

ESCOLA E “PROBLEMÁTICA OBRIGATÓRIA”¹

Gilson de Medeiros Pereira
UFSC

O que há de comum entre os membros da “Escola de Frankfurt”? Entre os membros da “Escola de Budapeste”? Entre os membros que compõe o “Círculo de Viena”? Em meio à diversidade de temas abordados, em meio às diferentes trajetórias individuais, aos mais variados gostos e estilos, o que une os intelectuais de cada uma das escolas acima citadas? O que é basicamente recorrente, que nos permite aplicar a um grupo de intelectuais que produzem (temos, portanto, documentos escritos) o nome da escola?

A questão que depositamos no pórtico desta breve comunicação é esta: por quê nos damos à liberdade de nomear de escola algo que formalmente parece estar tão afastado do que comumente entendemos pelo termo? É lícito nomear de escola um grupo de intelectuais que produzem, cujas condições de produção conduzem a uma relativa unidade no conjunto da obra? Ou se trata apenas de uma metáfora?

Não podemos resolver essa questão sem nos reportarmos ao específico produto do sistema de ensino — da escola enquanto instituição típica das sociedades que possuem cultura erudita.

Vejam isso de perto. Acreditamos que o exame da questão, por mais hiperbólico que possa parecer, pode nos sugerir algo sobre a excelência ou o fracasso da escola brasileira.

A princípio, tratemos do seguinte: o que os membros das “escolas de pensamento” devem à escola? Digamos imediatamente, com o objetivo de esclarecer termos: escolas de pensamento são os grupos de intelectuais *produtores* de conhecimento, constituídos a partir de

problemáticas comuns. Estão fora desta designação as igrejinhas literárias e os grupos de vulgarizadores.

O que as “escolas de pensamento” devem à escola? A resposta é dada se tomarmos a escola em sua *função formadora*. Como condição formadora, o ensino escolar implica na construção de esquemas capazes de formar agentes dispostos e aptos a compreender os princípios dos bens e os princípios da produção de bens culturais. Com outras palavras, esquemas são construídos e esses esquemas, através da sistematização dos conteúdos culturais, geram, por sua vez, outros esquemas (os alunos formados)².

Tal condição formadora — de geração de esquemas — confere às relações de aprendizagem do sistema de ensino uma natureza rigorosamente objetiva. O professor põe as condições para que os alunos se apropriem dos esquemas, não por questões subjetivas, nem para fazer a revolução, como querem alguns, mas porque o objeto, o saber, o conhecimento, exige *imperativamente* determinadas disposições (adequadas ao objeto) sem as quais não pode ser apropriado. Sem a *posse necessária* dos esquemas de pensamento, o aluno não estará adequado, usando uma expressão de Hegel, ao “tenso trabalho do conceito”, sendo, por conseguinte, incapaz de efetiva elaboração intelectual. Se um determinado sistema de ensino não atende a esse imperativo, que é exigência de seus princípios imanentes, está fadado a ruir inapelavelmente.

A condição formadora, de geração de esquemas de pensamento, é o mais radical padrão ou valor a partir do qual aferir com rigor se um sistema de ensino é ou não bem sucedido no desempenho de sua função. A idéia de que não se pode medir o desempenho do sistema de ensino, que a escola é refratária à competência e à eficácia é, portanto, um mito. Esse mito é tanto mais persistente quanto mais fechado e enrijecido for o corporativismo docente. No Brasil, a manutenção deste mito cumpre uma função bastante deletéria, na medida em que salvaguarda a rede de relações que vinculam o sistema de ensino ao jogo de prebendas realizado pela política estatal, repondo objetivamente a miséria do ensino³.

Retomemos o tema principal.

O que os membros das “escolas de pensamento” devem à escola é, por conseguinte, um *modus operandi* do pensamento. Mais do que um método, um *habitus*. O princípio imanente do sistema de ensino é a construção dos *habitus* (quer analítico-instrumental, quer moral, estético, etc), pois o objeto exige imperativamente, como vimos, certas disposições necessárias à sua apropriação. Justamente porque se apropriaram dos esquemas de invenção, eles (os membros das

"escolas de pensamento") podem cumprir a exigência objetiva de toda a genuína produção intelectual: pensar por conceitos. Tal exigência, como se sabe, deve-se ao fato de que somente pensando rigorosamente por conceitos é que se pode chegar à inteligência científica⁴.

Além disso, a escola tem uma função integradora, não só moralmente, como também logicamente. Isto é, a escola fornece o vocabulário, as palavras, figuras, imagens, metáforas, os termos, os modelos, os blocos culturais que permitem a comunicação (acrescente-se que aqui "comunicação" é no sentido forte, isto é, mediada por bens culturais).

Indivíduos formados a partir de modelos, "programados", ou seja, "dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação"⁵, tal o específico produto cultural da escola.

Tão forte é a função lógico-integradora da escola, quando esta obtém sucesso, que os indivíduos formados podem ser classificados e agrupados a partir dos padrões fornecidos pelas escolas de origem. Anos depois de formados os indivíduos podem se identificar a partir destes *patterns*. No livro terceiro de suas memórias, Pedro Nava narra a sua formação no Colégio Pedro II, em meados da segunda década deste século. Em determinados trechos evocativos, quando Pedro Nava se dirige aos seus colegas remanescentes, é nítida a identificação que o narrador procura estabelecer com este seu público específico, a partir dos modelos culturais aprendidos no Pedro II. Isso sessenta anos depois.

É, portanto, da escola que os membros das "escolas de pensamento" recebem as "categorias de pensamento", que permitem, por um lado, construir *habitus*, esquemas de percepção, de ação e de invenção, métodos de pensamento, e, por outro, comunicar-se a partir dos modelos lingüísticos e culturais. Com outras palavras, receber um "repertório de lugares-comuns": linguagem, problemas e maneiras comuns de abordá-los⁶. Isto não quer dizer, parece-nos evidente, que a escola tenha como função formar indivíduos que pensam iguais. A escola propicia um determinado nível de consenso — o consenso dos lugares-comuns — e não mais do que isto. É um equívoco pensar que a escola "massifica", unidimensionaliza os pensamentos e as ações. Há uma gravura no livro *Cuidado, Escola!* onde alunos saem da escola marchando como robôs. A idéia subjacente é que a escola tem um poder de fazer todos iguais, seres sem alma, brutalizados e concordes. Em verdade trata-se, como todo o conteúdo do livro antes imediatamente citado, de uma crítica meramente ideológica, que passa ao largo da lógica essencial do sistema de ensino. É uma crítica orientada pelo piedoso desejo de trazer para a escola os anseios

reformistas dos educadores. Critica-se a escola tradicional por aquilo que ela não faz, e idealiza-se uma escola revolucionária com aquilo que ela não pode fazer.

Voltemos ao tema principal.

O que a escola propicia é então, um terreno comum sobre o qual ocorre o consenso e dissensão como pólos separados, como também a escola fornece a “unidade objetiva do campo intelectual de uma dada época”⁷: *o consenso na dissensão*. Esta unidade objetiva integra os “problemas do tempo”, as problemáticas obrigatórias que constituem o patamar de concordância sobre o qual discordar.

A título de ilustração, e com uma liberdade que só é perdoável pela provisoriedade destas notas, digamos quais o “problemas do tempo” incorporados pelas escolas que citamos no início deste estudo.

1º) “Círculo de Viena”: Sociologia fisicalista, formalização e axiomatização das ciências humanas através dos padrões tomado das ciências da natureza, mormente da física.

2º) “Escola de Budapeste”: retomada dos temas do jovem Marx: carecimentos, fetichismo, alienação.

3º) “Escola de Frankfurt”: crítica à razão instrumental e ao mundo administrado.

Pode parecer que as “escolas de pensamento” sejam alongamentos da escola. Mas não é assim.

Freqüentemente as obras das “escolas de pensamento”, até serem consagradas, são recebidas com hostilidade ou indiferença no mundo oficial da escola. Por exemplo, a tese de doutorado de Walter Benjamin, sobre o drama barroco alemão, foi recusada pela Universidade. A escola fornece a base, digamos assim, o terreno comum — métodos, *habitus*, *esquemas*, linguagem — um conjunto de “categorias de pensamento” que são previamente assimiladas, e nada mais do que isso.

As “escolas de pensamento” não são prolongamentos, repetimos, mas recebem da escola a base. Por outro viés, as “escolas de pensamento” se constituem através do par *oposição/complementaridade* à escola. Como se sabe, todo o campo de produção cultural constitui-se pelas oposições e complementaridades que se estabelecem entre suas instâncias produtoras, reprodutoras, legitimadoras, consagradoras, vulgarizadoras, etc. Entre as “escolas de pensamento” e a escola há oposição e complementaridade, que é a mesma que há entre as instâncias de legitimação/consagração e as de produção⁸.

As “escolas de pensamento” repelem as problemáticas canônicas da escola (é a oposição). Ao mesmo tempo precisam da escola para tornar legíveis aos outros (não-produtores) suas próprias problemáti-

cas (é a complementaridade). A escola fornece a chave para a compreensão dos produtos culturais das "escolas de pensamento". A chave: ou seja, um código comum necessário à decodificação de outros códigos. Assim como um indivíduo precisa de certos esquemas intelectuais para compreender e fruir verdadeiramente a arte erudita⁹, sem os quais as obras parecem ou insípidas ou meramente "agradáveis", também precisa de esquemas específicos para desbastar o cipoal teórico das "escolas de pensamentos", sem os quais os produtos destas parecem incompreensíveis, "esotéricos".

"A escola não fornece apenas indicações [escreve Bourdieu], mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento. Os esquemas intelectuais e lingüísticos organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior deste espaço o pensamento pode manifestar-se com o sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares"¹⁰.

Foi dito que as "escolas de pensamento" recebem da escola os esquemas de pensamento. Seria absurdo pensar que Horkheimer e Adorno apropriaram, seja dito a título de exemplo, os conteúdos e métodos específicos de *Dialética do esclarecimento* da escola, e que permitiu que eles, por um conjunto de circunstâncias, criassem um patrimônio de obras que recebe o nome de "escola", foram as categorias básicas de pensamento que, no conjunto, formam a estrutura de uma "arte de invenção", isto é, receberam os *topoi*: "esquemas de invenção e suportes de improvisação".

"Estes *topoi* [escreve Bourdieu] fornecem pontos de apoio e pontos de partida aos desenvolvimentos, sobretudo os improvisados, do mesmo modo como as regras da harmonia e do contra-ponto sustentam a 'invenção' musical mais inspirada e mais livre na aparência"¹¹.

Contudo, assim como as categorias de pensamento podem conduzir a arte da invenção, podem também constituir uma estrutura que funciona como um autômato, dispensando de pensar. É o que Lévi-Strauss denuncia como uma ginástica, um formalismo vazio que se presta a tudo, mero jogo raciocinante¹².

Em suma, as "escolas de pensamento" devem muito à escola. Da

escola elas recebem os elementos que tornam possível a sua unidade objetiva. E ao se constituírem em escolas, ao formarem “famílias espirituais”, as “escolas” passam a agir como escola — só que em novo registro, no registro do campo aberto por elas. O campo que elas abrem não é uma moda intelectual (se assim o fosse elas não seriam “escolas de pensamento”, mas centros de divulgação e vulgarização), e está imerso, de forma original, na problemática obrigatória do tempo.

A título de conclusão: é lícito chamar tais escolas de “escola”? É, no sentido de que tais escolas agem como escola no campo novidadeiro que elas instauram. Tais escolas fornecem novos esquemas, novos *habitus*, novos métodos, nova linguagem, novos problemas, ou nova roupagem para problemas velhos. Mas não é, no sentido de que tais escolas não canonizam, não racionalizam os saberes que elas mesmo produzem. Tal racionalização será feita pela escola institucionalizada, através de um programa de transmissão metodicamente construído, e aqui reside todo o fundamento da didática, que assim legitima e consagra tardiamente os produtos culturais produzidos pelas “escolas de pensamento”.

Muito provavelmente é pertinente indagar: a escola brasileira cumpre com sucesso esta função formadora e, lógico, integradora? Exceto as panelinhas, muito mais marcadas pelas modas, existe atualmente no Brasil algo como “famílias espirituais”, a partir das quais possamos identificar os *pattern* de pensamento? A escola brasileira fornece os *habitus*, os esquemas de pensamento que permitem o livre vôo da inteligência? Após sair da escola (pública ou privada), estará o indivíduo dotado de um fundo objetivo a partir do qual exercitar a arte da invenção? Na escola o indivíduo recebe o corpo categorial adequado a um proveitoso trabalho intelectual? A escola dota o indivíduo das capacidades analíticas necessárias à competência e desempenho profissionais?

A elucidação destas questões, e não só dessas, a partir de uma rigorosa coleta de dados empíricos, fornecerá alguns dos elementos necessários a uma criativa teoria sociológica da educação brasileira, que não se perca em generalidades macroestruturais.

Notas

1. Agradeço ao Prof. Norberto Jacob Etges a oportunidade de discutir com ele as questões destas rápidas anotações. Os equívocos, porém, são de minha exclusiva responsabilidade.
2. Cf. Pierre BOURDIEU. *A economia das trocas simbólicas*, pp. 116-18.
3. Não é esse o lugar mais adequado para desenvolver a tese de que a rejeição total

do desempenho e da eficiência no sistema de ensino brasileiro, ao invés de ser a manifestação de uma fundada crítica à tecnocracia, constitui uma apologia indireta ao sistema que mantém a mediocridade do ensino. Quanto às relações do ensino com a política de compadrio, sabe-se que os cargos e verbas do sistema de ensino são periodicamente distribuídos como favores ou gratificações aos correligionários do administrador público, independente das qualificações profissionais dos indivíduos.

- 4 Cf. HEGEL. *Fenomenologia do Espírito*, p. 61.
- 5 Cf. BOURDIEU. Op. Cit., p. 206.
- 6 Idem, p. 207.
- 7 Cf. BOURDIEU. Op. Cit., p. 207.
- 8 Cf. BOURDIEU. Op. Cit., pp. 116-35.
- 9 Nisso reside uma fundamental diferença entre a grande arte, de um lado, a arte meramente digestiva e a popular, de outro. Para a primeira são necessários esquemas intelectuais para a sua apreciação, enquanto que tanto a arte popular quanto a arte digestiva da indústria cultural prescindem desses esquemas. A mesma diferença ocorre entre o saber científico- filosófico e o "saber" popular. A função da escola é dotar o indivíduo dos esquemas que lhe permitam compreender e superar os limites da cultura não-erudita.
- 10 *A economia das trocas simbólicas*, p. 214.
- 11 Idem, p. 209.
- 12 Apud., BOURDIEU. Op. cit., p. 203.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. Trad. Sérgio Miceli *et alii*, 370 p.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. TRad. Paulo Meneses e colab. Karl-Heinz Effen, parte I, 272 p.