acrescentando-se sucessivos exemplos da precedência do objeto ocupacional em relação a operar este mesmo objeto, uma vez que este objeto tem que estar de antemão disponível para que lidar com ele² cumpra ser efetivada. Após tais esclarecimentos e exemplificações, as três questões – acima apresentadas em duas situações – cabem ser formuladas em uma terceira versão na qual seja, especificamente explicitada, a categoria correspondente a “objeto de trabalho”: Por que, para que e para quem irei produzir distintamente de apropriar? Qual será meu objeto de trabalho? Como irei executar meu objeto de trabalho?

Nessas duas últimas situações, as mudanças e repetições de sequências na ordem de respostas individualmente explicitadas facultam expressar, de forma também quantitativa, o que foi processado em bases estritamente qualitativas. Então, as repetições das experiências e as grandezas de coletivos de sujeitos envolvidos passam a indicar realizações de objetivos de pesquisa de antemão estabelecidos, os quais aparecem no item a seguir.

¹ Trata-se de evento que compõe o calendário acadêmico da IES e a pertinente frequência tem como resultar em atividades complementares, conforme preveem as diretrizes curriculares nacionais.

² Evita-se, radicalmente, recorrer ao simplismo paternalista de previamente avisar a respeito de “o quê” vir antes de “como”. Este simplismo cumpre ser evitado neste ACOLHIMENTO, pois quem descobre, por si mesmo, tal ordem de respostas sensibiliza-se pela relevância da própria descoberta e passa a crescer como sujeito. (Embora em casos até o presente muito raros, a vivência dessa descoberta já ocorreu, o que sugere pesquisa e desenvolvimento de concernentes procedimentos).

2. REGISTRO DE “PRIMEIRA AUTORIA”

Após responder às duas últimas séries de questionamentos, é solicitado ao ingressante na FASB que produza um primeiro registro de aprendizagem, mediante o qual se torne possível avaliar, reciprocamente inclusive, produção de docência e de discência, sob o título de “REGISTRO INICIAL”, mas que, efetivamente, equivale a um primeiro exercício de autoria (ver modelo a seguir):

Elabore, a título de REGISTRO INICIAL e nas linhas pontilhadas logo abaixo, dois (2) pequenos textos, em conformidade sobre o que é solicitado ao início de cada um deles:

- Primeiro texto – Sobre os assuntos tratados neste terceiro módulo do ACOLHIMENTO dos ingressantes na FASB de 2015, **o mais fundamental** foi

- Segundo texto - Em meu ajuizamento, a ausência de colegas nestas ACs resultará em:

Com base em cinco sucessivas apreciações sobre tais exercícios, constataram-se avanços na práxis educativo-coletiva em busca de mais intensa qualidade e de científico-eticidade da educação a ser promovida. Dentre tais avanços cumpre destacar os dois seguintes:

a) regisração incide na especificidade do operar educativo e na condição de gerar instrumentos de obter testemunhos de formação pessoal-singular, cujos sujeitos, além de se disporem a assumir autossustentação, também se proponham a ser generosamente mais contributivos para as suficiências coletivas, a partir daquelas concernentes ao coletivo educacional; e,

b) peculiarmente à chegada da adulez natural, há como irromper conduta mediatamente generosa para o concernente sujeito, assim como de inserção em realidade, mediante convicção pessoal de que objeto de estudo e de trabalho precede modo de operá-lo.

3. “REGISTRO PARA AUTOAVALIAÇÃO TAMBÉM POR PRODUÇÃO”

Este instrumento já está em uso desde 2004, comprovando, antes de tudo o mais, sua eficácia para haver avaliação recíproca, ainda em processo, entre aprendizagem e ensino. Desta mesma perspectiva, também se revelou peculiarmente útil para prevenir desentendimentos, ou até mesmo situações conflituosas, entre numerosos discentes e um só docente. Paralelamente, tem servido para evitar mazelas que costumam prejudicar, de forma até irrecuperável, a imprescindível fluência da relação entre ensino e aprendizagem em termos individuais no âmbito da discência. Por outra parte, o uso do instrumento oferece registros que acabam sintomáticos do potencial de assimilação de conteúdos, assim como da efetivação deste potencial, a par de indicarem déficits de presumida atenção não explicados por estritas faltas.

A constituição formal do instrumento em foco visa delimitar o que cumpre ser mais condizente em termos de requisitos para haver produção estudantil acentuadamente inequívoca, à base da elaboração de sínteses, atentando-se para as seguintes e requeridas formalidades:

a) somente conteúdos do ensino recém-findo têm que ser o teor da elaboração, produzindo-se registros de apoio à memória do(a) estudante sobre o mais fundamental para a aprendizagem, ou seja, sobre componente(s) da realidade a se impor(em) como resposta a “por que, para que e para quem” precisam se tornar objetos de saber;

b) o grau de aproximação da síntese do(a) estudante aos teores de outra síntese que, ao se iniciar outro tema de ensino, ou mesmo a próxima aula, **cabe** ser apresentado pelo(a) docente para explicitar o mais fundamental na perspectiva de toda a turma de discentes;

c) o caráter propriamente elaborado de resumos e, sobremaneira, de sínteses, restando insuficiente que o(a) estudante se restrinja a apenas arrolar itens, à guisa de ementa, esquema, “dialeto-convenções ‘e-mailianas’”, expressões lacônicas, chavões e/ou clichês;

d) precisão comunicativa (correção, sintaxe e clareza de ideias);

e) atenção quanto a questões de plágio, colocando aspas em termos, expressões, frases e períodos, os quais são colhidos da lousa e/ou da fala docente; e,

f) caligrafia que seja legível também por outras pessoas que o próprio autor.

Efetivam-se esses requisitos, recorrendo-se ao seguinte instrumento de apoio pedagógico:

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (REGISTRO DA FUNDAMENTALIDADE DOS CONTEÚDOS)	
Curso:	Disciplina:
Turma:	Professor(a):
Acadêmico(a):	
Data: ____/____/____	Conteúdo da(s) aula(s):
O mais fundamental do conteúdo da(s) aula(s), para o coletivo da turma, foi..... (Espaço gráfico para um texto de 10 a 15 linhas)	

O mais fundamental do conteúdo da(s) aula(s), para minha própria formação profissional, vislumbro como sendo (Espaço gráfico para um texto de 5 a 10 linhas)

Na obtenção dessas produções estudantis para efeito de autoavaliação também por produção, cumpre à docência se fazer mediar por referencial-fundamentalidade no sentido de ser assumida a autocrítica do Filósofo Lukács a respeito do que precisa incidir em condição para ocorrer salto filosófico em termos de ontologia do trabalho humano, peculiarmente do intelectual e em termos da “relação entre teoria e prática, ou sujeito e objeto”³.

Na FASB, ao se considerar peculiaridades da cultura local-regional informalmente qualificada de “ribeirinha”, a “missão educacional” da IES se torna condição para efetivar determinado potencial de esse salto ontológico deparar certo potencial de ele próprio efetivar-se.

³ LUKÁCS, G. História e Consciência de Classes: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15.

Para tanto, apela-se ao instrumento em foco na perspectiva de facultar que o estudante ultrapasse o “irrealismo”, muito constatável ao início dos estudos, a respeito de preocupar-se mais intensamente com o modo de operar do que com a imediatidade do objeto ocupacional, mesmo em termos de meros conteúdos em relação a como estudar.

Trata-se de priorização tão mais intensa quanto mais ainda natural a imaturidade ao longo da história da pessoa, mas que, ao não vir a ser ultrapassada mediante acesso a mais intensa qualidade da educação, desanda em privilégio cuja reprodução se torna reconhecida apenas casualmente aos respectivos favorecidos, além de que a falta de consciência das implicações e desdobramentos deste mesmo privilégio persiste condição para que se reproduzam as injustificações em geral, ou seja, as desigualdades políticas, as disparidades econômicas e os próprios desníveis educacionais, sobremaneira enquanto herança colonialista nas periferias das metrópoles nacionais e a se constituir em renitente ameaça aos meios urbanos no interior do País.

Trata-se de referencial-fundamentalidade cujo objeto corresponde à interação entre sustentador(es) e prole, interação esta que sempre incidiu em inconsciente prática de produção embrionariamente social. A conscientização dessa prática na FASB precisa coincidir com aquele salto em termos ontológicos que, por sua vez, há de referencialmente fundamentar emancipação humana, à base de produção distinta de apropriação dos seus próprios resultados.

Assim, em existindo essa produção na IES, passa-se a ensaiar emancipação humana a partir da subjetividade e de poros da realidade que extrapolem a primordial esfera do parentesco, dado o que cumpre ocorrer nessa mesma Instituição. Por sua vez, esta extrapolação há de constituir-se em conceito que incida em apoio crítico-teórico para abordagem dos conhecimentos, hoje filosoficamente relevantes, a respeito de homem, de sociedade e de visão de mundo.

No âmbito da subjetividade dos acadêmicos, tal conscientização há de processar-se mediante “avaliação também por produção”, dando-se continuidade às realizações do ACOLHIMENTO dos ingressantes na IES, peculiarmente em todas as disciplinas do

primeiro semestre letivo, assim como, no segundo semestre, aos menos em uma disciplina que perfaça teoria e pertinentes especificidades no campo de atuação de cada Curso.

Práxis coletivo-educativa, mediada por distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, há de refletir a consciência de que é imprescindível ou naturalmente institucional gerar gratuitamente excedente de produção, de modo que mestres e aprendizes passem a preocupar-se sobre “por que, para que ou para quem”, “em que” e “como” gerar tal excedente. Em acordo com a pedagogia da pergunta, urge que estes questionamentos sejam respondidos no âmbito da relação entre aprendizagem e ensino.

4. TRABALHO INTERDISCIPLINAR INSTITUCIONAL (TII)

Este instrumento está em fase avançada da concernente concepção, mas ainda intermediária em termos de práxis educativo-coletiva. Trata-se de trabalho a ser qualificado por força do concernente sentido educacional que reside em se constituir na complexidade desta práxis e em oportunidade de realização maximamente autônoma e, por isso, humanizadora dos próprios estudantes.

O objetivo geral da realização deste trabalho volta-se para atender a necessidade de contribuir para a criação de condições em que se torne possível dinamizar o sentido criticamente emancipatório da educação a ser promovida pela FASB, mediante institucionalização de incomum oportunidade de provocar tal dinamização também coletivamente.

Concomitantemente, associam-se ao alcance geral deste objetivo outros cinco: a) engendrar situações em que a cooperação individual intragrupo e entre grupos de estudantes seja vivenciada de modo mais aberto a inovar em termos de relacionamentos humanos que são imprescindíveis a realizações de sentido também coletivo; b) facultar, em tempo, aos (às) estudantes da FASB se aperceberem de que após ser atingida a adultez natural não costuma haver mudança de conduta em favor de científico-eticidade produtiva, ao contrário da recorrente possibilidade de acessar saberes, notoriamente se houver a conduta em questão; c) efetivar potencialidades dos estudantes, no sentido de que estes demonstrem

iniciativa e capacidade realizadora para produzirem o texto de que eles próprios mais carecem e que somente a multiplicidade deles há de reunir possibilidades de fazer com que tal texto venha a existir, desde que, a tanto, metodologia seja desenvolvida; d) assumir, também coletivamente, produção distinta de apropriação dos pertinentes resultados, mediante levantamento e discussão de informações que irão compor o TII de cada Curso na FASB; e, e) vivenciar a emoção de exercer competências coletivo-realizativas, dado que, para tanto, oportunidades têm sido extremamente raras na história de Barreiras e das comunidades circunvizinhas.

Na realização do TII cumpre ocorrer produção também grupalmente autoavaliada, conquanto a partir das produções de sujeitos singularmente considerados. Para tanto, este Trabalho conta com roteiro de feitura⁴, cuja atual versão contempla três anteriores tentativas de implementação.

5. ESTUDO CONTRIBUTIVO

Este instrumento cumpre servir de apoio no sentido de antecipar a realização da generidade do perfil do egresso da IES, contando com três ensaios já ocorridos, na perspectiva de testar proficiência quanto a atingir seu objetivo⁵.

O eixo de tal generidade há de mover-se por força regulamentar (cumprimento do que determina o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil): desenvolvimento da pessoa, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

Assim, os objetivos que presidem o estudo em foco se voltam para auscultar a formação do perfil de sujeito que distinga, em diversas situações, o que é *mais individual, mais organizacional e mais coletivo*, a exemplo do que é mais imediato na vivência

⁴ Conforme: Trabalho Interdisciplinar Institucional da FASB (TII/FASB): aproximação à realidade local-regional dos campos de atuação dos Cursos – Roteiro. FASB/DA/PAD/PAP: Barreiras/BA, 2013.

⁵ Conforme: Estudo contributivo: realização do perfil do egresso da FASB. Barreiras/BA: FASB/DA/PAD/PAP, 2013.

humana: adultos, habitações e prole ainda naturalmente autoinsustentável, bem como profissionais, ambiência laboral e (determinado complexo da) sociedade.

ECONOMIA

Propedêutica e Interdisciplinar*

Prólogo

A economia, nos seus sentidos de propedêutica¹ e de interdisciplinar², tem por objeto a realidade da excedência de produção de pertença socialmente indefesa; em outros termos, a realidade da produção que é precisamente distinta da apropriação dos inelimináveis resultados. Em tal entendimento, economia adentra a complexidade da vida humana que se reproduz natural-pluralmente, graças à obtenção e à destinação desta mesma excedência de modo fisicamente separado e de forma idealmente não mais confusa. Além disso, nesta abordagem da economia considera-se produzir prioritariamente a apropriar.

Diversamente desta incomum abordagem, o objeto hoje já global da economia política tem incidido em imprecisão quanto a corresponder à realidade que este seu objeto presumidamente representa³. Já esta imprecisão tem persistido não ultrapassável, porque, espontaneamente, seus mais expressivos estudiosos lhe têm atribuído irrelevância.

Em contraponto a tal imprecisão e concernente irrelevância, cumpre que um vislumbre, ao menos isto, de concepção alternativa seja apresentada, conforme isto é buscado ao longo deste estudo que, a tanto, se obriga a enfrentar inusitada questão.

Entrementes, na continuada ausência de até mesmo vislumbre, tal como este, o objeto da economia global-política há de persistir restrito às representações das práticas de engendrar e promover modos de obter excedência de produção, assim como de formas de destinar esta excedência mediante uma espécie de “pacto tácito” entre empoderamento

* O texto, a seguir, contém um saber que foi desenvolvido em encontros mensais de estudos no âmbito do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER/FASB. As referências inicialmente motivadoras destes estudos procederam de pesquisas anteriores à fundação (1999) da Faculdade São Francisco de Barreiras/Bahia. Resultados destas pesquisas tinham sido publicados por um já aposentado técnico de pesquisa e planejamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o qual, não por mera casualidade, se tornou mediador dos estudos do Grupo CONSER-FASB.

¹ “Ensino preparatório. [...] hoje se dá esse nome à parte introdutória de uma ciência ou de um curso que sirva de preparação a outro curso” (ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 943).

² “Se a comparação de metodologias, e o pôr em evidência de confrontos possíveis, ou de incompatibilidades que definem as fronteiras de uma disciplina em relação a outra, constituírem o objeto essencial de um trabalho dito interdisciplinar, então a palavra “interdisciplinaridade” é inteiramente conveniente” (ANENILLA, L. et al. Dicionário de pedagogia, Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 271).

³ Ao início do Século IV, a.C., correspondiam à realidade em apreço procedimentos imediatistas que ainda eram inseparáveis daqueles que hoje correspondem às práticas de organizações familiares, conforme relata Xenofonte em “*Oikonomikós* (econômico), diálogo sobre a boa administração de uma casa de família” (Enciclopédia Mirador Internacional. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda: São Paulo-SP, 1977, p. 11529).

político e dominação econômica, ambos a conquistarem sempre mais amplos e previamente garantidos quinhões dos respectivos impostos e “retornos civis”⁴.

Por seu turno, esta conquista urge estar sinteticamente entendida como criação de direitos sobre resultados da produção, o que tende a ocorrer, o quanto possível, previamente à existência destes mesmos resultados, ou seja, prefere-se que se processe de forma de antemão assegurada. Trata-se de urgência que, na perspectiva liberal-política atualmente dominante, prevalece à base de “precificação”, ou seja, de apelo à fixação de dois estratos do valor de troca dos bens e serviços.

Destes estratos, um deles é de caráter oportunamente instável e a valer no imediatismo de quantias de dinheiro e na realização de “sonhos de consumo”. O outro é de caráter tendencialmente estável e perfaz os pressupostos sustentatórios pouco ou nada aparentes do poder político e do domínio econômico, estando compreendido por tributos e (hodiernamente) também por “retornos civis” (lucros, nestes incluídos juros), os quais, entretanto, perfazem parte inflexivelmente validada de todo valor de troca cuja imediatista expressão em dinheiro – preço – lhes serve de esconderijo.

A intensidade da criação de direitos sobre resultados da produção presume basicamente a prevalência do regime político de cunho liberal, apesar de subsistir inflexibilidade institucional, esta mais intensa quanto a tributos e menos intensa quanto a juros.

Já esta subsistência de inflexibilidade institucional se torna observável na ausência do regime liberal, situação em que os excedentes econômicos precisam ter destinações mais rígidas e esta rigidez implica cunho antes administrativo do que político. Por seu turno, este caráter mais administrativo tem sido adotado porque liberalismo na criação de direitos sobre resultados da produção passou a se tornar suspeito de incidir em ameaça ao vínculo entre produtor e produto, ameaça que se deve à ilimitação apropriativa dos direitos sobre esses mesmos resultados.

Procedência de tal suspeita reside em que prevenir efetivação desta ameaça tende a implicar interveniência institucional cuja sustentabilidade, direta ou indiretamente a cargo do Estado, se torna sempre mais superfluamente onerosa, tendo-se em vista, inclusive, a pouca ou nula distinção entre democracia e mera imprecisão de regime político. Trata-se de interveniência que propende a assumir caráter paternalístico, para não dizer que incide na presunção de ser panaceia social a custas de crescente gasto público.

⁴ Após a crise financeirista de 2008, a democracia nos EUA passou a tomar feição em que a livre iniciativa se rende ao caráter estatal da ordem política, adentrando, formal-institucionalmente, caráter civil em contraponto ao estatal. A garantia concedida pelo governo central dos EUA à continuidade da “grande banca” passou a significar que a obtenção de tributos cumpre definitivamente prevalecer sobre o caráter propriamente privado da realização de juros, o que implica em os juros passarem a ser realizados a título de lucros em sentido amplo. Já o efeito de tal rendição nos absconditos porões do ideologismo econômico está ainda distante de ser aquilatado.

No intuito de prevenir exorbitância de tal oneração, urge aparecer alternatividade de práticas de engendrar e de promover formas de garantir que se obtenha excedência de produção. Assim, determinada procedência destas práticas cumpre ser prerrogativa da economia adiante explicitada por este estudo, por força de que pressupõe generidade sustentatória cuja prática se torna referencial-fundamental.

Efetivamente, ideologias institucionais, especialmente as estatizantes, têm usurpado oportunidades de crítica e de ultrapassagem de equívocos sobre as realidades sócio-culturalmente criadas, sobremaneira sobre aquelas às quais correspondem os saberes econômicos. Por seu turno, aquela sempre mais onerosa sustentação da interveniência estritamente institucional está a induzir seletividade de aspectos da abrangente realidade à qual corresponde a economia, o que ocorre a despeito da inseparabilidade destes aspectos que, nesta condição de existência, sempre se expuseram a ser representados ou idealizados mediante objetos passíveis de imprecisão conceitual (“questão propedêutica”). Já à deriva desta imprecisão, impede-se intensificação da qualidade enquanto clareza de ideias a respeito desses mesmos objetos (“questão interdisciplinar”). Assim, as realidades econômicas tendem a ser passíveis antes de ocultação do que de desvelamento.

Conforme esta abordagem, a excedência de produção cumpre ser gerada com generidade-sustentatória, ou seja, tal excedência tem que existir e esta existência procede tão somente de sujeitos-fonte de (auto e hetero) sustentações, de modo que ela – a própria excedência – perfaz inamovível condição para estudar as questões sociais (“via propedêutica”) e para lidar com elas.

Nesta lide, os sujeitos-fonte reconhecem e realizam limites reprodutivo-sustentatórios, o que significa, não só acesso à referencial-fundamentalidade da distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, mas também percepção do sentido da liberdade humana, pois, ao serem assumidos tais limites, adentra-se coerência da condição indireta do intercâmbio orgânico entre a humanidade e a natureza (metabolismo), assim como critério para assegurar objetividade e precisão das ideias sobre as próprias questões sociais (“via interdisciplinar”).

1. Quatro princípios de referencial-fundamentalidade

No sentido de seguir “via propedêutica” (preparação para outros estudos) e “via interdisciplinar” (diferenciação e precisão de saberes) da economia, em vez de esta consumir-se em seu mais recente ideologismo global-político, cumpre recorrer à referencial-fundamentalidade de quatro princípios, aos quais correspondem realidades que ocorrem complexamente encadeadas. Trata-se de encadeamento que precisa ser observado para que, de uma parte, a prática de gerar excedência de produção passe a dispor de objeto de saber que lhe sirva de orientação e de apoio para ultrapassar sua recorrente e indigna exploração, e, de outra parte, a concomitante prática de

destinar tal excedência adentre criticidade cujo reconhecimento signifique reflexão sobre o seu caráter constantemente injustificado e sobre a histórica ausência do seu justo dever ser.

1º princípio: coincide com o equilíbrio dinâmico de todo organismo.

Por sua própria natureza, todo organismo é sustentado enquanto ainda imaturo, mas, uma vez a tanto já capaz e ao coincidir com aquele da condição natural-humana, sua sustentação passa a ser problemática.

De uma parte, a sustentação singular e coletiva é humanamente “natural-institucional” (imprescindível ou autoimpositiva), pois, na concernente falta, o indivíduo e a coletividade iriam perecer. De outra, a constância desta prevenção incide no autodesdobramento em novo(s) organismo(s), interna e externamente ao indivíduo, o que, em ambos os casos, tem incidido em fonte de ameaças à reprodução humana, sobremaneira ao alcance ampliado desta reprodução.

É deste autodesdobramento que procedem os indivíduos com gêneros aptos a perfazer a coletividade natural-grupal-mínima em que se processa a interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável. Por sua vez, esta coletividade é imprescindível a este mesmo autodesdobramento que tem desandado em proliferação espontânea e, por isso, também problemática.

A unidade de prevenção de perecimento e de autodesdobramento em novo(s) organismo(s) perfaz equilíbrio orgânico. Assim, a sustentação singular e geral se torna referência e fundamento de uma dinâmica econômica que condiciona as dinâmicas de outras realidades humanas. Já o saber referente a este condicionamento assume os sentidos “propedêutico” e “interdisciplinar” a respeito de outros saberes, especialmente aqueles sobre o caráter politicamente complicado de obter autossustentação do indivíduo e da coletividade.

Por sua vez, esta obtenção coincide com o trabalho e tem feito com que este desande em autodivisão na interioridade do seu próprio fenômeno. Em sentido reflexivo, tal autodivisão é também trabalho, assim como o seria a sua autounião.

Quanto à autodivisão, é na realidade da sustentação que se torna transparente a conotação classista ou a redução à influência de valores dos quais esta realidade tem sido revestida. Em um grosseiro aspecto, a sustentação perfaz relevância vital junto a despossuídos de fontes de meios de vida, exceto de trabalho, este, por isso mesmo, carente de dispor dos seus já efetivos resultados, além de restar pouco ou nada valorizado e até doloroso. Em outro e sutil aspecto, esta sustentação se torna secundariamente apreciada, para não dizer supérflua, junto a possuidores de garantias de acesso a esses meios, o que lhes faculta entender o seu próprio e privilegiado trabalho como o mais qualificado, apesar de não raro se restringir a nada mais do que ampliar tais garantias.

Diversamente, sustentação urge ser coerente com metabolismo, isto é, com interdependência entre o que é cultural-civilizatório e o que, por contido que se encontre, continua propriamente natureza em todos os entes humanos. Tal coerência, por sua vez, é condição para refletir sobre o que cumpre acontecer como trabalho de unívoco sentido, pois, segundo um dos mais representativos filósofos, cujas reflexões estão a influenciar a atualidade histórica da mudança social, trabalho

facultou a mais primordial emersão da consciência e, a partir desta emersão, o salto filosófico de chegar ao entendimento sobre a relação entre teoria e prática, bem como entre sujeito (fonte de teleologia) e objeto (resultado de teleologia).

A partir deste salto, apenas a fonte de produção que é distinta de apropriação cabe ser categorizada como sujeito. Já esta produção só acontece individualmente e, uma vez efetiva, incide em integração econômica e em amenização da violência⁵.

A respeito da possibilidade desta amenização, cabe admitir que persistem ainda muito obscuros os acontecimentos que, desde os mais remotos, perfazem a concernente história, apesar das descobertas e do avanço dos métodos de pesquisa a tanto imprescindíveis. Entrementes, intensifica-se o convencimento de que aquelas descobertas ultrapassam meras curiosidades, justificando-se uma já inegável tendência de considerá-las indispensáveis ao estudo do desenvolvimento humano em relação àquele da economia, desde que esta relação se processe influenciada pela sustentação singular e universal das espécies de organismos.

Ao longo de seu desenvolvimento e ao estar sustentada, a espécie humana se difundiu, constituindo-se como aglomerações cujos indivíduos ficaram sempre mais estranhos em relação aos de outras, esmaecendo-se o reconhecimento recíproco e do próprio gênero. Com a difusão, a dispersão e o estranhamento das aglomerações, o acesso a meios de vida tendia a se tornar mais precário.

Assim, por força de se intensificar tal estranhamento e de se tornar precário o acesso a meios de vida, impôs-se ultrapassar passividade adaptativa às limitações ambientais, mediante intervenções na reprodução natural dos meios de vida. Com a repetição da prática de assim intervir, emergiu oportunidade para aparecer a pertinente consciência cuja reflexividade incidiu na representação do ato que é característico do produzir em espontânea coerência com metabolismo entre humanidade e natureza livre, coerência que é condição para que se acentue o desenvolvimento humano.

Entretanto, o sentido propriamente humano de desenvolvimento ainda persiste tentativo, ocorrendo à base de duas tendências mais originárias: uma destas reflete retardamento em a expansão populacional se adaptar à ambiência não mais ilimitada e farta, presumindo residuais modos de produção a exemplo dos que ainda prevalecem junto a certos grupos aborígenes nas Américas e em África; e, outra, recorrentemente fragilizadora de contingentes populacionais que se obrigam a gerar excedência de produção que persiste impropriamente ainda destinada a inconscientes usurpadores da oportunidade de expandir as suficiências inequivocamente coletivas, especialmente a originária do Oriente Fértil (territórios, hoje divididos entre Síria, Iraque e Turquia, recorrentemente expostos a invasões e conquistas).

⁵ Conforme se torna inferível em LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 86-88.

2º princípio: imediatidade da excedência de produção de pertença socialmente indefesa.

Este princípio encadeia-se com o anterior, por força de que, no âmbito grupal-minimamente coletivo, ele sempre coincidiu com a *coletividade humano-orgânica em ampliada reprodução*. Esta não emerge por si mesma, mas a partir do recorrente desdobramento dos indivíduos correspondentes aos gêneros da espécie humana. Os novos organismos também não emergem por si mesmos e, até atingirem sua maturidade natural, não se mantêm por sua própria conta. Deste modo, não emergir e não se manter por si mesmo, mas ter que existir para que a humanidade se reproduza, adentram a ineliminável circunstância na qual se torna possível distinguir indivíduo (sujeito ou fonte de ação) que é inseparável de coletividade (objeto ou resultado de ação, sempre pós-acontecido) e, por isso, ambos também incidem em referencial-fundamentalidade.

Então, torna-se “natural-institucional” (existe-e-tem-que-existir) que produtos (resultados da produção) sejam gerados em excesso relativamente àqueles que são necessários à manutenção do(s) sujeito(s) que os gera(m). Concomitantemente, os novos organismos, até atingirem sua maturidade natural, sequer têm como saber que são os justos destinatários dos produtos obtidos assim em excesso. Por isso, este mesmo excesso ocorre com indefesa pertença.

Além desse seu excesso, os produtos também não emergem e não se mantêm por si mesmos, de modo que eles têm como adentrar sentido de coletivo. Já a fonte individual de produtos se reproduz de modo compatível com sentido do coletivo, ao se servir de parte destes produtos, gerados por ela mesma, ou seja, sem interpor outrem para substituí-la nesta geração.

Trata-se de sentido que perfaz científico-eticidade em desenvolvimento humano. Para tanto, cumpre ter em consideração, por uma parte, que produtos e sua obtenção adentram a ineliminável circunstância de incidir em limites e que tal circunstância também é igualmente presumida para existir ciência econômica. Por outra parte, assumir limites físicos na apropriação de produtos cumpre ser pressuposto para existir ética sustentatória, ou seja, para prevenir que pseudo-sujeitos não se sirvam da fragilizada condição à qual se encontra de antemão exposto o sentido do coletivo, pois lhe é totalmente indefesa a pertença da excedência de produção com a qual se sustenta.

Entrementes, tem restado ululantemente óbvio que insuficiência de científico-eticidade tem retardado, senão impedido, a realização do potencial de desenvolvimento humano, ao se constatar a persistência das injustificações em geral – as desigualdades políticas, as disparidades econômicas e os desníveis educacionais.

Por sua vez, essas persistentes injustificações têm possibilitado um universal desvio da atenção das pessoas para que não transpareça a mais vil das covardias político-institucionais, ou seja, a fragilização do sentido do coletivo.

Trata-se de fragilização cuja recorrência cumpre ser atribuída à usurpação social da naturalmente indefesa pertença da excedência de produção. Já o ineliminável destinatário desta excedência – o sentido do coletivo sempre carente de suficiências – jamais incidiu em obstáculo a tal usurpação, porque sua coincidência com o afeto tem impedido concernente conscientização.

Por seu turno, esta usurpação tem facultado, àquela covardia, revestir-se de vanglória individualista cuja histórica insensibilidade ainda não se torna reconhecível, nem mesmo no nível universitário do processo educacional em cujo âmbito a criticidade dos significados propedêutico e

interdisciplinar da economia sempre esteve ausente e, por isso, os aprendizes, em todos os níveis educacionais, não têm como aperceber-se de que científico-eticidade seja ao menos plausível em questões de desenvolvimento propriamente humano.

3º princípio: a propriedade – o artifício sócio-cultural do mais radical dos contraditórios.

A propriedade precisa ser entendida, por incomum que isto ainda seja, como artifício sócio-cultural que se tornou imperativo ao longo do processo cultural-civilizatório, e que, na atualidade histórica deste processo, está a se desvelar perverso à conta da incondicionalidade em ser ilimitável.

Nesta atualidade histórica da condição imperativa da propriedade, o concernente artifício tem como ser observado à base de unidades em que se incluem poucos indivíduos, ou mesmo apenas um, enquanto todos os demais restam excluídos. Estes excluídos, em decorrência, resultam astronomicamente numerosos, o que significa existirem problemas de exclusão também assim numerosos. Já estes problemas correspondem basicamente à urgência em desintensificar exercício espontâneo da liberdade, ou seja, correspondem ao estabelecimento de contratos informais e formais para adentrar propriedades alheias. Soluções, por sua vez, não chegam a corresponder ao total daquelas unidades, pois os limites em que elas incorrem dificilmente se coadunam à inamovível pressão da parte de interessados em adentrá-las.

Tal desproporção entre problemas e soluções se torna especialmente crítica, tendo-se em vista que o surgimento da propriedade pressupôs as circunstâncias em que dificuldades de acessar as imprescindíveis fontes dos meios de vida, bem como de atender a recorrente necessidade de abrigo, passaram a se prenunciar como ameaças até mesmo à sobrevivência das populações e, por isso, estas ameaças motivaram defesa, inclusive contra a mera possibilidade de ambos – acesso e abrigo – deixarem de existir.

Ao longo da história humana, cumpre considerar as circunstâncias em que emergiram os hábitos sustentatórios junto aos mais originários agrupamentos de indivíduos, pois foi em tais circunstâncias que se colocaram oportunidades de surgir precedentes do artifício sócio-cultural da propriedade. Estes precedentes, por seu turno, coincidiram com resultados de reações a ameaças ou a incertezas sustentatórias e outras inconveniências, as quais, direta ou indiretamente, dificultavam a sobrevivência humana, e com refúgios que perfaziam, desde atendimento das necessidades vital-básicas, até possibilidades de garantir abrigo a incidirem em descobertas de condições para fluírem as atividades das quais dependem a sobrevivência individual e a continuidade dos pertinentes agrupamentos.

Em outros termos, ameaças sempre presumiram a recorrência de agressões de tripla origem: (1ª) natural-orgânica, ou seja, a partir das próprias entranhas do ente humano (insuficiências e até mesmo falta dos meios de atender as necessidades vital-básicas); (2ª) ambiental-acidental, que é inerente à natureza livre (a exemplo de doenças, de ataques de animais selvagens, das ocorrências de intempéries climáticas, dos obstáculos ao eventualmente inevitável deslocamento de indivíduos e/ou grupos etc.); e, (3ª) físico-evolutiva, por conta da acentuação das diferenças entre grupos com os seus indivíduos (intensificação da estranheza até a situação em que belicosidade e o próprio canibalismo se tornaram inevitáveis).

Em conformidade com a primeira dessas origens, resta inclusive mesmo dispensável explicitar que o atendimento das necessidades vital-básicas é rotineiro e imprescindível, conquanto sempre ocorra de modo limitado. Em relação à segunda origem, os indivíduos e os seus grupamentos recorrentemente tiveram de se proteger contra riscos de serem até mesmo extintos, sobremaneira na mais remota existência da espécie. Já em acordo com a terceira daquelas origens, nunca chegou a ser suficientemente alcançado o fim do estranhamento entre indivíduos de grupos diferenciados, ou mesmo entre os próprios grupos, conquanto, para evitar confrontos, tenha sido ocupada a totalidade dos espaços em que fosse possível sobreviver.

Assim, a oposição entre refúgio e ameaça influenciou a execução das práticas sobrevivenciais, mesmo que ainda não fosse reconhecido o que era propriamente executado, o que, na história da humanidade (e inclusive da pessoa) foi (é) espontâneo em termos de priorização de “o como” fazer em contraponto a “o quê” fazer. Este reconhecimento apareceu na história humana (aparece na história da pessoa), por conta da rotina daquela execução e coincidiu (coincide) com a tomada de consciência a respeito das matérias executadas. Por sua vez, esta consciência passou a inspirar agressão enquanto defesa preventiva que foi seguida de modo imediatista e vocacionado a se generalizar.

Por força desta generalização, ou seja, na efetividade de agressões e/ou de pertinentes ameaças, restou historicamente tramada a problematidade das circunstâncias em que se impuseram riscos sobrevivenciais aos grupamentos humanos, tornando-se mais notórias duas consequências: (1ª) defesa dos recursos naturais residual-prontamente disponíveis; e, (2ª) recurso a um modo de produzir com tendência a apartar-se do mero servir-se dos resultados gratuitamente havidos da natureza.

A defesa em foco se impôs a partir deste ou daquele grupamento humano contra outro(s), acentuando-se na presença de ameaças ao atendimento das necessidades vital-básicas. Entretanto, riscos de não mais ser possível tal atendimento sempre tiveram que ser enfrentados mediante cercamento de fontes de meios de vida, o qual, por seu turno, tinha como emergir em termos de obstáculos naturais, de vigilância e, inclusive, de artifícios a tanto engendrados. Após aquelas ameaças se tornarem constantes, difusas e até mesmo fatais, tal cercamento foi restringido em sua extensão, tendo-se em vista já ser possível aumentar eficácia defensiva. Passou a ser substituído por fortificações, enquanto até mesmo o encargo de buscar meios de vida tinha que assumir o feitio de incursões no território externo por grupo de indivíduos especialmente expeditos e equipados.

A oposição entre refúgio e ameaças se tornou estrutural e coincidiu com a circunstância em que, ao longo de alguns milhares de anos, foi exigido que se desenvolvessem o sistema nervoso e a atividade cerebral dos indivíduos, o que implicou na criação de necessidades de significado propriamente grupal, especialmente aquela de transmutar as anteriores fortificações em fortalezas que, a seguir, se constituíram em embriões do que hoje se denomina cidade. Tais fortalezas se caracterizaram por existir a garantia – a propriedade, para os esperados efeitos – os de não faltar acesso a excedentes de produção provindos do seu exterior. Então, sobressaíram duas outras ou novas necessidades que se caracterizaram como desafios sustentatórios individual-grupais: (1ª) subsistência de antemão garantida; e, (2ª) reposição, recorrentemente atualizada, dos artifícios que são, direta ou indiretamente, imprescindíveis à obtenção de excedentes de meios de vida.

Tais desafios, à deriva da condição dinâmica do equilíbrio dos organismos e à revelia da imediatidade da excedência de produção com pertença socialmente indefesa, implicaram em sucessivas ocupações, inclusive em conquistas belicosas, daqueles espaços físicos em que a vida humana sempre fora mais sustentável, a começar pelos vales de rios com margens periodicamente fertilizadas por enchentes – Tigre e Eufrates, Nilo, Indo, Azul (Yangtze Kiang) e Amarelo (Huangho).

Na ausência de desequilíbrios entre produção natural e populações, a exemplo do que, antes da chegada de povos europeus, se verificava à ocidente da Cordilheira dos Andes na América do Sul, no continente africano ao sul do Saara e na Oceania, a sustentação dos aborígenes havia persistido fora das ameaças que costumam decorrer do ilimitado atendimento das necessidades socialmente criadas de poder e de riqueza. A belicosidade, que frequentemente se fazia presente junto a esses (ditos) primitivos, não respondia a motivações de caráter econômico-sustentatório.

Nos diversos contextos e intensidades, nos quais a oposição entre refúgio e ameaças sempre se fez valer, resta comum, universal ou geral que refúgio para a espécie, grupos ou indivíduos nunca ultrapassou, por irrelevante que isto pareça, a inconsciente condição de prole ainda passivo-naturalmente heterossustentada, ou seja, a sempre e meramente embrionária coletividade humana.

Assim, aqueles embriões de cidades se converteram em sedes do poder escudado na força e, a seguir, sedes do que posteriormente se chamou Estado. Este, por seu turno, significou inovar em termos de relações entre fortaleza e adjacências, uma vez que, por óbvio que o seja, apenas nestas adjacências existiam as fontes de meios de vida para a sociedade ainda em formação no interior desta mesma fortaleza.

Na interdependência entre Estado e sociedade emergiu a propriedade, a partir da garantia de acesso a excedentes de produtos, garantia que implicou a excludente prerrogativa de impingir e cobrar tributos, a exemplo do que, posteriormente e na Antiguidade Clássica, se consolidou como interdependência entre cidade-estado (polis, especialmente enquanto sede da defesa territorial) e pluralidade de organizações geradoras de meios de defesa e de vida (“oikonomia”). Nesta pluralidade (ambiência campesina), as unidades produtivas resultaram na junção entre geração de riqueza e garantia desta geração não diretamente impingida pelo Estado, ou seja, como propriedade não excludentemente estatal. Esta propriedade passou a deter o sentido (hoje dito) civil, mas garantido pelo Estado, porque se tornou fonte dos meios sustentatórios deste mesmo Estado.

Assim, nessa interdependência entre Estado e sociedade, a destinação de tributos para garantir a propriedade civil tornou-se certeza de que estes mesmos tributos jamais deixem de ser obtidos, implicando em que a propriedade perfaça simbiose entre defesa do Estado, mediante obtenção de meios para sustentá-lo com máxima e efetiva prioridade, e agressão dos súditos, pois, ao separar as pessoas em relação às fontes dos meios de vida, a propriedade faz com que esta fontes adentrem um inescapável dilema: ou perecem, ou então, geram excedentes para o sistema garantidor da propriedade. A realidade de tal dilema se impõe, porque, pressupostamente, as próprias pessoas, sem estarem excluídas da propriedade, não se convencem a gerar excedentes de produtos para a sociedade ser possível na estrutural oposição entre ameaça e refúgio. Ao contrário, voltar-se-iam para se servir do que já estivesse pronto e, na falta desta prontidão de meios, disputariam o que já estivesse disponível até que existam apenas vencedores, ainda que estes se reduzam a um único.

No âmbito da simbiose em questão, a propriedade se tornou imperativa, em termos de defesa e de agulhão para o processo produtivo de bens e serviços gerar tributos, e, ao mesmo tempo, perversa, porque esse agulhão e aquela defesa passaram a ser industrializados, ambos – defesa e agulhão – a incidirem nos mais absconsos pressupostos da economia política e da extrema complicação a que se reduz o trabalho, ao se dividir, isto enquanto também trabalho, nessa industrialização⁶.

Em síntese, a propriedade se tornou o mais radical dos contraditórios, pois resulta imperativa em termos de defesa e de agulhão, ambos – defesa e agulhão – para que o processo produtivo de bens e serviços seja posto em movimento; mas, seu potencial de se tornar perversa está a realizar-se enquanto oportunidade de ser industrializada, mediante apelo a esse mesmo agulhão, para atender a necessidade socialmente criada de ela mesma se impor e se contradizer.

4º princípio: antítese à conflituosidade entre os desenvolvimentos econômico e humano.

O significado do princípio em apreço coincide, exclusivamente, com aquele da autoafirmação do indivíduo-sujeito, à medida que este reconhece a excedência de produção de pertença socialmente indefesa como realidade que sempre ocorre ou é impossível de não ocorrer. Então, convence-se de que gerar esta excedência perfaz a ação estritamente singular-pessoal de produzir distintamente de apropriar os inelimináveis resultados, mas que, de outra parte e inevitavelmente, não a gerar implica em impingir a outrem o pertinente dever ser.

Trata-se de ação que se constitui no ineliminável requisito de que existam, não só aquela primordial interação entre sustentador(es) e prole humana ainda naturalmente autoinsustentável, como também, por força de implicações e desdobramentos desta interação, artifícios humanos que adentram, em comum com essa mesma prole, a circunstância de que não surgem e não se mantem por si mesmos, mas que têm de existir porque compõem o inequívoco coletivo humano a ser reproduzido (conservado) e produzido (ampliado).

Dentre tais artifícios, destacam-se aqueles cuja existência depende de educação *lato sensu*: conviver, dominar linguagem, contribuir para a constituição de coisas de uso comum, tais como vias de circulação, saneamento básico, preservação do meio ambiente de modo compatível com a vida em geral etc.

⁶ Nesta perspectiva, cabe que se recomende às pessoas em geral que se “vacinem” contra o caráter mais radical dos contraditórios em que incide a propriedade. Para tanto, urge que se detenha um mínimo da sua essência: um domicílio próprio e, sobremaneira, o saber lidar com o disparate de que, em sua essência, ela detém o contraditório de ser imperativa e perversa, características que mutuamente se reforçam. A imersão do trabalho na propriedade faz com que este mesmo trabalho incida em uma mistura de realidades, estas a ainda não deterem abstrato-representações prontamente discerníveis. : (1ª) sustentar-se em interação sempre mais indireta com a natureza; (2ª) gerar excedentes fora da propriedade da sua própria fonte; (3ª) cercar fontes de meios de vida, artificializando escassez; (4ª) autodividir-se em modos de ocorrer que, entre si, acabam até mesmo antagônicos; e, (5ª) exercer-se, ao manter-se e ampliar-se enquanto complicado reflexo desta sua própria divisão.

Reconhecido esse ineliminável requisito, o indivíduo-sujeito se capacita a admitir que destinatários da excedência de produção de pertença socialmente indefesa têm padecido penúria, tanto de ética relativamente ao modo de esta excedência ser obtida, quanto de justiça relativamente à forma de ela ser destinada.

Esta capacitação, por sua vez, reflete tomada de consciência de tal penúria, tornando-se possível conjecturar, ao menos isto, redução desta penúria em termos de ética quanto a obter e de justiça quanto a destinar essa mesma excedência no exterior do grupo natural-mínimo de sustentador(es) e prole.

Tal conjectura, por absurdo que o seja, sequer é explicitável, mesmo enquanto hipótese de trabalho que sirva para admitir a concernente possibilidade. Por isso, a explicitação em foco cumpre perfazer desafiante iniciativa a ser desencadeada tão somente por indivíduos enquanto singulares, desde que estes se disponham a vislumbrar generidade humana no seu modo de existir e na forma de pensar. Na atualidade histórica, tal vislumbre pressupõe estar precedido por algo parecido com uma “ontoscracia”⁷.

Entretanto, constata-se impossibilidade de explicitar até mesmo hipótese de que se obtenha e se destine excedência de produção socialmente indefesa no exterior do grupo natural-mínimo de sustentador(es) e prole, ainda que tal explicitação constitua iniciativa que faça todo sentido em razão de ensejar busca já imprescindível de refúgio contra obter de modo antiético e contra destinar de forma injusta esta mesma excedência sob as espécies de tributos e lucros.

Assim, ou por isso mesmo, a autoafirmação do indivíduo-sujeito adentra potência, possibilidade ou labilidade no sentido de abraçar ruptura procedimental extremamente rara, talvez jamais presente na história humano-profana. Trata-se de exercer prerrogativa exclusivamente individual, no sentido de que excedência de produção seja obtida de modo ético e destinada de forma justa, inclusive no exterior da esfera meramente afetiva. Já o exercício desta prerrogativa há de significar, por paradoxal que o pareça, ousadia e modéstia, ambas extremadas e no sentido de distinguir e opor dois horizontes da história humana cujos desvelamentos se processam em períodos multisseculares, para não dizer milenares: agressão enquanto defesa preventiva e produção criativa, esta em razão de ser assumida de modo parcialmente generoso.

No primeiro desses horizontes, vislumbra-se que, desde o mais remoto começo do processo cultural-civilizatório, a reprodução da sociedade humana tem tido que acontecer inerentemente à exclusividade (propriedade) de exercer pilhagem (hoje tributação). Já deter esta exclusividade não tem como ser realizada por um único senhor, incidindo-se na circunstância de lograr azada cumplicidade junto a múltiplos prepostos. Estes, para tanto e por abscondito que ainda o ocorra, participam da tributação à base de garantia da propriedade e da obtenção de excedência de produção em que se misturam tributação e lucro, mistura cuja existência presume a propriedade enquanto exclusividade de acesso às fontes dos meios de vida. Já este acesso sempre demandou violenta e

⁷ O neologismo correspondente a este termo, presume uma espécie de “abrasileiramento” da democracia, na perspectiva de que a influência mais representativa do “*demo*” (povo) esteja a ser sucedida pela menos representativa do “*ontos*” (ente), o que, na ausência de generidade humana no modo de existir e na forma de pensar, tende a intensificar a associação entre o empoderamento político e a dominação econômica junto a privilegiados que misturam omissão relativamente ao coletivo com liberdade em termos de vale-tudo, desde em religião, passando por política, até em negócios, terminando em imprecisões idealizativas que pouco divergem de uma generalizada confusão.

dicotômica regalia de uma ou poucas pessoas e, junto a todas as demais, padecimento da sustentação desta mesma regalia.

Por seu turno, a condição violenta desta regalia sempre presumiu que a tributação, na ausência de ela mesma estar garantida à base da propriedade, teria que regredir a mera pilhagem, ou seja, a assalto generalizado. Em síntese, a violência de tributar tem tido que perfazer monopólio centralmente exercido para não inviabilizar-se – coincidir com a própria absurdidade. Entretanto, esta violência detém um único ponto vulnerável que não pode ser explicitado, exposto ou desprotegido. Já este ponto tem sido espontaneamente projetado na perspectiva de que, em nenhuma situação, ele se desvele nuamente injustificado, o que lhe seria fatal. Assim, na eventualidade maximamente improvável de ocorrer tal desvelamento, resta a esse ponto refletir a pretensão de haver antecipado todas as circunstâncias em que a fatalidade em foco – incidir na própria absurdidade – continue refugiada contra toda sorte de ameaça.

Efetivamente, o absurdo da violência generalizada de tributar tem sido possível desde a pré-história da condição humana. Já a efetivação desta possibilidade sempre coincidiu com a garantia de obter excedência de produção provinda somente de outrem, ou seja, a violência do senhorio (Vs) tem coincidido com um vetor a estar multiplicado pelas violências de todos os seus imprescindíveis prepostos (Vp), perfazendo um “produto” tão mais singular-difusamente positivo quanto possível ($Vs \times Vp > 0$)⁸.

Em contraponto a tal absurdidade, cumpre adentrar o sentido de outro horizonte das realizações das tendências da história humana, aquele da produção criativa parcial-generosamente assumida. Para tanto, o indivíduo-sujeito cumpre apoiar-se na referencial-fundamentalidade que é inerente à circunstância interativa entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável. No âmbito desta interação há gratuidade sempre individual de sustentador (Gs), a ser entendida como “delimitação apropriativa contra si mesmo” e “apropriação heterolimitada” junto à prole (Ap). Assim e sempre em termos de distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, sustentador(es) se impõem limites à apropriação do que individualmente ele(s) produz(em) e a prole reflete limites que lhe são determinados a partir da realidade sustentatória que é externa à própria existência. Por isso, a distinção em apreço implica em reverter aquele “produto” ou em acontecer à referência de “soma zero” ($Gs - Ap = 0$)⁹.

Entretanto, torna-se complicado até mesmo pensar esta soma, pois a circunstância, em que a prole é sustentada, não tem ultrapassado a esfera do afeto. Por sua vez, as fontes humanas deste afeto têm tido que subsistir no bojo da propriedade, ainda que os limites auto-heteroatribuídos da apropriação das utilidades obtidas pelo(s) sustentador(es) facultem precisão científica¹⁰, além de

⁸ Leia-se: Vs é a violência do seu próprio e único senhorio; e, Vp é a imprescindível violência dos prepostos. Ambos se sustentam à conta de violência, enquanto obtenção de tributos e lucros. Em ambos os casos, não há limites: tanto mais, tanto “melhor”, além de inadmissão de regras delimitativas cuja iniciativa teria que advir dos próprios e regalados beneficiários.

⁹ Leia-se: Gs é a gratuidade de sustentador(a) de prole ainda naturalmente autoinsustentável, gratuidade que só acontece individualmente. Em ambos os casos, há limites: gerar excedência de produção acontece afetivo-prontamente autofixado por sustentador(a) e a apropriação desta mesma excedência pela prole (Ap) resulta objetivamente heterofixada.

¹⁰ Sintomaticamente, limites não costumam ser apontados enquanto condição da existência dos suportes reais dos objetos de estudo para fazer ciência. A rigor, restam irrelevantemente subsumidos. Todavia, ilimitação de suportes reais de fenômenos como empoderamento e enriquecimento não tem

que, à referência destes limites, se tornem entre si distintas produção e apropriação dos inelimináveis resultados. Por além do afeto, cumpre considerar esta reciprocidade de distinção e aquela precisão científica, respectivamente, como fundamento e referência para que ambas sejam empreendidas pelo indivíduo-sujeito, mediante consciência de que tão somente ele há de assumi-las, pois, em razão de que, em nenhuma outra hipótese, elas iriam ocorrer de modo e de forma assim inequívocos. Então, na eventualidade desta ocorrência, sempre será possível assumir a paradoxalidade de “opcionalmente ter que” gerar e destinar excedência de produção com pertença socialmente indefesa.

Trata-se de paradoxalidade que se coloca como a mais promissora via de autoafirmação do indivíduo-sujeito ao longo da sua própria história pessoal e em termos de desenvolvimento inequivocamente humano. Se a oposição entre refúgio e ameaça sempre incidiu na circunstância em que espontaneidade (fazer, sem saber que se faz) tem como se transformar em consciência (o saber a respeito do que se faz), então assumir essa via de autoafirmação há de pressupor tomada de consciência para prevenir ameaças de ela mesma restar fragilizada, apesar de que a associação de poder político e de domínio econômico não se desconcentre. Entretanto, ainda é comum a ambos – poder e domínio – a espontaneidade (a inconsciência) de que a sua associada reconcentração detém ponto vulnerável, ou seja, antagonismo lhes é estrutural, efetiva ou potencialmente, dada a criticidade de que se processam à base de obsessão por absurdidade¹¹. Assim, realizar a economia tem implicado a política de radicalizar a competição, enquanto realizar esta política implica a economia de maximizar o desperdício. Chegar-se-ia ao refúgio, à conta da realização de ameaças. Evitar-se-iam ameaças, à conta da inexistência de nada mais do que o próprio refúgio.

Tal perseguição de absurdidade, sobremaneira na esfera do trabalho intelectual, processa-se de forma imprecisamente entendida e, nesta forma, favorece proliferação de ideologias. Esta proliferação, por seu turno, significa prestar-se ao ilimitável atendimento de necessidades que são criadas em termos sócio-culturais e cujo atendimento perfaz trabalho exercido de forma não mediada (não instrumentalizada) por coerência com direitude do intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza. Em outros termos, urge que seja reconhecida a potência, a possibilidade ou a labilidade de o trabalho intelectual também se conter em limites no atendimento das necessidades que têm sido persistentemente criadas em termos sócio-culturais, a começar pela constante recriação do autoempoderamento político cujo atendimento tem sido inseparável daquele do enriquecimento econômico.

Abusiva ilimitação no atendimento de necessidades assim recriadas explica que insuficiências coletivas estão a ocorrer à deriva de relançar o ideologismo de até mesmo promover violência, apesar de que a conflituosidade entre os desenvolvimentos econômico e humano cumpre ser confrontada com a formação das nações de forma correlata à integração econômica.

Enfim, torna-se possível propor, em termos desta correlação, alternativa de objeto da economia, compatível e até dinamizador da amenização da violência – amenização que, a partir da antropofagia, passou pela escravidão e pela servidão da gleba, assim como pelo proletariado, até

incidido em restrição para dizer que sobre eles não se faça propriamente ciência e, por isso, apenas ideologia.

¹¹ Estatismo tributador e particularismo lucrativo adentram inconfesso fundamentalismo: o espécime humano lhe “é”, livre e irreversivelmente, apenas apropriador. Produzir não tem como mover-se em órbita própria e só ocorre à conta do seu sujeito restar ameaçado de se vitimar à falta da propriedade.

chegar ao assalariamento na atualidade histórica. Assim, interveniência dessa alternativa de objeto da economia, nos contrafortes da formação das nações, cabe ser inquirida para compor base explicativa dessa mesma amenização da violência e passa a incidir no fulcro da alternatividade da economia ora em proposição.

Economia de conhecimentos

A consciência da paradoxalidade de “opcionalmente ter que” gerar, de modo ético e destinar de forma justa a excedência de produção com pertença socialmente indefesa, cumpre ser condição imprescindível para que o respectivo indivíduo-sujeito se depare com a inusitada criticidade de que persiste apenas espontâneo – inconsciente – gerar esta excedência na estrita esfera do afeto.

Então, este mesmo indivíduo-sujeito há de intensificar sua consciência, no sentido de aperceber-se de que tal espontaneidade reflete inserção da esfera do afeto na propriedade do poder, este enquanto monopólio da violência que resulta da evolução e que tem sido inercialmente avesso a compatibilizar os desenvolvimentos humano e econômico.

Após chegar a tal percepção, o indivíduo-sujeito há de surpreender-se com inesperada “mina de saberes” para espelhar e representar situações que venha a vivenciar, seja no seu mais simples cotidiano, seja no âmbito das causas incomuns, cujos estudos, bem como orientação para devidos objetivos, implicam criatividade também incomum.

Dentre as situações a vivenciar no cotidiano, cumpre rememorar aquela de que apenas o indivíduo-sujeito tem como adentrar autoafirmação enquanto anti-absurdidade, uma vez que somente ele tem como produzir, parcial-generosamente, de modo assumido e de forma criativa.

Dentre as causas incomuns, coloca-se aquela de ultrapassar incoerência e chegar a coerência no desenvolver-se da indiretitude (da instrumentalização) do intercâmbio orgânico entre o indivíduo e a natureza, intercâmbio que, originariamente, era direto, imediato e sensível. Para tanto, urge ser ao menos tentativamente assumida a priorização, não apenas daquilo que se faz ou dos objetos ocupacionais contra obsessão por estritos modos e/ou formas de executá-los, como também as seguintes e ainda inusitadas teses: lucro somente no âmbito das organizações e explicado tão somente por aumento da produção física; lucro eventualmente explicado apenas por preço, destina-se, de forma exclusiva, às suficiências coletivas; e, dinheiro tem como adentrar o contrassenso de facultar amoralidade dos bens e serviços na esfera da troca e de se tornar imoral à conta desta facultação.

Coerência ainda inconsciente com a condição originária desse intercâmbio sempre guardou correlação com a interdependência entre sujeito e objeto, por força de que sujeito detém identidade somente ao se tornar origem visível de excedência de produção para indefesos destinatários, ao passo que objeto coincide com (inelimináveis e de antemão ocorridos) resultados e com a circunstância de estes mesmos resultados serem distribuídos com ou sem observar um componente muito especial desta circunstância, aquele de que parte dos resultados em foco perfaz excedência a presumir identidade de fontes (inequívocos sujeitos) e a incidir em generidade ou indefesa pertença de destinações (inequívoco objeto).

Tomar consciência sobre a circunstância, em que sujeito e objeto dependem um do outro, somente é possível na esfera do próprio sujeito e ao longo da história da pessoa com a qual coincide este mesmo sujeito. Apenas esta pessoa, a suas estritas custas, tem como se impor limites, para que bens e serviços se destinem prioritariamente ao modo naturalmente limitado de atender as necessidades vital-básicas, assim como para livremente assumir limites nas formas de atendimento das necessidades criadas, daquelas de empoderamento e de enriquecimento antes de todas as demais.

Na ausência desta livre assunção de limites para atender as necessidades criadas, têm sido fragilizados, para não dizer que restam implicitamente proibidos, os saberes sobre os quatro princípios anteriormente apresentados e sobre o pertinente encadeamento. Entretanto, perfazem saberes que são referencial-fundamentais, no sentido de que se admitam ética e justiça para, respectivamente, gerar e destinar excedência de produção e esta excedência se constitua em suporte real do sentido do coletivo cujas suficiências são heterolimitadas.

Tendo-se em vista limites e falta destes no atendimento das necessidades humanas, cabe admitir falta de clareza de ideias, para não dizer confusão, entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados, o que tem demonstrado, não só ausência de criteriosidade para gerar e destinar excedência de produção em consonância com a constituição do sentido do coletivo, como também necessidade de conscientizar os discentes sobre a interdependência entre sujeito e objeto na história da pessoa.

Por sua vez, falta de clareza sempre coincidiu com espontânea omissão educacional quanto a admitir que o espécime humano emerge no âmbito do objeto e que, ao atingir sua adultez natural, cumpre se transferir para a condição de inequívoco indivíduo-sujeito. Já esta transferência só acontece mediante acesso à distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados e à base de efetivas produções cuja usual exigência é excludente atribuição de progenitores e de educadores ao início da história da pessoa.