

O inconsciente da escola

Pierre Bourdieu

O sistema de esquemas cognitivos que estão no princípio de construção da realidade e que são comuns, num determinado momento, ao conjunto de uma sociedade, constitui o inconsciente cultural, ou melhor, o “transcendental histórico” que serve de base ao senso comum (ou à doxa), isto é, a tudo aquilo que é “*taken for granted*”, que é percebido como evidente². Esse “transcendental histórico” é, sem dúvida, entre todos os aspectos da realidade histórica, aquele que os historiadores têm maior probabilidade de ignorar, e isso não apenas porque não há vestígio dele nos documentos históricos, que, por definição, não o registram. É como aquele que Hegel nomeia como “historiador original”, o qual, porque vive na própria época que descreve, relata tudo, menos o essencial, o que é evidente.

O inconsciente (ou transcendental) escolar é o conjunto de estruturas cognitivas que, nesse transcendental histórico, é imputável às experiências propriamente escolares. É, portanto, em grande parte, comum a todos os produtos de um mesmo sistema escolar – nacional – ou, sob uma forma especificada, a todos os membros de uma mesma disciplina. Ele é aquilo que faz com que, para além das diferenças, associadas notadamente às disciplinas, e das concorrências, os produtos de um sistema escolar nacional apresentem um conjunto de disposições comuns, frequentemente imputadas a um “caráter nacional”; que permite compreender por meias palavras; e possibilita que muitas coisas, não necessariamente as menos importantes, sejam compreendidas sem que seja necessário falar delas³, como aquilo que, a um dado momento, merece ou não merece ser discutido, aquilo que é

1. Em inglês, no original (N.T.).

2. “Qui va de soi, qui va sans dire” no original (N.T.).

3. “Beaucoup de choses vont sans dire” no original (N.T.).

importante e interessante: por exemplo, um “belo tema” ou, ao contrário, uma ideia ou um tema “banal” ou “trivial”.

O inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, por ter sido incorporado e, por isso, naturalizado, escapa às tomadas de consciência – principalmente porque leva a perceber como naturais as estruturas das quais é produto. Tendo se tornado pouco a pouco intrínseco à atividade intelectual, ele só pode ser percebido nas suas manifestações ou nos seus efeitos objetivos, isto é, pela pesquisa histórica ou sociológica, funcionando como experiência epistemológica. A doxa, crença que não se conhece como tal, é mais difícil de ser exposta do que todos os dogmas; e as lutas universitárias, quando dizem respeito às evidências e aos pressupostos inconscientes que a constituem, podem se revestir de uma violência extrema. Dessa maneira, por exemplo, a ortografia (como a gramática) é uma ortodoxia que, ao se naturalizar, se converteu em doxa. Assim, certos escritores podem se dispor a morrer pelo acento circunflexo ou pela maneira de escrever uma ou outra palavra (*nénuphar* ou *nenúfar?*) cuja grafia juridicamente correta⁴ eles defenderam não há muito tempo.

Essas estruturas cognitivas são o produto do trabalho de inculcação explícita que realiza o sistema de ensino, mas também e, sobretudo, o trabalho de inculcação estrutural, sem intenção nem sujeito, que se opera por meio da imersão num ambiente estruturado. Pode-se, assim, supor que as grandes divisões – e hierarquias – escolares em disciplinas, em formas de exercícios (aulas expositivas x seminários, por exemplo), tendem a se reproduzir em *princípios de visão e divisão específicos*⁵, eles próprios envolvidos nos princípios mais gerais que os sustentam. Por exemplo, a oposição entre duas disciplinas: as letras, a gramática ou a filologia, a história e a geografia; ou entre duas especia-

lidades: a metafísica e a história da filosofia ou a filosofia da ciência, podendo recobrir a oposição entre o brilhante e o esforçado.

4. “Graphie droite” no original. Sem correspondente em português, indica a dimensão legal da ortografia: grafia definida juridicamente, isto é, pela lei, como correta.(N.T.)

5. Em itálico no original (N.T.).

Isso quer dizer que a análise desse inconsciente deve se aplicar prioritariamente à relação, até hoje pouco explorada, entre as estruturas institucionais, como a história das disciplinas, por exemplo, e as estruturas cognitivas ou, mais precisamente, sua objetivação nos saberes e nos conhecimentos. A história das formas institucionalizadas de produção, de comunicação ou de avaliação dos conhecimentos, mas também das diferenças técnicas de registro e de acumulação do saber ou das técnicas de organização dos dados não é, em si mesma, o seu objetivo. Sem dúvida, nada seria mais precioso que uma genealogia (comparativa) de instituições como o diálogo, a *disputatio*, as disputas dos colégios jesuítas, as aulas expositivas, a aula inaugural, o seminário, o colóquio, o exame oral – incluindo aí a defesa de tese – e, hoje, a videoconferência e a internet. Mas uma pesquisa desse tipo só cumpriria totalmente sua função se definisse como objetivo explícito determinar se e como esses dispositivos estruturam as formas cognitivas, notadamente por meio da análise das situações em que a mudança nas formas de comunicação gera transformações na forma de pensar.

Nesse trabalho de objetivação do inconsciente histórico, o pesquisador – historiador, antropólogo ou sociólogo – confronta-se com dois inconscientes: o inconsciente que ele toma por objeto e seu próprio inconsciente universitário – ligado às tradições nacionais e disciplinares –, que ele deve também tomar como objeto, sob o risco de o mobilizar sem o saber, na sua análise do inconsciente histórico dos outros. O trabalho de dupla objetivação se realiza por meio de uma comparação metódica entre o ambiente social, e especialmente o universitário, do objeto estudado e o universo no qual se encontra preso o analista, que corre sempre o risco, quando se omite de colocar a si próprio em jogo, de se deixar prender na armadilha das falsas evidências de um mundo acadêmico excessivamente familiar. A história (como a etnologia) só cumpre plenamente sua missão quando funciona também como um instrumento de objetivação do sujeito da objetivação,

isto é, como um meio especialmente poderoso de objetivar, por meio da historicização, as estruturas cognitivas, historicamente – e escolarmente – constituídas, que o historiador mobiliza no seu trabalho histórico. Esse trabalho de objetivação do inconsciente do pesquisador se realiza não pela iluminação repentina de uma súbita revelação, mas por meio da acumulação progressiva de tudo o que se aprende no vai e vem prolongado entre a observação do objeto e a observação do observador; de tudo aquilo que, ao se observar o observador, é revelado sobre o objeto.

Nesse trabalho de objetivação reflexiva, o método comparativo é, evidentemente, indispensável, já que ele tem como primeiro resultado “desbanalizar” o banal, tornar estranho o evidente, pela confrontação com maneiras estrangeiras de pensar e de agir, isto é, com as evidências dos outros. E o colóquio interdisciplinar e internacional preenche, nesse caso, plenamente sua função, permitindo tirar o máximo partido do efeito de desbanalização que produz a confrontação de diferentes inconscientes disciplinares e nacionais⁶. Da mesma maneira que a formação das cidades antigas que, aproximando tribos e tradições separadas, forçava descobrir que inúmeras coisas que se acreditava ser o que eram “por natureza” (*phusei*), o eram de fato “pela lei” (*nomô*), quer dizer, em virtude do arbitrário de uma tradição entre outras, a confrontação de especialistas de nações diferentes e, além disso, de disciplinas estrangeiras produz, necessariamente – como, sem dúvida, em menor grau, a reunião de suas contribuições num mesmo número de revista –, um efeito de *estranhamento*. Descrito pelos formalistas russos, esse efeito de estranhamento é uma das condições, se não da descoberta do inconsciente, ao menos da descoberta de sua existência e de sua força. Ela obriga, com efeito, a perceber que, por meio da inculcação de esquemas cognitivos arbitrários, contingentes, históricos, a escola inscreveu no pensamento; nos seus automatismos mais óbvios; mas também nas suas improvisações aparentemente as mais livres, todo um

6. Cf. o Colóquio de Neuchâtel, 3 de dezembro de 1999.

conjunto opaco de impensáveis, fossilizado, naturalizado, ao qual, paradoxalmente, apenas o historiador pode restituir a vida, o qual apenas a historicização pode liberar.

As estruturas cognitivas se envolvem prioritariamente em tudo aquilo que diz respeito às classificações. A ciência do inconsciente acadêmico deve direcionar, contra ela mesma, os instrumentos de conhecimento que ela elaborou para e pelo conhecimento das “formas primitivas de classificação”, como diziam Durkheim e Mauss, isto é, sistemas classificatórios como aqueles que a etnobotânica e a etnociência revelaram, graças principalmente a técnicas como a análise componencial. Ela pode, assim, revelar os esquemas cognitivos que todos aqueles que foram submetidos à inculcação escolar implícita ou explícita põem em funcionamento nas suas operações explícitas de classificação⁷ e, mais amplamente, nas suas “escolhas” práticas, e pode revelar também as condições sociais de produção e de reprodução desses esquemas. Essas classificações, esses princípios de divisão, que estão inscritos, ao mesmo tempo, na realidade – na estrutura mesma do espaço, nos cartazes que anunciam os cursos, nos boletins escolares, nos planos de curso e nos sumários, etc. – e nos cérebros, são sempre o instrumento e a questão central das lutas de classificação, lutas cognitivas que sempre são, também, em parte, lutas de poder. Com efeito, num universo no qual todas as lutas pelo conhecimento são também lutas pelo reconhecimento, elas visam legitimar as hierarquias ou desafiar-las, invertê-las; e elas têm como questão a conservação ou a transformação da ordem cognitiva estabelecida, a ordem que, invocando Spinoza, eu chamarei de gnoseológico-política. Tornar legítima uma nova maneira de fazer literatura, pintura ou ciência; homologar uma nova disciplina; impor como interessante, importante, um novo objeto é transformar as relações de força simbólicas, e também materiais, instituindo

7. Tentei uma primeira operacionalização desse programa que tinha apresentado, um tanto prematuramente, num artigo intitulado “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento” (Bourdieu, 1967), numa espécie de análise experimental dos esquemas classificatórios que os professores franceses mobilizam nas suas operações de classificação (Bourdieu; Saint Martin, 1975).

uma nova distribuição dos lucros materiais e simbólicos advindos das práticas correspondentes.

Mesmo sendo relativamente protegidas contra a mudança, pelo fato de que, como as estruturas linguísticas, elas escapam parcialmente às tomadas de consciência, as estruturas cognitivas mudam sob o efeito das lutas de que são objeto, e também em função das transformações dos equipamentos, das técnicas e dos instrumentos cognitivos disponíveis. Penso, por exemplo, naquilo que Vigotski chama instrumentos estimulantes (por oposição aos objetos estimulantes), isto é, não só os objetos como o nó no lenço ou o entalhe numa bengala, mas também a agenda; o horário; o calendário; a genealogia; as notas (de curso); os instrumentos de conhecimento (como Goody mostrou a respeito da escrita, simples instrumento de transcrição que mudou completamente os modos de conhecimento, o mesmo que é dito sobre o computador), que transformam seu usuário e suas funções psíquicas, sua memória, sua atenção, etc.

Essa análise do inconsciente cognitivo revela o princípio de certos mal-entendidos estruturais que afetam a comunicação internacional, mesmo em sua dimensão científica. O etnocentrismo – ou o cronocentrismo –, contra o qual nos defendemos quando lidamos com sociedades muito distantes no tempo e no espaço, parece muito menos provável e muito menos perigoso quando se trata da Idade Média ou do século XIX e, *a fortiori*, do mundo contemporâneo. A ilusão de evidência nos separa de nós mesmos, de nosso próprio inconsciente histórico; portanto, de todos aqueles, contemporâneos ou não, próximos ou distantes, que não o têm em comum conosco. É por isso que é necessário historicizar os modos de pensamento, não para os relativizar; mas, paradoxalmente, para os libertar da história.

Referências bibliográficas⁸

BOURDIEU, P. Systèmes enseignement et systèmes de pensée. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Fonctions sociales de Education, Paris, v. 19, n. 3, p. 367-388, 1967.

BOURDIEU, P.; SAINT MARTIN, M. Les catégories de entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 1, n. 1.3, p. 68-93, mai 1975.

8. N. T. Os textos aqui mencionados por Bourdieu foram também publicados no Brasil:

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, S. (Org.). *Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-268.

