

## 2. ABSTRACIONISMO PEDAGÓGICO

*Um negro é um negro. Só em determinadas circunstâncias ele se converte num escravo.*

MARX

*Por conseqüência, enquanto tratamos da investigação das coisas, não nos será permitido concluir algo de noções abstratas e devemos nos precaver com grande esforço em não confundir as coisas que estão apenas no entendimento com as que estão na realidade.*

SPINOZA

Dentre as idéias centrais em ciências humanas, está a de que os fatos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas. O inteiro alcance desta idéia, nas suas conseqüências epistemológicas e metodológicas, é muito difícil, e uma das intenções deste trabalho é justamente tentar contribuir para esse entendimento. Mas, pela singeleza de sua formulação e pela freqüência de sua repetição, essa idéia teve a sua compreensão banalizada ao ex-

tremo. Essa banalização ocorre ou no sentido de que a simples sucessão cronológica dos acontecimentos é concebida como a sua explicação, ou no sentido de que, sendo a evolução social regida por leis históricas, já conhecidas, explicar um fato é situá-lo pontualmente no momento que lhe corresponde no processo histórico. Dispensamo-nos de comentar a primeira interpretação por razões óbvias, mas pretendemos examinar a segunda, não porque tenha qualquer importância intrínseca, mas porque ela é chave para a compreensão de um estilo de investigação educacional que, nos últimos tempos, vem congestionando os estudos acadêmicos de educação.

Esse estilo configura-se como uma variedade do que se poderia chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. Em toda esta parte, a utilização do termo “abstração” não se refere à operação intelectual inevitável em todo esforço de conhecimento, mas à deformação que

se manifesta no método do princípio abstrato que despreza a riqueza do real, isto é, a sua contraditoriedade e multiplicidade de significados, para levar em conta apenas aqueles fatos que estão de acordo com o princípio abstrato. O princípio abstrato, erigido em totalidade, é totalidade *vazia*, que trata a riqueza do real como “resíduo” irracional e incompreensível. [...] Assim fazendo rompe a integridade do fenômeno em causa porque o cinde em duas esferas independentes: uma parte que convém ao princípio e que por ele é explicada; e uma outra parte que contradiz o princípio e que, portanto, permanece na sombra<sup>1</sup>.

No que segue, ao longo deste capítulo, desejamos esclarecer mais detidamente algumas das falhas em que incorre esse estilo de investigação que, não obstante suas pretensões teóricas, na verdade não consegue mais do que utilizar-se da teoria disponível (ou melhor, de contrafações esquemáticas dela) para efetuar operações “formais” de classificação de “fatos” da realidade como se essas operações constituíssem explicações. Assim, a compreensão histórica acaba se resu-

1. K. Kosik, *Dialética do Concreto*, trad. de C. Neves e A. Toribio, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1976, p. 49.



mindando na “aplicação” de “referenciais” a uma realidade, na verdade, desconhecida.

Na sua denúncia dos descaminhos da ciência social, Wright Mills (*A Imaginação Sociológica*) já denunciara o abstracionismo como uma variedade patológica do que deveria ser a investigação científica do social. Porém, nesse estudo, o autor deteve-se nos exemplares mais freqüentes no ambiente acadêmico norte-americano e que constituiriam o que chamou de “empirismo abstrato”, onde se incluíam com relevo as pesquisas de opinião. Não suspeitara o autor de que na nossa exuberância tropical desenvolveríamos uma forma mais sofisticada e daninha de abstracionismo nos estudos sociais. Mais sofisticada porque utiliza freqüentemente um jargão emprestado de teorias interessantes e por isso mesmo mais facilmente mistificadora e perniciosa.

Para alcançar nosso objetivo, isto é, a caracterização dos estudos acima aludidos, faremos uma breve exibição de alguns exemplares de trabalhos publicados, que não vacilamos em classificar como representantes legítimos do abstracionismo pedagógico. É claro que, nos limites deste estudo, descarta-se de plano o exame das noções de “abstrato” e de “concreto” na sua longa e complexa história filosófica desde os gregos até hoje. Pelas mesmas razões, situa-se também fora de nossas intenções o exame da abstração enquanto operação intelectual ou processo psicológico e do seu papel no conhecimento. Nosso estudo quer apenas denunciar, nesta parte, o processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via – ingênua ou astuciosa – da discussão abstrata transvestida de discussão teórica. É, pois, no seu sentido negativo que nos referiremos à abstração, isto é, no sentido de ela *separar*, tomar como *autônomos e independentes*, aspectos dos objetos (no seu significado amplo) que não são separáveis porque, como disse Husserl, são *essencialmente* “conteúdos dados ao mesmo tempo” numa relação de parte-todo, de modo que sua separação elimina a própria possibilidade de conhecimento.

É claro que, muitas vezes, o abstracionismo é apenas uma forma ingênua de encaminhamento do exame de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio. Outras vezes, porém, o abstracionismo mais parece ser um claro golpe de astúcia, ideológica ou não. Há, aliás, uma passagem de Hegel<sup>2</sup> que serve como ilustração exemplar de como esta variedade de

2. G. W. F. Hegel, “Quién Piensa Abstractamente”, em *Esencia de la Filosofía y Otros Escritos*, se-

"pensamento abstrato" pode degenerar num abstracionismo cujo propósito (ou pelo menos resultado) é o escamoteamento da realidade. O texto de Hegel é aquele no qual se descreve a reação de uma vendedora de ovos ao ser interpelada por uma compradora por que os ovos estavam podres. Na sua reação, a vendedora deliberadamente recusou-se a discutir sobre os ovos – podres realmente – e comentou agressivamente toda a biografia suspeita da compradora.

No que segue, não faremos nenhuma tentativa para distinguir entre as variedades ingênua e astuciosa de abstracionismo, não só porque isso nos conduziria a um outro nível de análise como também porque a distinção é irrelevante para nossos propósitos.

Passemos, porém, ao exame de alguns aspectos do abstracionismo no estudo da educação brasileira. Para ilustrar a idéia que vamos apresentar, o campo da nossa argumentação ficará restrito ao ensino de 1º grau que concentra, indiscutivelmente, os mais graves problemas da educação brasileira. O simples fato de ser o único nível de ensino acessível à grande maioria do povo brasileiro estabelece a sua importância.

Para iniciar nosso estudo, vamos partir de um ponto que é consensual nos dias que correm, trata-se da idéia de que o ensino de 1º grau, além de numericamente insuficiente, é qualitativamente mau. Para "explicar" essa má qualidade invocam-se inúmeros fatores como, por exemplo, má formação do professorado, más condições de trabalho, ausência de autonomia da escola, caráter repressivo do ensino, inexistência de assistência técnica etc. Poucos educadores e pais questionariam essa visão quase catastrófica do ensino de 1º grau. A sua formulação tornou-se um lugar-comum nas descrições desse nível de ensino.

No entanto, pondo de lado, por ora, a questão muito pertinente de saber se essa visão representa uma descrição verdadeira desse nível de ensino, é de certo modo surpreendente verificar que ela não é tão atual como pode parecer. Com efeito, se examinarmos estudos sobre o assunto empreendidos já em décadas anteriores, vamos encontrar conclusões muito semelhantes àquelas de estudos mais recentes.

Tomemos alguns exemplos. Há muitos anos, em 1962, Anísio Teixeira escrevia o seguinte sobre o antigo ensino primário:



aceitamos a sua progressiva *simplificação*: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções rudimentares absorvidas por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e de cálculo; pela precariedade da formação do magistério primário; pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica; pela perda crescente de importância social da escola primária....<sup>3</sup>

Regredindo ainda mais no tempo, vamos encontrar, em Fernando de Azevedo (1926), as seguintes considerações:

A escola primária, organizada como está, fathou entre nós aos ideais modernos de educação de que até agora, fechada em horizontes restritos, nem sequer suspeitou. [...] A nossa escola primária não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral e higiénica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para os deveres cívicos<sup>4</sup>.

Essas duas citações, e seria possível multiplicá-las amplamente, mostram visões da escola primária que – não obstante o distanciamento temporal – são tão semelhantes à idéia que se tem hoje do ensino de 1º grau que, se elas forem verdadeiras na descrição que fazem, não cabe falar em deterioração desse segmento do ensino brasileiro, mas, antes, em estagnação na ruindade. Contudo, a hipótese de estagnação de um processo social como a educação durante um período tão longo e conturbado é empiricamente quase inadmissível, pois o simples e imenso crescimento quantitativo da rede de escolas tornaria, como aliás tornou, inviável a permanência dos padrões de ensino existentes na década de 20 ou de 30. Que podemos, então, concluir?

A conclusão (hipotética) que propomos, por nos parecer mais sensata do que a da estagnação do processo educativo, é a de que no estudo da educação brasileira, com raras exceções, as análises, por não se fundamentarem em cuidadosos e preliminares estudos descritivos, sugerem uma permanência a-histórica da instituição escolar, sendo por isso mesmo incapazes de captar as efetivas transformações.

3. A. Teixeira, "Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras", em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 37, n.º 86, abr.-jun., Rio de Janeiro, 1962, p. 76.

4. F. Azevedo, *A Educação na Encruzilhada*, 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, p. 115.

mações que ocorreram nas últimas décadas<sup>5</sup>. Na verdade, a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica.

Até este ponto, cremos que essa nossa conclusão seria aceita sem muito constrangimento. Afinal, sabe-se ou se pensa saber que os F. de Azevedo, os A. Teixeira e outros companheiros menores estavam ideologicamente impedidos de captar a "real" vinculação da escola com a sociedade brasileira no momento em que viveram e a estudaram. Teriam tido, por isso, uma visão ideológica idealístico-burguesa da escola brasileira. Apenas para argumentar, aceitemos que assim tenha sido. Mas a conclusão que estamos propondo vai além desses autores e pretende abranger também aqueles outros, mais atuais, e com relação aos quais talvez não se possa atribuir a "ingenuidade" de ter da escola brasileira uma visão contaminada por um ideal conservador de educação porque, quase sempre, de forma clara, situam-se numa outra linha teórico-política.

Nossa conclusão, entretanto, embora admitindo a radical diferença de formação e de motivação entre os dois grupos de autores, sustenta que, no fundo, essa diferença não impediu que uns e outros tenham produzido um discurso abstrato sobre a realidade educacional brasileira. Os autores atuais, mais prevenidos quanto aos alçapões da ideologia mistificadora e talvez por isso mesmo, acabaram derivando para um abstracionismo pedagógico por outros caminhos, nos quais a obsessiva preocupação em só descrever a escola e explicar os problemas educacionais a partir de *hipotéticas* relações do processo educativo com outros processos socioeconômicos, conduziu a um arrogante e equivocado descaso pela *dinâmica*, com um certo grau de autonomia, do conjunto das práticas escolares. Relegadas as efetivas práticas desenvolvidas na escola brasileira, ao longo destes decênios, à condição de mero e desimportante epifenômeno, nada mais restaria, então, senão enunciar formalmente as hipotéticas relações entre os processos sociais na sociedade capitalista em que vivemos, incluindo nessa enunciação alguns "fatos" corroboradores.

Examinemos exemplos extraídos de um autor atual, eloqüente exercício do abstracionismo pedagógico que queremos denunciar:

5. É claro que não nos referimos aqui às descrições quantitativas. Aliás, estas são a nosso favor porque exibem as profundas alterações ocorridas.



Assim, a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essas funções é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da ideologia, ou seja, da concepção de mundo da classe dominante (alta e frações da média). Essa concepção se traduz no modelo *democrático* de sociedades e tem sua fundamentação numa teoria funcional-estruturalista (à Parsons)<sup>6</sup>.

A LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. E só por fazê-lo e por ter êxito com isso é que as outras funções de reprodução são satisfeitas. Assim a classe subalterna se submete aos padrões de seleção da escola e assume a *culpa* de sua falta de êxito, sistematicamente institucionalizada pela classe hegemônica<sup>7</sup>.

Embora haja nos textos referência explícita ao período de que se trata – e mesmo sem discutir a veracidade de suas afirmações no caso brasileiro na época referida –, é evidente que, no formalismo da sua enunciação, essas considerações poderiam ser aplicadas quase que sem restrições a outras épocas e outras sociedades. O que, por exemplo, no trecho citado, nos permitiria identificar a escola brasileira num dado momento histórico, distinguindo-a da escola boliviana ou da francesa ou de outras tantas? Nada! No entanto, o próprio Marx já havia advertido contra essa metodologia transempírica: “É necessário que em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção”<sup>8</sup>. Desconsiderar essa advertência marxiana é aderir ingenuamente a um mecanicismo primário, ausente do próprio Marx; como, aliás, observa Kosik: “o pensamento reflexivo coloca imediatamente – e portanto sem uma análise dialética – em relação causal as representações fixadas e as condições igualmente fixadas, fazendo passar tal forma de ‘pensamento bárbaro’ por uma ‘análise materialista’ das idéias”<sup>9</sup>.

6. B. Freitag, *Escola, Estado e Sociedade*, São Paulo, Moraes, 4ª ed., 1980, p. 58.

7. *Idem*, pp. 66-67.

8. K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã I*, Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, s.d., p. 24.

9. K. Kosik, *op. cit.*, p. 17.

Ainda que de passagem, queremos chamar a atenção para o fato de que essa espécie de discurso abstrato sobre educação tem um efeito paralisante sobre a própria ação educativa. Pois, negando-se qualquer grau de autonomia às práticas escolares concretas e considerando-as invariavelmente como mero resíduo de forças exteriores a elas, eventuais características que assumam num certo momento só seriam modificáveis por alterações nessas forças e nunca por uma mudança interior nas próprias práticas<sup>10</sup>.

O exemplo que segue, de um outro autor, nos permitirá a ilustração deste ponto, isto é, o eventual efeito paralisante da análise abstracionista.

Voltamos, assim, ao problema que constitui a preocupação central deste estudo: em face de nossa desintegração cultural, como poderemos, através da educação, sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder do homem? Dadas as dificuldades encontradas no nível da análise quantitativa, passemos agora a algumas considerações de ordem qualitativa.

O fracasso da abordagem quantitativa resulta, como se mostrou, de uma perspectiva conservadora, isto é, da atitude segundo a qual a sociedade no seu todo é considerada satisfatória, não carecendo senão de retoques superficiais; nesse contexto, o papel da escola será preservar o tipo de sociedade prevalecente (os padrões dominantes) e garantir-lhe cada vez maior eficiência e produtividade. Aqueles que se situam nessa perspectiva acreditam ingenuamente (no sentido epistemológico da palavra) que seja possível operar mudanças quantitativas sem mudanças qualitativas. Essa crença leva, pois, não apenas à hipertrofia da quantidade em detrimento da qualidade (como se pensa correntemente) mas à própria frustração das metas quantitativas. Com efeito, as mudanças quantitativas, na medida em que se tornam significativas, acarretam, inevitavelmente, mudanças qualitativas.

A partir das considerações supra, podemos perceber claramente como a polémica "qualidade versus quantidade" se detém nas aparências sem atingir o fundo do problema.

[...]

Conseqüentemente, se não é possível modificar significativamente a quantidade sem modificações qualitativas, a recíproca também é verdadeira.

Não se deve pensar, porém, que o problema será resolvido pela conciliação de ambos os aspectos, pela sua soma ou justaposição. Esta maneira de encarar a contradição quantidade-qualidade reflete uma atitude formalista [sic!]. É preciso não apenas

10. "A confusão ideológica atual e o esquecimento de verdades elementares são tais que o que dizemos aqui parecerá, sem dúvida, a muitos 'marxistas' como idealismo. Mas o idealismo, aquele da espécie mais tosca e ingênua, se encontra de fato nesta tentativa de reduzir o conjunto da realidade histórica aos efeitos da ação de um único fator que é necessariamente abstraído do resto e por isso pura e simplesmente abstrato..." C. Castoriadis, *L'Institution Imaginaire de la Société*, Paris, Editions du Seuil, 1975, p. 30.



pensar a contradição, mas “pensar por contradição”, isto é, ser capaz de pensar num só ato tanto a qualidade como a quantidade que nada mais são do que dois pólos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo (o processo educativo) que deve ser revisto no seu todo<sup>11</sup>.

Permitimo-nos tão longa transcrição para que a argumentação que segue seja mais facilmente compreendida e não acusada de ter incidido sobre uma frase isolada. O trecho citado é pródigo como exemplificação de um discurso abstracionista sobre uma situação educacional brasileira e que, do ponto de vista descritivo, pouco ou nada informa sobre a realidade de que trata. Senão vejamos:

1. A análise focaliza um problema concreto: a expansão de vagas no ensino fundamental brasileiro em período recente. Esta é uma questão viva, não só para professores e pais como também para toda a sociedade, porque ela exhibe claramente o conflito entre aqueles que defendem a idéia de que não há democratização do ensino sem vagas para todos e aqueles que deploram a expansão havida porque ela sacrificou a qualidade do ensino até então ministrado. Em outras oportunidades já nos definimos em face do tema, mas agora o que interessa é mostrar que o autor citado, não obstante a materialidade do assunto, consegue refugiar-se num formalismo *abstruso* no qual o primeiro passo é desqualificar a polêmica travada porque ela “se detém nas aparências sem atingir o fundo do problema”. Segundo ele, o “fundo do problema” estaria fora da escola que “tal como está constituída é um reflexo da organização social”. Apenas de passagem, chamemos a atenção para o mecanicismo ingênuo subjacente a esse uso da expressão “reflexo”, já denunciado por Lukács, que o denominou de “mecânico e fotográfico” e por isso mesmo impeditivo do conhecimento da “complicada dialética” da realidade<sup>12</sup>. Detenhamo-nos no seguinte: a rápida expansão de vagas na escola de 1º grau afetou, não nas aparências nem na superfície, mas radicalmente as práticas escolares concretas de todos os dias, porque abriu a escola para uma imensa parcela da população até então dela afastada. Essa massa populacional escolar inviabilizou inteiramente anteriores padrões de en-

11. D. Saviani, *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, São Paulo, Cortez, 1980, pp. 127-128. Grifos do autor.

12. Cf. G. Lukács, *Estética 1 (La Peculiaridad de lo Estético)*, vol. 1 (“Prólogo”), trad. de M. Sacristán, Barcelona, Grijalbo, 1982, p. 21.

sino, de convivência humana, de relações escola-comunidade etc. Instalou-se uma nova realidade educacional. É claro que é possível ignorar tudo isso como um movimento irrelevante na superfície das coisas e insistir que essencialmente tudo continua no mesmo. Somente assim, aliás, podemos impune e inutilmente (do ponto de vista do conhecimento da realidade educativa) utilizar a noção da escola como reflexo social para “explicar” tanto a escola fechada como a escola expandida, porque, se o social não se alterou na sua *essência*, a eventual verificação de alterações nas coisas *refletidas* deve ser levada à conta de auto-engano ideológico. Nem se alegue que nada mudou essencialmente porque as crianças para as quais a escola se abriu são expulsas dela pela repetência e pela evasão, pois, não obstante esta verdade, é verdade também que a expansão em si mesma está destruindo um antigo padrão escolar (matriz das repetências e evasões) e por isso mesmo gerando condições históricas para uma mudança da escola. Negar, portanto, essas diferenças visíveis a olho nu é, como disse Marx, perder-se em “abstrações [que] tomadas em si, destacadas da história real não têm qualquer valor”<sup>13</sup>.

2. A conhecida idéia hegeliana de que transformações quantitativas conduzem a transformações qualitativas, tão oportunamente lembrada no texto, não foi, contudo, adequadamente utilizada para esclarecer aspectos relevantes da situação sob análise. Ao contrário, deu azo a um escamoteio abstracionista, pois, ao mesmo tempo em que se insiste na idéia de que a quantidade altera a qualidade, fala-se na “frustração das metas quantitativas” que teriam apenas visado intencionalmente a alterar a quantidade. Ora, a simples leitura de documentos oficiais da época<sup>14</sup> esclareceria que a expansão das vagas era pensada como uma condição de transformação da organização educacional vigente e que, só nessa perspectiva, se poderia discutir a chamada deterioração da qualidade do ensino. Mas, no estilo abstracionista, como sói acontecer, informações discrepantes são deixadas de lado.

3. A noção de contradição já é, no âmbito do marxismo, extremamente difícil de ser apreendida e explicitada porque sobre ela foram se sedimentando muitas interpretações de natureza metafísica,

13. K. Marx e F. Engels, *op. cit.*, p. 27.

14. J. M. P. Azanha, *A Política de Educação do Estado de São Paulo*, São Paulo, Secretaria de Educação, 1968.



política, econômica e até mesmo lógica que vêm desde as intrincadas passagens da lógica de Hegel até os marxistas de hoje<sup>15</sup>. No entanto, o autor citado, num arroubo abstracionista, conseguiu, utilizando o termo “contradição” – desnecessariamente, pensamos nós –, tornar mais abstrusas ainda as suas considerações sobre a polêmica quantidade x qualidade. Em primeiro lugar, tomemos para análise a afirmação de que quantidade e qualidade são “pólos contraditórios do processo educativo”. Ora, pólos são extremidades, pontos opostos de um objeto qualquer, de um eixo, por exemplo. Aplicado o termo ao processo educativo, fica difícil imaginar o que significaria, a não ser que fosse o início e o fim do próprio processo. Mas é claro que, no caso, não é esse o significado. Se fosse, chegaríamos à extravagante idéia de que quantidade e qualidade são o início e o fim do processo educativo ou vice-versa. Mais razoável é supor que, no caso, o autor pretendeu chamar a atenção para o fato de que havia um antagonismo entre a organização elitista do antigo ensino secundário e a sua expansão às camadas populares, fundando-se, para esse entendimento, no “princípio dialético da unidade e conflito de opostos [...], fonte de todo movimento e desenvolvimento”<sup>16</sup>. Nesse sentido, com a expansão de vagas, introduziu-se uma força ou tendência oposta à organização anterior e, por isso, iniciou-se um movimento desagregador do processo educacional. Até esse ponto, admitimos a plausibilidade da análise. Mas há realmente uma análise? Ou estamos em face de um exemplo de abstracionismo que tenta dar conta do real, não a partir de um princípio, mas *instalando-se* nele e desprezando a própria realidade, como se “a verdade fosse uma moeda cunhada”? Como, porém, não se trata de uma “análise” inocente, mas comprometida com uma visão teórica da educação, fica-nos a impressão de que por esse estilo de análise difunde-se apenas um jargão, criam-se hábitos verbais e estimula-se, não o estudo da educação a partir de uma teoria, mas antes um jogo verbal que é a própria contrafação da respeitável perspectiva teórica de que se pretende partir.

15. A idéia de que para compreender Marx é preciso percorrer esse aluvião inescrutável é falsa e injuriosa ao próprio, pois ele é inocente com relação à maioria dessas interpretações. Sobre o assunto é interessante a leitura de A. Schaff, “Marxist Dialectics and the Principles of Contradiction”, em I. Copi, J. A. Gould [ed.], *Readings on Logic*, Nova Iorque, MacMillan, 1972, pp. 154-161. Ver também: L. Geymonat, *Ciencia y Realismo*, trad. de J. F. Ivars, Península, 1980, especialmente o Cap. II [“Lógica y Dialéctica”], pp. 61-82.

16. Schaff, *idem*, p. 156.



4. Disse o autor que não se deve pensar que o problema quantidade x qualidade “será resolvido pela conciliação de ambos os aspectos”, mas que é preciso “pensar por contradição”, isto é, ser capaz de pensar num só ato tanto a qualidade como a quantidade”. Nesses termos, a recomendação (prática ou metodológica, ou ambas?) parece-nos extremamente enigmática. Tal como está enunciada, talvez o autor quisesse dizer que quantidade e qualidade do processo educativo, no caso, deveriam ser pensadas *dialeticamente*, isto é, como tendências opostas e conflitivas. Mas não o fez. Preferiu a expressão “pensar por contradição” que é altamente propícia a gerar confusões desnecessárias, embora tenha talvez um certo fascínio que lhe vem do *non-sense*. Porém, na verdade, ninguém “pensa por contradição” se a expressão significa que se institui a contradição como princípio do pensamento ou, o que é o mesmo, que se vai abandonar o princípio da não-contradição. Como já dissemos, não é fácil deslindar no âmbito do marxismo o significado preciso do termo “contradição”. Nem seria o caso de se buscar tal precisão que acabaria produzindo *lana caprina*. Sabe-se que, em virtude da multiplicidade de significados com que se empregou a expressão “contradição”, muitas vezes pareceu que o princípio da não-contradição vigente na lógica (formal, se quiserem) não vigeria na chamada lógica dialética. Até mesmo clássicos do marxismo empregaram o termo nesse sentido. Mas não o próprio Marx, como aliás disse Gorender a propósito das confusões entre a análise dialética e a análise lógica:

A derivação dialética materialista é aplicada em todo o trajeto da exposição marxiana, porém provoca impacto logo no capítulo inicial sobre a mercadoria, por isso mesmo causador de tropeços aos leitores desprovidos de familiaridade com o método dialético. Contudo, a derivação dialética, que opera com as contradições iminentes nos fenômenos, não suprime a derivação dedutiva própria da lógica formal, baseada justamente no princípio da não-contradição<sup>17</sup>.

Porém, hoje, somente na periferia do marxismo confunde-se ainda o amplo significado ontológico da idéia de contradição dialética com o estrito significado lógico do princípio da não-contradição. Prescindir deste é abdicar da possibilidade de dispor de critérios avaliativos de qualquer teoria sobre a realidade. Como disse Schaff:

17. J. Gorender, Apresentação em K. Marx, *O Capital*, vol. 1, trad. de R. Barbosa e Flávio R. Kothe, São Paulo, Editor Victor Civita, 1983, p. XXXVII.



O princípio da unidade e conflito de opostos é a tese central da dialética, visto que ela visa a esclarecer a fonte do movimento e desenvolvimento, seu mecanismo. Cada coisa e fenômeno é uma unidade de opostos. Nesta tese dialética, o termo “contradição” tem um sentido diferente daquele da Lógica. O princípio dialético afirma que objetos e fenômenos têm uma estrutura (internamente) antagônica; que a luta de tendências e forças conflitantes em todas as coisas e fenômenos é a fonte do movimento, da mudança e do desenvolvimento [...]. Mas o princípio dialético da unidade de opostos não endossa as contradições lógicas. [...]. De outro modo todos os juízos seriam igualmente válidos e todos os princípios e leis perderiam qualquer significado<sup>18</sup>.

À vista desses esclarecimentos, fica claro que a expressão “pensar por contradição” é, no caso em apreço, no mínimo infeliz se a intenção foi a análise de uma situação educacional e não simplesmente produzir um efeito retórico. Lamentavelmente, parece que este último objetivo era o visado, pois, num outro texto, escrito pouco tempo depois, o mesmo autor afirma *contraditoriamente* que

a luta, por exemplo, pela difusão de oportunidades, pela extensão da escolaridade a toda a população, é uma luta válida ainda hoje e que cabe ser defendida. Do ponto de vista qualitativo, tratar-se-ia, então, de que as escolas assumissem a função que lhes cabe de dotar a população daqueles instrumentos básicos da participação na sociedade<sup>19</sup>.

### Conciliação do inconciliável?

Neste ponto, podemos finalizar este capítulo deste trabalho reafirmando o propósito que a animou. Há décadas, sucedem-se análises da escola brasileira de 1º grau, concluindo as mesmíssimas coisas: insuficiência numérica e má qualidade. Embora a primeira característica seja uma simples questão de estatísticas e, portanto, quase indiscutível, com relação à má qualidade o fundamento empírico das análises é quase impalpável, porque os estudos que veiculam a tese são desacompanhados das laboriosas descrições indispensáveis e substituídas pela superficialidade abstracionista que ignora a riqueza do real, classificando-o por meio de esquemáticas contrafações teóricas.

Para nós, contudo, a questão que permanece está no discutível valor desses exercícios abstracionistas que, evidentemente, não repre-

18. A. Schaff, *op. cit.*, p. 156.

19. D. Saviani, *op. cit.*, p. 172.

sentam a totalidade das investigações sobre a realidade educacional brasileira, mas que inegavelmente pontificam sobre o assunto. Nesses estudos, a entidade focalizada – *a escola brasileira* – não tem vinculação semântica com a realidade educacional do país. A “escola brasileira” é uma entidade fictícia, como também o é o “homem brasileiro”, a “classe dominada” e o “Alemão”, diria Marx. É claro que, dependendo do propósito do discurso, pode-se falar nessas ficções com propriedade, mas em trabalhos que pretendem veicular análises de situações concretas, essas entidades poderão transformar-se em pura fantasia verbal.

O que se pretendeu denunciar no abstracionismo pedagógico foi a confusão epistemológica entre a elaboração teórica que se desenvolve pelo relacionamento de idéias e noções gerais (e por isso mesmo necessariamente abstratas) e a investigação empírica que opera a partir da teoria, mas que não se pode resumir na simples ilustração desta. Nos casos examinados – meros exemplares de um imenso acervo – ficou patenteado que nem mesmo se respeitaram as diretrizes epistemológicas e metodológicas da matriz teórica escolhida<sup>20</sup>. Se houvesse esse respeito, os autores examinados dar-se-iam conta de que, por exemplo, no mesmo texto em que Marx fala de “produção em geral”, de “circulação em geral”, de “consumo em geral”, fala também que “existem determinações comuns a todos os graus de produção, apreendidas pelo pensamento como gerais; mas as chamadas *condições gerais* de toda produção não são outra coisa senão esses fatores abstratos, *os quais não explicam nenhum grau histórico e efetivo da produção*”<sup>21</sup>.

Aliás, ao longo de todo esse texto [Introdução], cuja importância metodológica é notória, fica didaticamente esclarecido que o objeto da investigação empírica “não é um objeto em geral, mas um objeto determinado”, embora a concepção do objeto em geral seja essencial para conduzir a investigação científica. No caso do consumo,

20. No que segue, preferimos citar Marx a qualquer outro autor para que não se alegue que, na crítica aos textos examinados, situamo-nos numa posição teórica exterior àquela dos autores desses textos. Mas a verdade é que, na própria ciência física, não é possível explicar ou prever ocorrências simplesmente mantendo-se no nível abstrato das leis gerais. O argumento explicativo ou preditivo obrigatoriamente contém premissas referentes a condições específicas, além de leis gerais.

21. K. Marx, *Para a Crítica da Economia Política*, trad. de Edgard Malagodi c/c de J. Arthur Giannotti, São Paulo, Editor Victor Civita, 1982, p. 6. Na primeira expressão grifada o grifo é do autor.



para ilustrar a idéia de que a investigação científica não pode deter-se num nível abstrato, Marx ironicamente disse que “fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com garfo e faca, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes”<sup>22</sup>.

Também uma escola é uma escola, e escola brasileira é escola brasileira, porém, a escola pública ou privada situada numa favela da periferia de São Paulo é distinta de outras escolas, públicas ou privadas, em condições socioeconômicas diferentes, ainda que todas se situem no Brasil, na mesma época.

É claro que podemos falar apropriadamente de “educação em geral” ou de “escola em geral”, no sentido de determinação de elementos comuns ao processo educativo em diferentes épocas e sociedades. Porém, essas abstrações, essenciais ao trabalho teórico, não são suficientes para elucidar-nos sobre situações educacionais concretas historicamente situadas. Enfim, a indispensável orientação teórica geral para estudo da educação brasileira (ou outra) é simples ponto de partida, condição prévia, e *não pode dispensar o próprio estudo*.

Tomemos, por exemplo, as seguintes considerações *gerais* sobre educação:

Uma educação geral do Estado é simples instrumento para modelar o povo fazendo todos exatamente iguais, e como a forma na qual se faz a fundição é a que satisfaz ao poder dominante no Governo – seja este uma monarquia, uma teocracia, uma oligarquia ou a maioria da atual geração – na medida em que há êxito e eficiência [na educação] estabelece-se um despotismo sobre o espírito...<sup>23</sup>

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante tem sempre uma função de manutenção da ordem, isto é, de reprodução da estrutura de relações de força entre os grupos ou classes, enquanto que ela [a ação] tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante...<sup>24</sup>

Aparentemente, o confronto desses textos conduziria a uma inevitável perplexidade, pois, não obstante coincidentes no essencial do que afirmam, é preciso lembrar que entre eles medeia cerca de um

22. *Idem*, p. 9.

23. J. Stuart Mill, *On Liberty*, Londres, Oxford University Press, The World's Classics, 1971, p. 130.

24. P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La Réproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 56.

século, como também que seus autores (Stuart Mill e Bourdieu) apresentam perspectivas ideológicas profundamente divergentes e irreconciliáveis. Contudo, se levarmos em conta que nem o texto de Stuart Mill *descreve* a educação inglesa da era vitoriana, nem o texto de Bourdieu *descreve* a educação francesa de quinze ou vinte anos atrás, as aparentes razões de perplexidade desaparecem. Tanto num como noutro caso, a preocupação dos autores foi a de assinalar, num plano abstrato e teórico, uma característica universal do processo educativo em qualquer época e sociedade. Nenhum deles, na formulação que fez, pretendeu descrever ou explicar situações educacionais concretas. Do mesmo modo, a formulação da primeira lei do movimento de Newton: "todo corpo persevera em seu estado de repouso ou de movimento retilíneo uniforme, a menos que se veja obrigado a mudar de estado por forças exteriores a ele", não descreve nem explica nenhuma ocorrência física singular, mas pode ser fundamento para obtenção de eventuais descrições e explicações em casos concretos. O abstracionismo tem a sua origem na incompreensão dessa banalidade epistemológica.

Concluindo, diga-se de passagem que nossa insistência na denúncia do abstracionismo pedagógico não pode ser interpretada como recomendação de que os estudos educacionais deveriam pautar-se pelo estilo empiricista que consiste em obsessivamente buscar relações entre mil e uma variáveis referentes a alunos, professores e escolas, independentemente de qualquer visão teórica integradora. Aliás, esse é o estilo que Wright Mills chamou de "empirismo abstrato". Essas pesquisas, assim destituídas de qualquer valor teórico ou prático, nem chegam também a ter qualquer interesse acadêmico, a não ser aquele ligado à fatalidade dos prazos da carreira universitária.

Nosso objetivo nesta parte foi o de desbastar um pouco o terreno para poder chamar a atenção para a importância teórica e prática do estudo das práticas escolares concretas de nossas escolas. Daí o empenho em exibir, por meio de alguns exemplos, a indigência descritiva do abstracionismo pedagógico brasileiro. Nenhuma intenção de analisar autores e tendências. Por isso, ativemo-nos a um exemplário, explorando-o com destaques, ênfases e exageros, talvez dispensáveis até, não fosse a intenção educativa deste trabalho.