

## **TEXTOS ESPARSOS I TRADUÇÕES**

**Vanilda Paiva**

## **Sumário**

**Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld.**

**Anotações para um Estudo sobre Populismo Católico e Educação no Brasil (1982)**

**Teses sobre a Igreja moderna no Brasil**

## **Traduções:**

**Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação — Contribuição à Determinação das Funções Sociais do Sistema Educacional – Claus Offe**

**Introdução à tradução alemã ao Discurso da Servidão Voluntária de Étienne de la Boétie – Heinz Joachim Heydorn**

## Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld.

Vanilda Paiva<sup>1</sup>

*Yo voglio soltanto sistemare*  
Passageiro de um trem italiano perto de  
*Phaestum*, ao desarrumar a cabine para colocar  
sua bagagem no melhor lugar (1974)

**RESUMO:** Este artigo trata de parte da obra de Heinz-Joachim Heydorn e Gernot Koneffke, considerados como tradutores do pensamento frankfurtiano na área educacional, de sua influência sobre o movimento de 1968 e sobre o tipo de análise da política e da estrutura da educação pelos que se formaram naquele período. Trata ainda da redescoberta dos escritos de Siegfried Bernfeld, autor que se dedicou entre os anos 20 e 30 a pensar a educação a partir da conexão marxismo-psicanálise. Reconstrói o clima de efervescência e revolta que dominou o cenário da Universidade de Frankfurt/M ao longo dos anos que precederam e sucederam a eclosão *extramuros* do movimento estudantil.

**Palavras-chave:** movimento estudantil, marxismo, psicanálise, educação, dominação, emancipação

Todas as publicações sobre educação que, de alguma maneira, são consideradas como parte da tradição da Escola de Frankfurt tratam dos temas da dominação, da subversão e da emancipação. Estas notas não pretendem dar conta da ampla influência exercida pelos frankfurtianos sobre o terreno educacional — não somente por Adorno, mas por Marcuse e por Fromm, ou pela nova geração da qual fazem parte Habermas, Alfred Schmidt e autores com interesses mais diferenciados, como se poderia dizer no caso de Oskar Negt e Alexander Kluge<sup>2</sup>. Estes são, ao mesmo tempo, produto e continuadores da escola de pensamento ligada à fundação do *Institut für Sozialforschung*<sup>3</sup>. Pretendo, no entanto, mencionar algumas direções da ciência social e da análise do campo educacional na Alemanha que tiveram origem em Frankfurt sob o impacto de 1968 e dos anos que o precederam.

É meu objetivo tratar aqui de dois dos educadores — Heinz-Joachim Heydorn<sup>4</sup> e Gernot Koneffke — considerados tradutores dos frankfurtianos no plano educacional. No caso de Heydorn, ele exerceu também uma concreta e

*\*Publicado em Revista Contemporaneidade e Educação Ano I, nº 0 - setembro de 1996, p. 120-143.*

<sup>1</sup> Professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estudou educação, sociologia e romanística na Universidade de Frankfurt/M doutorando-se em 1978. Atualmente dirige o Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, e coordena pesquisas com o apoio do CNPq, da FINEP e da Fundação Ford. Bolsista do CCDT/CNPq

<sup>2</sup> Negt, Oskar/ Kluge, Alexander. *Öffentlichkeit und Erfahrung — Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Ffm, Suhrkamp, 1972. Negt, Oskar. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen — Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Ffm,

Europäische Verlagsanstalt, 1971. Faço indicações bibliográficas destes dois autores e não dos demais por serem eles menos conhecidos entre os potenciais leitores deste texto.

ampla influência sobre os jovens de 1968 como um dos poucos *Ordinarius* (professor titular) que assumiram posição militante em favor da União dos Estudantes Socialistas Alemães (*Sozialistischer Deutscher Studentenbund* — SDS), fração estudantil do Partido Social-Democrata expulsa da agremiação partidária naquele período. É possível dizer que a abordagem desta dupla que, não raro, trabalhou e publicou em conjunto, encontra certa correspondência com a primeira parte do seminário “A atualidade da Escola de Frankfurt”, em especial com orientações da sociologia e do pensamento educacional de nossos dias que remetem a certos aspectos da Teoria Crítica.

O segundo objetivo, que se prende à última mesa do mesmo seminário, é dizer algo a respeito da redescoberta de Siegfried Bernfeld, cujo nome foi esquecido desde sua imigração para os Estados Unidos em 1933 até ser recuperado pelos *soixante-huitards* como importante elo de um dos aspectos centrais da Teoria Crítica, ou seja, da conexão marxismo e psicanálise. Como homem do seu tempo, foi simultaneamente produto e ator da ebulição intelectual da República de Weimar e do movimento conhecido como *Sexpol*.<sup>5</sup>

### **Uma década de efervescência e revolta**

Abro aqui um parêntese para, tal como o fez Martin Jay, lembrar alguns aspectos da minha experiência como estudante na Johann Wolfgang Goethe Universität em Frankfurt/M no início dos anos 70. Havíamos tido um 1968 no Brasil, mas naquela

<sup>3</sup> Jay, Martin. *The dialectical imagination — A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*. Boston/Toronto, Little, Brown & Company, 1973.

<sup>4</sup> Heydorn (1916-1974) estudou filosofia, sinologia e anglística (língua e literatura inglesa). Era professor na área da educação na Universidade de Frankfurt à época do movimento estudantil. Em homenagem a ele, que foi meu Doktorvater, por ocasião do 10º aniversário de seu desaparecimento traduzi, junto com César Paiva, seu texto que serve como introdução à edição alemã do livro de Étienne de la Boétie, *Discurso sobre a servidão voluntária*, publicado no nº 29 de *Educação & Sociedade*.

<sup>5</sup> O movimento autodenominado *Sexpol* (economia sexual e política) não se limitava, evidentemente, a questões sexuais ou à sexualidade. O termo é utilizado aqui para indicar o movimento político que se espalhou pela região austro-alemã e na Tchecoslováquia de fala alemã nos anos 20 e início dos anos 30 e que foi recuperado nos anos 60.

época me encontrava no México e terminei vivendo periféricamente a tragédia de Tlatelolco. A revolta dos estudantes na América Latina estava diretamente ligada à resistência à ditadura militar no caso do Brasil e ao PRI no do México, mas apresentava elementos “globais”. Entre eles, a circulação de ideias pedagógico-políticas antiautoritárias e a pressão “intra-sistêmica” (gerada pela ampliação de oportunidades de ensino fundamental e acesso ao segundo grau) pela democratização do acesso ao ensino superior, consequência direta da revolução educacional do pós-guerra que gerou contingentes mais numerosos de egressos do curso secundário. No caso brasileiro, para tanto influenciou também a equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos através da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para efeitos de ingresso na universidade<sup>6</sup>. Por isso, não é de se estranhar que o mote do movimento estudantil brasileiro fosse “mais vagas”.

Enquanto os movimentos latino-americanos ganharam as ruas e canalizaram grande parte das insatisfações das classes médias, na Europa do Estado de Bem-Estar os estudantes esbarraram na resistência operária e mesmo das classes médias. Não eram raros estudantes, por exemplo, os que militavam na *Rotehilfe*, uma das muitas pequenas organizações de extrema esquerda que floresceram na Alemanha naqueles anos, irem para as portas das fábricas panfletar e serem surpreendidos pela polícia chamada pelos operários. A forma de ganhar as ruas era através de passeatas que, já nos anos 70, restringiam-se à participação de estudantes e contavam com um ou outro punho fechado levantado de alguma janela em manifestações contra a guerra do Vietnã.

No entanto, quando se fala em “movimento de 1968” não estamos, no caso europeu, nos referindo a um movimento paroxístico que começou e terminou naquele ano. Estamos falando de uma ampla efervescência de ideias

---

<sup>6</sup> Até então aos egressos das escolas normais, escolas técnicas federais e outros cursos profissionais de nível médio estava vedado o concurso para o terceiro grau, privilégio dos que haviam feito o curso clássico ou científico. A Alemanha apresentava problema semelhante que foi resolvido há alguns anos. O movimento brasileiro era por “mais vagas”, ou seja, democratização quantitativa. A resposta do governo deu-se através de uma reforma universitária racionalizadora de estruturas geradas pela agregação, numa administração pública comum, de unidades isoladas públicas e/ou privadas federalizadas ao longo dos anos 50 e 60 (como parte de uma política de integração que previa a criação de uma universidade pública em cada estado da Federação) e da recriação subsidiada do ensino superior privado, que se tornara irrelevante em consequência do processo de federalização.

e práticas que começa cedo nos anos 60, encontra seu auge por volta do final de 1966, chega às ruas em 1968 e prossegue seu curso nos primeiros anos da década de 1970. Deixando de lado as demonstrações de rua que marcaram o ano de 1968, a Universidade de Frankfurt viveu praticamente uma década sob o signo da turbulência que se mostrava nas reuniões do Club Voltaire, do restaurante Dionisius, do *SDK (Sozialistischer Deutscher Keller)* da *Studentenhaus*, das residências estudantis, das salas de aula e do bairro de Bockenheim, naquela época ainda habitado por trabalhadores e estudantes. Já na primeira metade dos anos 60 se haviam constituído grupos para a leitura de *O Capital*, dos *Grundrisse*, dos textos do jovem Marx e dos frankfurtianos. Entre estes grande ênfase foi dada a Marcuse. Em relação a outros nomes proeminentes da Escola de Frankfurt. em especial os que passaram a ter algo a ver com a administração universitária, foi preciso travar a batalha contra suas pessoas em nome de suas ideias.

Este clima, que entrou pelos anos 70 adentro, era de ebulição e competição entre grupos que iam da esquerda tradicional aos trotskistas e anarquistas passando por inúmeras nuances de influência dos diferentes autores frankfurtianos. Toda esta gama de cores estava representada na entrada da *Mensa*, o restaurante universitário onde se distribuía panfletos, colavam-se cartazes, faziam-se discursos, vendiam-se livros usados e quinquilharias vindas do Terceiro Mundo, quebrava-se o gelo entre as pessoas por um garfo de plástico quebrado ou umas gotas de laranja derramadas no chão. Os estudantes acotovelavam-se nas salas dos professores progressistas a ponto de obrigarem ao deslocamento para auditórios, gerando atropelos e infundáveis buscas do local correto em outros prédios, enquanto seus colegas conservadores ficavam às moscas. Lia-se de tudo e não faltavam edições piratas dos textos mais cobiçados ou das preleções do ano. Um considerável número de estudantes encheu subitamente a área de sinologia e as classes de idioma vietnamita. O vermelho e o negro eram cores que estavam por toda parte. Surgiram na cidade novas livrarias que vendiam a preço de banana desde as edições *MEGA*<sup>7</sup> às brochuras de Kropotkin e Reich. Multiplicaram-se os jardins-de-infância e as pré-escolas fora da área pública, para liberar as mulheres e ao mesmo tempo assegurar uma educação antiautoritária desde o berço. Livrarias e pré-escolas tornaram-se mesmo atividade preferencial de muitos militantes, incluindo-se aí o líder do movimento Cohn Bendit.

Talvez seja difícil neste final de século entender o que significava, no que concerne ao rompimento com as formas tradicionais de relacionamento pessoal em países altamente normatizados e hierarquizados, começar a tratar um professor por *Du* (você) e não por *Sie* (o(a) senhor(a)). Possivelmente neste período, pela primeira vez professores, funcionários e alunos de muitas universidades ao menos ensaiaram tratar-se com a forma familiar e íntima do *Du*. Alguns professores continuavam a conversar com seus alunos depois de um seminário em torno de um copo de chope e uma salada na pizzaria da esquina da *Schlossstrasse*, no restaurante Dionisius ou diante dos maravilhosos pedaços de torta do tradicional (e ainda hoje sobrevivente à onda especulativa que se abateu sobre o *Westend*) Café Laumer, o então chamado Café dos Filósofos. Esta foi a época em que a torre — o edifício de cerca de 20 andares plantado no meio da Universidade — era realmente o máximo. Hoje considerada abjeta e feia, suas paredes de concreto aparente e suas portas cor de abóbora eram cobertas por cartazes, mas preservadas de pichações. Para lá se mudaram especialmente departamentos da sociologia, da ciência política e da educação. Lá de cima, o pequeno prédio do *Institut für Sozialforschung*, do outro lado da rua, via-se acanhado.

Aquele período da história universitária europeia coincide com a chegada das primeiras levas de trabalhadores estrangeiros provenientes de países do Terceiro Mundo<sup>8</sup> para assumir as tarefas mais pesadas. Havia em relação ao Sul uma generosa atitude de solidariedade e simpatia, que envolvia os

---

<sup>7</sup> *Marx Engels Gesammelte Ausgabe*, editada pela Alemanha Oriental e vendida por preços muito baixos.

<sup>8</sup> A simpatia pelos trabalhadores era demonstrada nas ruas. Num bonde da linha 10 ouvi trabalhadores falando em espanhol. Imediatamente me meti na conversa, até que percebi que, por cima de meu pesado casaco forrado de pele de carneiro, uns braços tratavam de enlaçar-me. Atravessei a cotoveladas quase todo o bonde para desgosto dos alemães, até sentir-me protegida ao lado do condutor. Olho para o lado e lá está ele, um homem baixinho e cara cheia de marcas de bexiga estendendo os braços. Não vi alternativa senão saltar do bonde e esperar outro. Para meu espanto ele também saltou. Tomei, então, uma decisão radical. Atravessei correndo a praça em frente à velha ópera em ruínas e entrei na livraria *Libri Rossi* onde o trabalhador não pensou em importunar-me e nem sequer em passar pela porta (Frankfurt am Main, 1972).

<sup>9</sup> Entre a vivência da generosidade dos anos 70 e a dureza dos anos 90 o fosso é grande demais. A consciência de que os recursos naturais da terra não são suficientes para que toda a humanidade possa viver no nível dos países do Norte vem transformando a antiga “ajuda ao desenvolvimento” em ações que visam fazer com que os países do Sul preservem a natureza, busquem ao mesmo tempo alternativas pobres e, principalmente, deixem de querer o “luxo” do Norte, como me gritava um professor num seminário realizado perto de Leipzig em janeiro de 1995.

estudantes provenientes daquelas regiões e os fazia também apoiar — ao menos idealmente — seus conterrâneos pobres. Um clima muito distinto<sup>9</sup> do que hoje se pode encontrar numa Europa onde o emprego se reduz, o Estado de Bem-Estar vai se desfazendo pouco a pouco e onde o contingente de estrangeiros é enorme.

Este *Exkurs* tem como objetivo situar a explosão das ideias frankfurtianas há três décadas. Parece que foi ontem, mas já se passaram 30 anos, nos quais o mundo mudou com espantosa velocidade. A *Mensa* da Universidade de Frankfurt hoje, comparada com então parece um cemitério; nas aulas, os estudantes já não leem toda a obra de um autor, mas fragmentos que possam ser úteis a um novo pragmatismo, num mundo em que o pleno emprego acabou. Em certo sentido, 1968 pontua o declínio de uma era que no Novo Mundo ficou marcada por Hollywood. Nos anos dourados pensávamos que vivíamos a regra, quando na verdade estávamos vivendo a exceção da compatibilidade estável entre crescimento contínuo, bem-estar keynesiano, guerra longínqua e localizada, exaltação dos valores da equidade e do mérito, reafirmação do bom, do belo e do verdadeiro. O movimento estudantil de 1968 e a queda do muro de Berlim (como símbolo da derrocada do “socialismo real” no leste da Europa e na Rússia) serão lembrados, junto com a convocação do Concílio Vaticano II em 1958, como as marcas mais notáveis da segunda parte de um século tão socialmente progressista quanto política e militarmente feroz.

### **A tradução educacional da Escola de Frankfurt: Heydorn/Koneffke**

Tomamos aqui estes dois autores como os melhores representantes da tradução do pensamento frankfurtiano na área educacional. Não pretendo abordar o conjunto dos escritos desta dupla. Os comentários serão limitados a dois artigos — “Desigualdade para todos”, de Heydorn, e “Subversão e integração”, de Koneffke, ambos publicados pela revista *Das Argument*<sup>10</sup> — e a um livro em dois volumes publicado por ambos<sup>11</sup>. Com isso, deixamos de lado muitos escritos e a obra mais importante de Heydorn,<sup>12</sup> que exigiria um trabalho mais longo, não apenas em virtude da amplitude de um livro escrito por um erudito de formação neoclássica e neo-humanista, mas da forma barroca de

expressão que caracterizou os frankfurtianos. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* é um livro que trata da questão educacional desde o final da Idade Média até a Revolução Industrial, tendo como ponto de partida uma reflexão sobre a morte de Sócrates para desembocar nas contradições entre educação e consciência de classe, na análise do conceito marxista de educação e na discussão da possibilidade de uma teoria marxista da educação. O livro termina com as seguintes frases: “Esta é a hora de um novo humanismo. O humanismo só tem uma perspectiva quando se torna revolucionário.”.

---

A formação filosófica destes dois autores foi determinante do caráter de seu trabalho. Os dois volumes dos *Studien...* são, na verdade, uma espécie de História da filosofia da educação que vai da segunda metade do século XVII ao início do século XX, divididos num primeiro volume predominantemente escrito por Koneffke e que trata do que eles designam como a “pedagogia do Iluminismo” e um segundo volume que aborda o século XIX na Alemanha e se complementa com a análise das três grandes Conferências de Educação que tiveram lugar na virada do século.<sup>14</sup>

Nestes volumes, em especial no primeiro deles, faz-se algo típico daqueles anos: autores são redescobertos e seus textos, há muito desaparecidos e difíceis de serem localizados, são analisados. Claro que a pedagogia do Iluminismo começa com Comenius (Ratke recebe apenas referências, mas não um capítulo à parte) no século XVIII,<sup>15</sup> mas os autores abordados, antes de passar a Humboldt e Hegel, são realmente “novos” e menores: Sextros, Campes, Lachmann, Wagemann e Jachmann — representantes da transição do Iluminismo tardio ao idealismo neo-humanista do século XIX.

Contraopondo-se à interpretação do autor mais conhecido sobre a obra de

<sup>10</sup> Heydorn, Heinz-Joachim. “Ungleichheit für Alle” (pp. 361-388) e Koneffke, Gernot. “Integration und Subversion — Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft” (pp. 389-430). Ambos em *Das Argument*. n° 54. 11. Jrg, dez 1969, Heft 5/6.

<sup>11</sup> Heydorn, Heinz-Joachim/ Koneffke, Gernot. *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. München, Paul List Verlag, 1973. 2 Bände.

<sup>12</sup> Heydorn, Heinz-Joachim. *Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft*. Ffm, Europäische Verlagsanstalt. 1970.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 313.

Comenius,<sup>16</sup> que denuncia como deformação, usurpação e secularização de seu pensamento a reivindicação de Comenius como precursor da pedagogia moderna (na verdade, estaríamos diante de uma pedagogia que não tem a subjetividade como centro de suas preocupações, de uma “teologia pedagogizada”), Heydorn apresenta-o como um momento antecipador de grande significado para uma teoria marxista da educação. Evidentemente, ele não pretendeu retirá-lo de seu contexto, mas estudá-lo como um homem de sua época, que viveu as exigências e contradições de seu tempo. Nascido na Morávia — onde se refugiou Thomas Münzer, teólogo da revolução segundo Ernst Bloch —, ele viveu a efervescência reformista dos hussitas (Jon Hus), da ala milenarista da revolução puritana inglesa e dos Irmãos Morávios, que o conduziu a uma atitude democrática que reivindicava educação para todos e por toda a vida como suporte para a reforma da cristandade.<sup>17</sup> Esteve exposto à influência do enciclopedismo na Universidade de calvinistas e puritanos em Herborn e entrou em contato com as ideias de Ratke<sup>18</sup> na Universidade de Heidelberg. Tal como este, cujas idéias desdobrou e levou adiante, viveu sob constante perseguição e peregrinação por Holanda, Hungria, Inglaterra, Polônia e Transilvânia.

Na interpretação de Heydorn, sua vida transcorreu desta forma em virtude do fracasso da revolução burguesa, de que ele e Ratke eram expressão no plano das ideias, na Europa Central. Ratke teria formado uma visão moderna do mundo nos oito anos que viveu em Amsterdã, onde se desenvolviam uma economia capitalista e uma cultura burguesa e onde as ciências naturais e a matemática exigiam o uso dos idiomas modernos; ao regressar à Alemanha feudal a perseguição foi inevitável. No caso de Comenius, ele é perseguido a

<sup>14</sup> Heydorn nasceu em Hamburgo-Altona em 1916. Koneffke, nascido na Pomerânia em 1927, estudou educação, filosofia e história da arte, sendo admitido como professor na Escola Técnica Superior de Darmstadt.

<sup>15</sup> Ver Paiva, V. “Johann Amos Comenius (1592-1670): Primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino”. *Revista da Faced-UFF*. Niterói, jul.-dez. 1983. pp. 23-33.

<sup>16</sup> Schaller, Claus. *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. 2. Auflage, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1967.

<sup>17</sup> Capkvá, Dagmar. “Comenio e la tradizione culturale boema”. In: Schaller, K. (org.) *Comenio o della pedagogia*. Roma, Reuniti, 1974.

<sup>18</sup> Hohendorf, Gerd. *Wolfgang Ratke*. Berlim, Volkseigener Verlag, 1963. Ratke pode ser considerado como o primeiro “didata”, preocupado com a reforma da maneira de ensinar, com a educação em língua nacional e com a reforma da vida cultural.

---

partir da restauração católico-feudal dos Habsburgs em 1620, que exprimiu a debilidade da burguesia local e selou o fracasso das lutas camponesas na Europa Central.<sup>19</sup> Para Heydorn, como produto de uma era de transição, seu pensamento era ao mesmo tempo “revolucionário e estático”. O princípio da igualdade entre os homens em Comenius assenta-se sobre a ideia de igualdade perante Deus. Todos deveriam ter acesso à sabedoria universal que depende do conhecimento sistematizado, ou seja, das escolas. A iluminação dos homens, no entanto, supunha escolas renovadas para todos, onde se preparassem para a descoberta e não para a memorização, para a crítica e a comprovação científica, para a destruição de barreiras e preconceitos, contrapondo-se ao “cretinismo técnico”, à educação profissional que torna o homem um idiota especializado e um escravo, quando seu destino e sua salvação estariam na sabedoria.

Para Comenius, ensinar tudo a todos visando à melhoria do mundo e à salvação demandava uma “enciclopédia de novo tipo”, elaborada para difundir o conhecimento correto que conduz ao agir correto<sup>20</sup> e por isso a *Pampaedia*<sup>21</sup> constitui o núcleo central de sua obra. Mas, enquanto outros autores<sup>22</sup> enfatizam que Comenius era e não era, ao mesmo tempo, um iluminista (pois, se colocava a pedagogia, ou seja, a reforma das consciências, num lugar central de sua obra porque o domínio da razão, que deveria comandar a “reforma universal”, ele a subordinava à sua visão religiosa do mundo e à história da revelação), Heydorn reafirma sua “face iluminista” como expressão do capitalismo que se anunciava e de suas necessidades de força de trabalho educada em mais ampla escala.

Este tipo de análise atravessa o conjunto de autores abordados. No primeiro volume, Heydorn escreve sobre Comenius, e Koneffke, sobre os demais. A tônica analítica é dada pela identificação do caráter ambíguo do Iluminismo nos textos apontados e

<sup>19</sup> As principais obras de Comenius como a *Didática Magna*, a *Pampaedia* e a *Consultatio catholica* (na qual se encontra o texto “A renovação das escolas”) foram todas reeditadas na Alemanha em edições bilingües nos anos 60.

<sup>20</sup> Introdução de Klaus Schaller à parte da *Consultatio catholica* publicada em edição bilingüe sob o título de *Die Erneuerung der Schulen (Pansorthia XXII)*, Bochum, Kamps päd. Tachenbücher, 1966.

<sup>21</sup> Comenius, J.A. *Pampaedia*. 2ª ed., Heidelberg, Quelle & Meyer, 1966.

<sup>22</sup> Apêndice escrito por Andreas Flitner sobre a vida e a obra de Comenius e publicado junto com sua *Grosse Didaktik*. 3ª ed., München/Düsseldorf, Verlag Helmut Küpper, 1966.

escolhidos como expressão significativa de tal movimento e seu período histórico. A racionalidade que acompanha o capitalismo desde a era mercantil conteria possibilidades de emancipação do homem através da crítica, mas estaria igualmente prenhe de sua submissão a necessidades objetivas geradas pela razão instrumental. Em síntese, eles aplicam à história das ideias e das formas educacionais o raciocínio contido na *Dialektik der Aufklärung*.<sup>23</sup> Assumem que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento iluminista”<sup>24</sup> que o Iluminismo, “como movimento que efetivamente expressa a sociedade burguesa como um todo enquanto ideias corporificadas em pessoas e instituições”, dá forma à consciência racional da realidade. Assumem também que ele não significa apenas desencantamento do mundo, destruição dos mitos e reconstrução de uma *Weltanschauung* apoiada sobre o conhecimento, mas que traz em si os elementos de sua autodestruição, a semente do positivismo, da reificação de fatos, coisas e números. Ele é, ao mesmo tempo, promessa de liberdade e vitória sobre o medo ou de uma nova prisão na angústia mítica, expressa na imanência pura e no caráter totalitário do positivismo. Se, de um lado, o Iluminismo rompe as barreiras da mitologia feudal, de outro ele simpatiza com a coerção social, com a unidade do coletivo manipulado que é negação do indivíduo.<sup>25</sup>

Vejamos, porém, a forma concreta que a dialética do Iluminismo assume nas análises do livro que estamos enfocando. Começando com Comenius e suas demandas enciclopédico-democráticas, eles partem em seguida para autores cujos textos são expressão mais direta do capitalismo mercantil maduro e de sua passagem para a Revolução Industrial. Neste sentido os autores redescobertos são um elo, representantes de um Iluminismo tardio em que predomina a razão instrumental. O texto de H.Ph. Sextros “Sobre a educação da juventude para a indústria”, publicado em Goettingen em 1785, constituiria — segundo Koneffke — a base teórica para o movimento em prol das escolas industriais no norte da Alemanha. Entenda-se aqui tal movimento como aquele em favor de escolas elementares ligadas à produção, trazido da

---

<sup>23</sup> Adorno, T. e Horkheimer. Max. *Dialektik der Aufklärung*, Ffm. Fischer, 1968 (escrito nos Estados Unidos, foi terminado em 1944 e publicado pela primeira vez na Holanda em 1947).

<sup>24</sup> *Ibidem* p. 3. (Introdução).

Inglaterra e da Holanda no final do século XVIII e começo do século XIX; tais escolas transmitiam certa cultura técnica e religião, ao mesmo tempo em que conectavam ensino profissional e trabalho infantil.

O surgimento do movimento em favor das escolas industriais apoiava-se sobre um compromisso político-econômico da burguesia com o Estado absolutista; o ensino de conhecimentos úteis ao trabalho às crianças e sua incorporação ao processo de recrutamento obrigatório como força de trabalho atestavam o primado do econômico nas raízes daquele movimento. Sextros condicionava os problemas pedagógicos à sua relevância econômica sem questionamentos, numa época em que a alternativa radical rousseauiana já estava em cima da mesa. Para Sextros<sup>26</sup> a escola industrial preenchia as condições de uma escola revolucionária, ou seja, na medida em que contribuía como instrumento de uma classe em ascensão para a realização de suas metas, ela devia criar o homem novo — com novas perspectivas, novas formas de comportamento e novos hábitos. Em última instância o ensino industrial ligava-se a uma reforma moral capaz de renovar a sociedade. O importante no escrito de Sextros seria a ligação entre a afirmação do homem e sua existência social concreta. A ênfase sobre tal conexão expressaria exemplarmente que a ideia de que “uma vida humana digna como resultado do poder da personalidade virtuosa sob condições de miséria material só pode ser construída como ideologia”<sup>27</sup> é típica do Iluminismo tardio — para cuja pedagogia a economia se transforma, através de seu meio central, o trabalho, em instrumento de emancipação social. Atingir a maioridade, amadurecer, não é algo que se possa fazer em abstrato, mas somente sob dadas condições objetivas. As daquele momento são as que prenunciam a Revolução Industrial. Em síntese, a “pedagogia do Iluminismo” libera a razão para entender processos em curso ou leis da natureza, mas a dá por aprisionada pelas condições de existência — motivo pelo qual concentra-se sobre a proposta de

<sup>25</sup> As partes traduzidas em sentido estrito ou simplesmente referidas de forma livre neste texto têm por base a edição alemã da *Dialektik der Aufklärung*. Foram por mim traduzidas ou tomadas de traduções à margem do texto feitas por Leandro Konder no volume em meu poder, comprado em novembro de 1971. Ver pp. 10, 15 e 18. De resto, a citação textual e/ou a indicação do conteúdo de qualquer texto em alemão utilizado neste trabalho (ou seja, sua tradução) são de minha exclusiva responsabilidade.

<sup>26</sup> Koneffke, G. H. PH. Sextros Schrift “Über die Bildung der Jugend zur Industrie”(Göttingen, 1785) und die theoretische Grundlegung der norddeutschen Industriebewegung. In: Heydorn/Koneffke. *Studien...* op. cit., pp. 65-66.

escolas industriais para os pobres, pensados estes ainda em conexão com estamentos profissionais.

Koneffke ressalta os aspectos ambíguos do escrito de Sextros que, ao propor uma escola de natureza instrumental ao capitalismo industrial nascente, também abre possibilidades de democratização da educação. Não é outra sua perspectiva ao analisar o fragmento deixado por J.H. Campes um ano mais tarde, interpretando-o como parte de um amplo espectro de esforços políticos da burguesia. A tarefa de Campes neste sentido é muito mais explícita e, por isso mesmo, “em sua demanda por ensino industrial eclode de forma plenamente madura a contradição da burguesia do Iluminismo tardio. Se o conceito de escola industrial, com o qual a estratégia emancipatória da burguesia expressa a violenta intenção de lograr mobilizar economicamente todos os grupos sociais e, desta forma, liquidar de uma vez por todas a submissão à carência material, por outro lado, de modo nenhum se volta contra a hierarquização dos estamentos profissionais que, na verdade, passam a ser pensados tendo como âncora a organização escolar, contribuindo assim para, de fato, assegurar as prerrogativas socioeconômicas da burguesia”.<sup>28</sup> No entanto, Koneffke busca mesmo naquilo que considera como um “conceito pedagógico voltado para o controle social” elementos de caráter emancipatório para aquela época — tarefa à qual ele se dedicará também nos textos de Lachmann (1802) e de Wagemann (1891), tratando de entender e mostrar as contradições, os momentos emancipadores e integradores dos que pensaram numa estratégia pedagógica de mudança social, situando-os no quadro da época através de uma cuidadosa reconstrução do período e das condições históricas daquela região do norte da Alemanha.

---

A transição entre o Iluminismo tardio e o idealismo pedagógico, que <sup>27</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>28</sup> Koneffke, G. J. H. Campes Schrift “Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bewölkerung und des öffentlichen Wohlstandes” (Wolfenbüttel 1786) und die pädagogische Erzeugung ökonomischer Qualifikation im strategischen Konzept bürgerlicher Durchsetzung. In: Heydorn/Koneffke. *Studien...* op. cit., p. 117.

<sup>29</sup> Heydorn, H.J. “Vorbemerkung”. In: Heydorn/Koneffke. *Studien...* op. cit., Band II, p. 9.

<sup>30</sup> *Ibidem* p. 10.

acredita no crescimento e na maturação dos homens como puro processo pessoal interior, desligado de causas e conseqüências econômicas e sociais, é o tema do final do primeiro volume e do início do segundo. Neste, que trata do século XIX, Heydorn — autor de quase todos os textos, exceção feita à análise da Conferência de 1900 — concentrar-se-á no idealismo alemão, esclarecendo antes:

Este volume deve remeter a aspectos decisivos na história da consciência do século XIX e compreender a educação em sua dimensão histórica. Partindo da gênese do neo-humanismo, o caminho conduz a Humboldt e a Hegel, deste para conseqüências revolucionárias... As Conferências de Educação de 1890, 1900 e 1920 são objeto de uma anatomia da consciência burguesa decadente e brutalizada.<sup>29</sup> Heydorn esclarece que, ao fazer uma “história da consciência”, como objeto da educação, era preciso ter em conta as condições materiais nas quais ela se desdobra. No entanto, a consideração destas condições não é suficiente para apreender a sua dinâmica, pois “a consciência transcende suas condições, permanece afirmativa; não se alcança... apenas no seu presente, mas se encontra em suas raízes e em seu permanente ponto de partida. Nas relações históricas entre condições e conhecimento as costuras não podem ser mecânicas, mas parte de processos contraditórios”<sup>30</sup>.

Com base em tal orientação ele inicia esse volume com a redescoberta de R.B. Jachmann, apresentado como o produto mais acabado da transição para o idealismo e a gênese do neo-humanismo no plano educacional.<sup>31</sup> Como estrito seguidor de Kant, ele busca passar do plano das ideias para a realidade a razão prática, mas seu pano de fundo a pedagogia do Iluminismo. Já aí a razão do Iluminismo toma distância do *Arbeitsrealismus* e reaparece como razão pura e abstrata. No entanto, nessa fase do imediato pós-Iluminismo a dominação compensatória do espírito não chega plenamente a suas conseqüências, ao caráter verdadeiramente revolucionário que faz da educação esperança e modelo de uma sociedade futura, em que a educação universal torna-se educação para a libertação universal.<sup>32</sup> Na verdade, Jachmann funda em 1801 a

<sup>31</sup> Heydorn. H.J. Reinhold Bernhard Jachmanns “Archiv Deutscher Nationalbildung”. Zur Genese des Neuhumanismus. In: Heydon/Koneffke. *Studien... op. cit.*, p. 11 ss

<sup>32</sup> *Ibidem* pp. 18-21.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 40.

escola provincial, o *Conradinum*, em Jenkau bei Danzig, e dirige-a até 1810, quando é substituído na direção. Nela se editaram os *Arquivos da educação nacional alemã* até 1813, quando a invasão russa liquidou não somente a escola, mas toda uma geração de intelectuais.

Através da análise dos Arquivos Heydorn considera que o *Conradinum* assumiu a forma de uma escola de vanguarda, com um *curriculum* neohumanista e regras bem atípicas para a época — como o igual tratamento a membros de diferentes classes e estamentos, a mesma indumentária para todos, a proibição do uso de títulos de nobreza na escola e o generalizado uso da forma *Sie*. Jachmann demanda a partir daí uma escola única para a construção da nação. “Há apenas uma humanidade! Há apenas uma nação alemã! Só deve haver uma escola nacional!” Manifesta-se contra a dualidade do sistema: uma escola básica deveria educar o homem e o cidadão. Só depois dela teria sentido qualquer formação profissional. Através da escola um novo mundo se abriria à população pobre<sup>33</sup>. A ambiguidade do Iluminismo tardio vai cedendo lugar a um neo-humanismo funcional ao capitalismo moderno em sentido mais amplo.

Humboldt e Hegel são os últimos autores analisados por Heydorn e é certamente difícil apresentar seus comentários de forma compacta. Passando por cima de considerações relativamente longas sobre a personalidade da Esfinge Humboldt, importa indicar que Heydorn analisa sua concepção de educação do ponto de vista dos conteúdos e de suas contradições. A dimensão de seu “aprender a aprender” não se esgotou até os nossos dias. Por outro lado, ele atribui à matemática uma posição que ela nunca teve antes no processo educacional, colocando-a no mesmo plano dos idiomas antigos. A ênfase sobre estes, assinala Heydorn, nada tem a ver com a admiração de Humboldt pela Grécia Antiga, pois as línguas clássicas não são vistas como meio de apropriação dos conteúdos da tradição literária; seu significado para a educação formal do espírito é dado pela função que possui sua estrutura e distância (*Fremdheit*). Esta obrigaria o aluno a uma entrega à determinação exterior e à confrontação com o estruturalmente diverso, o que seria decisivo

para a liberação das forças criativas do homem.<sup>34</sup> A escola e a universidade são reconhecidas como possuindo uma posição especial na sociabilidade, porque através delas o homem “adquiriria as armas necessárias à sua própria substancialidade”, com a qual ele pode enfrentar o real e transformá-lo. Para tanto era preciso “protegê-lo contra o roubo prematuro de sua vida pela sociedade”.<sup>35</sup>

O cerne da argumentação de Heydorn vai na seguinte direção: embora Humboldt tenha sido frequentemente acusado de subsumir os problemas políticos aos educacionais, interpretação até certo ponto correta, seu conceito de educação continha uma possibilidade de resistência, de oposição intelectual. Ele é ao mesmo tempo conservador e revolucionário, na medida em que apresenta a educação como a antítese da predestinação. Reacionário por excelência, naquele momento, era o positivismo industrial que pretendia subordinar as instituições educacionais de forma direta a seus interesses.

Um dos dois textos dedicados a Hegel trata da radicalização do conceito de dialética, do percurso do Estado hegeliano à revolução permanente antes de Marx.<sup>36</sup> Trataremos aqui brevemente apenas do artigo sobre sua “teoria educacional”, no qual Heydorn ressalta que Hegel pensa a questão da educação ainda em bases estamentais, com um elemento conservador que, no entanto, supera seus limites. Na medida em que a História adquire a mais abrangente das dimensões, dentro da qual a história da consciência é uma parte condicionante, a história da educação em sentido amplo torna-se central.

<sup>37</sup> Boa parte do texto está dedicada à dialética do Senhor e do Escravo e à apresentação da educação como “consciência dilacerada”. O ponto de partida é a alienação e o começo de sua superação, consciência da contradição. Mas esta parte mais abstrata do texto é acompanhada da análise concreta das opiniões de Hegel sobre a educação institucionalizada. E elas derivam da experiência prática de Hegel como preceptor e como diretor do

<sup>34</sup> Heydorn, H.J. “Wilhelm von Humboldt. In: *Studien... op. cit.*, Band II, p. 77.

<sup>35</sup> *Ibidem* p.77

<sup>36</sup> Heydorn, H.J. Vom Hegelschen Staat zur permanenten Revolution — Eine Einleitung zur Neuherausgabe der “Hallischen” und “Deutschen Jahrbücher” 1838-1843. In: *Studien...* Band II, p. 133ss.

<sup>37</sup> Heydorn, H.J. Bildungstheorie Hegels. In: *Studien...*, Band II, pp. 85-89.

*Agidiengymnasium* em Nüremberg.<sup>38</sup>

A importância destes escritos para Heydorn está exatamente na defesa do *Gymnasium* neo-humanista. No mundo especial da escola, a subjetividade deve submeter-se a um mundo objetivo que nada tem de permissivo, que identifica educação, consciência, pensamento. O mundo da educação não é o mundo da liberdade e da felicidade; nele se reproduzem a submissão e a perspectiva do homem naquele presente histórico. Mas elas se superam pela abstração que permite compreender da totalidade e refletir sobre a sociedade até chegar a demandar igualdade e transformação. Nos escritos de Hegel, Heydorn encontra um ponto de apoio fundamental para a defesa de uma educação capaz de vincular marxismo heterodoxo e formação neo-humanista.

Todo o resto do segundo volume está dedicado a uma “História da educação do Imperialismo alemão” através da análise das Conferências de Educação, sobre as quais não nos deteremos neste artigo. O pensamento educacional desse período, nelas expresso, preso ao positivismo de um lado e ao romantismo de outro, terminará, segundo os autores, por contribuir para a onda de irracionalismo que desemboca no Terceiro Reich.

O sentido da abordagem dos *Studien...* neste artigo está em mostrar a forma como Heydorn e Koneffke trabalham a história educacional. Eles fazem história das ideias analisando os escritos dos autores à luz das transformações da base material da produção e das contradições de seu período histórico e de suas

---

vidas. Instrumental ou crítica, a racionalidade que se levanta com os tempos modernos trazia em seu bojo tanto possibilidades de emancipação do homem quanto de sua submissão — raciocínio que vale não apenas para o passado, mas também para o presente e o futuro. A atualidade do pensamento frankfurtiano mostra-se aí não apenas como louvor às potencialidades libertárias contidas no marxismo, mas como crítica que transcende o capitalismo para atingir a *Diamat*, a leitura do materialismo dialético pelo “socialismo real”.

Por este motivo decidi incluir alguns comentários a dois já citados artigos daqueles autores, publicados em *Das Argument* na época da efervescência estudantil. Nesses textos eles passam diretamente à análise do presente,

<sup>38</sup> A maior parte do artigo refere-se a dois textos de Hegel que são a “Gymnasialreden” e a “Philosophische Propädeutik”. *Ibidem*, p. 108ss.

remetendo à história das ideias sociais, filosóficas e educacionais dos dois volumes acima considerados. No caso de Heydorn isto é muito notório porque o título do artigo só se diferencia levemente do último capítulo de seu livro de 1970.<sup>39</sup> Mas na verdade, esses dois textos publicados em 1969 são — em relação aos dois livros aqui citados, em especial o de Heydorn — uma adequação temática feita no calor da luta, em pleno movimento estudantil, no debate sobre a política educacional da social-democracia no poder naquele período.

Em seu famoso artigo, Koneffke aponta como característico do capitalismo avançado a contradição, inerente à história burguesa institucionalizada no sistema educacional, entre integração e subversão. O momento subversivo da pedagogia burguesa emerge da necessidade de superar a velha ordem e seus restos, através da razão e do conhecimento: é somente depois de ter colocado em questão a autoridade em si mesma, que se torna possível justificar a autoridade burguesa, como se viu em Hobbes. Portanto, a subversão é dilacerada e abrandada em seu caráter emancipatório pela própria economia burguesa e o sistema educacional recebe como tarefa substituir o momento subversivo em integrativo. No entanto, ambos os momentos são constitutivos do sistema de educação — que responde às condições econômico-sociais e políticas de cada período.

---

Estas considerações de natureza geral sobre a contradição inerente aos sistemas de educação que permeiam o texto conectam-se ao debate dos anos 60 sobre suas funções e desembocam numa análise das necessidades de reforma e racionalização da educação no capitalismo monopolista. A grande revolução educacional do pós-guerra é implicitamente referida como resultado da importância da função estabilizadora do sistema. Mas esta função seria permanentemente torpedeada pelo fato de que a racionalização — o progresso tecnológico —, ao estimular a produção do saber, levaria o sistema de educação a enfrentar-se com tarefas insolúveis. De um lado, ele tenderia a subordinar crescentemente a inteligência às necessidades da economia; de outro, a própria integração liberaria o pensamento crítico, que só tem como

<sup>39</sup> O capítulo do livro se chama “Industrielle Revolution: Ungleichheit für Alle”.

medida os conteúdos por ele mesmo produzidos.<sup>40</sup> Ele repassa as reformas educacionais de natureza instrumental em vários países e faz aí a ponte com o pensamento marxista, para terminar com palavras que ecoaram em 1968 — ao denunciar qualquer forma de engenharia social manipuladora e todo dogmatismo e ao afirmar que o restabelecimento da subversão no sistema educacional supõe uma reviravolta radical nas relações de autoridade. Uma nova subversão teria seu lugar no capitalismo avançado: aquela que fomenta a auto-atividade e a autoformação, possível somente através de uma radical democratização do sistema de educação.<sup>41</sup>

O texto de Heydorn centra fogo sobre o neopositivismo sem história nem futuro, reacionário na medida em que elimina a contradição e destrói a dimensão da consciência na qual não se encontra apenas o que já passou, mas categorias que superam seu conteúdo e sentido histórico. E aqui desembocamos na luta política daquela segunda metade dos anos 60. Heydorn ataca frontalmente a reforma educacional do governo social-democrata, a proposta da *Gesamtschule*, a escola única. Tal proposta, para Heydorn, apoiaria-se sobre o neopositivismo, sobre a linguagem da “deportação espiritual”<sup>42</sup>, do poder americano que escamoteia todas as contradições através da “nomenclatura tirada da maleta de instrumentos pirotécnicos”. Longe de ser uma proposta progressista, a reforma social-democrata nada mais era do que uma racionalização que visava reduzir custos. Contra a escola única, que sempre constituía uma bandeira da esquerda, ele levanta o ideal neohumanista do *Gymnasium* — cuja estrutura considera comparável à das universidades — para todos, uma solução mais cara e sem interesse para a burguesia porque a contradição entre consciência e realidade poderia tornar-se virulenta.

À burguesia interessava conectar o rápido desenvolvimento das forças produtivas através da educação à narcotização da consciência, à sobrevivência

<sup>40</sup> Koneffke, G. “Integration und subversion”. In: *Das Argument. Op. cit.*

<sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 429-430.

<sup>42</sup> Heydorn, H.J. “Ungleichheit für Alle”. In: *Das Argument. Op. cit.*, p. 374.

<sup>43</sup> *Ibidem*. p. 376.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 381.

das premissas irracionais. Ela precisava estornar o desenvolvimento educacional naquele ponto onde a consciência se torna revolucionária e tira consequências humanas das condições sociais existentes: a reforma social-democrata deveria ser vista a partir deste ponto de vista.<sup>43</sup> A diferenciação proposta pela *Gesamtschule* não é interpretada por ele como adequação às necessidades dos alunos, mas como uma escolha restrita de conteúdo de acordo com a classe social. Além disso, a funcionalização da escola comum terminava por significar uma desclassificação da educação literária, antes confinada às elites e agora indicada como parte de uma “tradição pré-científica”, pré-racional. “Se antes permitia-se a leitura a apenas dez mil privilegiados, hoje ninguém mais pode ler. Desigualdade para todos.”<sup>44</sup>

Este é um artigo escrito com paixão. Trata-se de uma condenação à negação da utopia, à declamação pseudo-socialista e à “palavra mágica da história alemã: Ordem”.<sup>45</sup> Contra os vocábulos do progresso — mínimo *input*, máximo *output*, máxima dominação — ele propõe introduzir na *Gesamtschule* um humanismo militante. Foi com esta paixão que o erudito de Altona lançou-se às ruas ao lado dos estudantes, contra a burocracia partidária não só no Leste europeu mas na Alemanha Ocidental. E, embora os trabalhos de Heydorn/Koneffke possam ser caracterizados como análises inspiradas no marxismo, a leitura deste é nitidamente frankfurtiana e eles trazem a marca de sua formação neo-humanista.

Naquele mesmo período, sob o influxo da efervescência ideológica, eles não são os únicos a se lançarem à análise da política educacional de então e de sua história. Em Erlangen-Nürnberg, Elmar Altvater inicia uma carreira que, naquele momento, o transforma em representante do marxismo tradicional: o produto do seminário daqueles anos é a análise das escolas profissionais e seu significado e importância para a industrialização da Alemanha<sup>46</sup>, inaugurando uma “economia política da educação” e tornando-se referência obrigatória da esquerda por quase duas décadas. Discute-se a importância da educação para a reconstrução alemã e as implicações das reformas educacionais de 1945 a 1970. Entra em pauta intensamente o livro de Franz Jánozy, o enteado de

<sup>45</sup> *Ibidem.* p. 383ss

<sup>46</sup> Altvater, Elmar/ Huisken, Freerk. *Materialien sur politischen Ökonomie des Bildungswesens.* Erlangen. Politladen GmbH, 1971 (off-set).

Georg Lukács, que analisa a importância da construção do muro de Berlim para impedir a drenagem de recursos humanos já formados pela Alemanha Oriental e seu impacto sobre o crescimento econômico da Alemanha Ocidental.<sup>47</sup> Num registro mais próximo ao de Heydorn/Koneffke deve-se mencionar o livro de Herwig Blankertz, publicado em 1969.<sup>48</sup>

Esse período estimula teses de doutoramento sobre a área educacional e a constituição de grupos de pesquisa nos quais se veem as marcas da discussão frankfurtiana. Aqueles são anos de intensas e infundáveis exegeses de toda a obra de Marx, anos em que a influência dos frankfurtianos espalha-se por toda a ciência social, marcando as gerações então formadas. Por isso, não está em discussão se Claus Offe, Martin Baethge, Egon Becker ou ainda Ernst Jouhy ou Martin Rudolf Vogel fazem parte desta tradição. Todos se lançam à discussão das funções do sistema educacional, procurando na história da educação ou das ideias educacionais e na análise concreta das políticas educacionais recentes entender quais foram elas, o que significavam, como mudaram com a transformação da vida econômica e social, que novas dimensões adquiriram, que funções preenchem hoje. Um texto de Offe sobre este assunto tornou-se clássico no início dos anos 70.<sup>49</sup>

---

Não deixa de ser interessante constatar que, num país como o Brasil, em áreas aplicadas como a da educação ou do serviço social, onde o “movimento exegético” continua a pleno vapor, tais autores sejam vistos como conservadores. Ora, o marxismo não se encontra explícito na obra desses

---

<sup>47</sup> Jánossy, Franz. *Das Ende der Wirtschaftswachstum?* Ffm, Verlag Neue Kritik, 1966.

<sup>48</sup> Blankertz, Herwig. *Bildung in der Zeitalter der Grossen Industrie*. Hannover, Hermann Schroedel Verlag, 1969.

<sup>49</sup> Offe, Claus. “Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional”. *Educação & Sociedade*, nº 35, 1990, pp. 9-59 (tradução de Vanilda Paiva).

autores, porque não precisa ser explicitado e porque ninguém tem mais paciência para exercícios exegéticos — tão intensa foi a experiência anterior — nem para sustentar as crenças e ilusões que transformavam autores em deuses. O marxismo é simplesmente parte de sua *Bildung*, de sua formação, daquilo que ficou depois que se esqueceram as palavras da formulação original. São autores que mantiveram a tradição frankfurtiana até mesmo na liberdade com que se lançaram à análise dos fenômenos contemporâneos — assumindo os riscos de uma discussão sem preconceitos com outras correntes de pensamento e enfrentando as questões como homens de seu tempo. Por isso, é preciso dizer que muitos foram os filões abertos em 1968 e que certo *flair* frankfurtiano aparece onde menos se espera entre os membros das gerações que, de forma completamente consciente ou não, passaram pela vida intelectual alemã daqueles anos.

Certamente não é o menos importante deles o que desembocou na sociologia do trabalho. Começando com pesquisas empíricas sobre o impacto das mudanças na ordem produtiva sobre a qualificação, o grupo que hoje se concentra em Göttingen esteve desde os primeiros momentos presente na discussão da economia política da educação, conectando-a à discussão da dominação.<sup>50</sup> Centrou-se sobre como a razão posta em prática na tecnologia afeta a vida do trabalhador e sua consciência,<sup>51</sup> para desembocar nas grandes transformações impostas ao mundo de hoje pela tecnologia. Se Adorno, nos Estados Unidos, não se furtou ao difícil projeto de estudo empírico da personalidade autoritária, os sociólogos do trabalho que se agruparam naquela década efervescente partiram para projetos empíricos de longo fôlego e para a análise de seus contraditórios efeitos sobre os trabalhadores. Ao mostrarem que a reestruturação industrial ligada à automação tem ganhadores e perdedores além de muitos grupos intermediários, por exemplo, Kern/Schumann e Baethge<sup>52</sup> tratam de estudar as transformações contemporâneas acionando um tipo de abordagem em que se pode reconhecer

<sup>50</sup> Baethge, Martin. *Ausbildung und Herrschaft*. Europäische Verlagsanstalt, Ffm, 1971. Baethge escreveu um dos textos publicados nos *Materialien...* *Op.cit.*

<sup>51</sup> Kern, Horst/Schumann, Martin. *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein*. Europäische Verlagsanstalt, Ffm, 1974.

<sup>52</sup> Kern, Horst/Schumann, Michael. *Das Ende der Arbeitsteilung?* München, Verlag C.H. Beck, 1984. Baethge, Martin/Oberbeck, Herbert. *Zukunft der Angestellten – Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung*. Ffm, Campus Verlag, 1986.

a familiaridade com os frankfurtianos. As grandes questões contemporâneas são abordadas com um pé na empiria e outro no realce das contraditórias faces da profunda modificação das bases materiais das sociedades ocidentais a partir do final dos anos 70, tendo presente a dominação e a liberdade possíveis através do desenvolvimento da ciência e da técnica, o permanente embate entre a razão instrumental e a razão crítica.

### **A redescoberta de Siegfried Bernfeld (1892-1953)**

No rastro do movimento de 1968 dois livros de Siegfried Bernfeld foram republicados: *Sisyphus oder die Grenze der Erziehung* (1925) e a coletânea que ganhou o nome de *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, que inclui textos publicados em diferentes revistas no período entre 1921 e 1932. Na verdade, a maior parte daquilo que escreveu Bernfeld é do período anterior à sua imigração, em especial dos anos em que foi discípulo do círculo de Freud em Viena (1922-1925) e do período berlinense de 1925 a 1933. Viveu no exílio e morreu sem assistir à sua recuperação intelectual como um dos raros autores que buscaram reunir marxismo e psicanálise com os olhos postos no processo e nos problemas educacionais.<sup>53</sup>

Indicamos antes que ele deve ser visto no contexto do movimento *Sexpol*, que floresce em torno de Wilhelm Reich e termina por se expressar em parte na *Revista de Psicologia Política e Economia Sexual* (1934). As discussões de então estão profundamente marcadas não apenas pelas polêmicas levantadas pelos próprios escritos de Reich, mas por sua militância e seus intentos de inserir na plataforma do Partido Comunista Alemão uma política sexual. A origem daquele movimento deve ser buscada no trabalho realizado no Serviço de Aconselhamento Sexual de Viena, entre 1926 e 1930. Mas somente no

<sup>53</sup> É importante lembrar aqui que naquele período foram desenvolvidos muitos esforços no sentido de aplicar conhecimentos da psicanálise na práxis pedagógica, frequentemente em torno da ideia de uma profilaxia das neuroses. Hans Füchtner considera que a época de ouro de tais ideias coincide com a da publicação do *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* (1926-1937) e que este era o filão mais progressista do movimento psicanalítico. Füchtner, Hans. *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik*. Ffm, Campus, 1979. Existiu uma tradução deste livro, encaminhada à Editora Civilização Brasileira há mais de uma década; ignora-se seu destino, já que não foi publicada.

<sup>54</sup> Ver "Zur Geschichte der *Sexpol*-Bewegung (1934/35)". In: Gente, Hans Peter. *Marxismus*,

---

*Psychoanalyse, Sexpol*. Ffm, Fischer Taschenbuch Verlag, 1970, vol. 1 pp. 155-182. Embora não tenha indicação de autoria, considera-se que o próprio Reich escreveu este texto cheio de

detalhes sobre o encaminhamento da questão do interior do Partido.

começo dos anos 30, Reich e outros propõem a referida plataforma ao Setor de *Agitprop* do Comitê Central do Partido Comunista Alemão. Foi, evidentemente, recusada. Apesar disso, nos anos que se seguiram travou-se intenso debate em torno das relações marxismo-psicanálise, polarizadas por Reich até a sua expulsão do Partido.<sup>54</sup>

---

Vale a pena mencionar não somente que Siegfried Bernfeld e Oto Fenichel participam intensamente do debate naquele período, mas também que a redescoberta do primeiro nos anos 60 se dá em meio a uma ampla recuperação do conjunto do movimento *Sexpol*. Isto é visível na publicação do *Sexpol-Protokol* do Grupo *Sexpol Nord* (Berlim Ocidental),<sup>55</sup> nascido em plena revolta no outono de 1968 e discutido com um grupo de dissidentes, entre os quais Ulrick Meinhof. Dá-se também em meio a uma revitalização do debate marxismo-psicanálise, no qual tomam parte o próprio Marcuse (um “iluminista” contra o Iluminismo), Edgar Morin, outros nomes conhecidos nas áreas psicanalítica e educacional (como Igor Caruso e Klaus Horn), além de colegas (“Teses sobre a campanha sexual”) e universitários (“Sobre a dialética entre doença e revolução”).<sup>56</sup>

É nesse contexto que os trabalhos de Bernfeld são republicados. Eles são produto de uma época em que, na recém-criada União Soviética se praticava uma educação antiautoritária de base psicanalítica (Freud é traduzido na URSS até 1927), sem explicitação de suas relações teóricas com o marxismo. Enquanto a revolução se petrificava e burocratizava no Leste, na Europa Ocidental, na confusão do entreguerras, Bernfeld (e outros) busca conectar educação, psicanálise e marxismo. Quando o *Sisyphus* é publicado, em 1925, ele já havia passado tanto pela experiência da colônia infantil de Baumgarten quanto pelo círculo de Freud em Viena. E certamente o livro merece o

<sup>55</sup> independente ao longo da preparação do “Primeiro de Maio vermelho de 1969”. Ulrike Meinhof, que, com Andreas Baader, liderará mais tarde a *RAF (Rote Armee Fraktion)*, tomou parte na discussão que levou o *Sexpol* a outras partes de Berlim. Ver “Gruppe *Sexpol-Nord* (West-Berlin), *Sexpol-Protokolle*”. In: Gente, H. P. *Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol*. Ffm, Fischer, vol. 2, pp. 10-49.

<sup>56</sup> Bundesvorstand des Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler (AUSS). “Theses zur Sexualkampagne” (pp. 303-310) e Sozialistisches Patientenkollektiv an der Universität Heidelberg (SPK). “Zur Dialektik von Krankheit und Revolution” (pp. 311-341). In: Gente, H.P. *Marxismus... Op. cit.*

comentário que lhe fez o próprio autor no prefácio à sua segunda edição em 1928: ele o apresenta como um “mero panfleto” que necessitava ser revisto de uma forma tal, que ele não se achava em condições de fazê-lo. Seu texto bate na tecla de que tanto a “educabilidade” das crianças quanto a capacidade de ensinar dos professores são limitadas, sendo muito difícil modificar esta realidade. A psicologia de Freud seria a última ilusão da pedagogia. Citando mais extensamente o prefácio:

Não é a pedagogia, mas a política que constrói o sistema educacional. Não é a ética nem a filosofia que determinam as finalidades da educação segundo valores universalmente válidos, mas a classe dominante, de acordo com seus objetivos de poder; a pedagogia apenas disfarça esta terrível realidade com uma linda teia de ideais. Não é a educação que realiza o ideal da humanização do homem, mas a transformação da sociedade de hoje que cria o espaço para um novo tipo de humanidade. A educação que não percebe os limites sociais de sua atuação contribui exatamente para eternizar a derrota do homem.<sup>57</sup>

O “panfleto” foi, porém, reimpresso pela Suhrkamp Verlag em 1973. Trata-se de um longo discurso livre sobre as funções preenchidas pela educação e pela escola, ao atenderem às necessidades da economia e da dominação de classe, e sobre os limites da pedagogia. Verdaderamente eficiente seria o “método natural” de aprender, ou seja, a apreensão de conteúdo através da identificação; a aprendizagem tem lugar muito mais através do comportamento do que dos conteúdos de consciência. A escola, o aparato escolar, organiza os conteúdos de consciência a serem assimilados e, para tanto, precisa opor-se aos impulsos herdados, colocar limites, atuar contra os desejos e os interesses das crianças, representando diante delas a dureza e a complicação da realidade social.<sup>58</sup> Mas sua influência é limitada e a tarefa das ciências da educação é determinar e medir o mais exatamente possível as possibilidades e os limites desta influência.

Por um lado, ele procura ressaltar a importância da análise do efeito recíproco entre processos econômicos e reações e processos biopsíquicos. Reconhece simultaneamente o peso da estrutura econômica na moldagem dos homens e a premissa de que “a estrutura psíquica profunda dos homens não é influenciável pelas formas de produção e suas correspondentes ideologias”.<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Prefácio à segunda edição do *Sisyphus*, reproduzido em Bernfeld, S. *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse* Ffm, März Verlag, Band II, pp. 468-469.

Claro, diz ele, os marxistas se aborrecem com este tipo de raciocínio, mas tanto Freud quanto Marx estavam certos. A vida humana é recapitulação e vida própria. E, como não há razão para supor que a recapitulação da história humana no indivíduo até a construção do superego e a superação do complexo de Édipo seja suficiente, abre-se aí — segundo Bernfeld — um espaço para a educação. Dominação, repressão, medo, sentimento de culpa são motores importantes de aprendizagem e de mudanças concretas. <sup>60</sup> No entanto, o “panfleto” não vai muito além de indicações de caráter geral, escrito como um texto mobilizador destinado a destruir concepções arraigadas sobre a pedagogia e a educabilidade dos homens. Já os escritos reunidos pela März Verlag em três volumes reimpressos todos os anos entre 1969 e 1972 tem caráter muito variado, indo de escritos teóricos sobre a psicologia psicanalítica da criança, considerações sobre a teoria da sublimação ou da relação socialismo-psicanálise até a análise de experiência concreta de um orfanato. Eles mostram, por exemplo, a ambiguidade dos alunos em relação ao castigo físico e sua relação com a sexualidade, do mesmo modo que analisam o roubo de chocolate praticado pelos alunos internos e a forma de os professores tratarem a questão, à luz do seu significado psicológico, recomendando uma pedagogia baseada nos laços de amor, antiautoritária, em contraposição ao que ele designa como “pedagogia de quartel”. Se esta podia provocar nos alunos um sagaz controle do comportamento, somente a primeira lograria mudanças psíquicas profundas. <sup>61</sup>

Esta publicação recupera sua participação nos debates sobre a obra de Reich (em especial sua crítica ao projeto de satisfação total dos desejos, que considera romântica, utópica e anarquista, sua rejeição à hipótese do “instinto de morte” e a polêmica com a burocracia do Partido Comunista), sua crítica à psicologia da puberdade da época a partir do marxismo e da psicanálise e a longa discussão na qual ele defende a compatibilidade metodológica entre o

<sup>58</sup> Bernfeld, S. *Sisyphus... Op. cit. p. 79.*

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>60</sup> *Ibidem*, pp. 145 e 154.

<sup>61</sup> Bernfeld, S. “Kinder-Enquete über das Prügeln” (pp. 271-274) e “Stafen und Schulgemeinde in der Anstalterziehung” (pp. 252-258). Bernfeld, S. *Antiautoritäre... Op. cit.*

marxismo e a psicanálise. Esta seria materialista no sentido de oposta ao idealismo e como tal poderia constituir um elemento importante na montagem de uma futura ordem proletária.<sup>62</sup> Mas a parte que realmente pega fundo naquela década efervescente é a que aborda o tema “escola e luta de classes”. O conjunto de textos que compõem esta parte do volume 2 abre-se com um feroz ataque à pedagogia e à escola: “Pedagogia é coisa de tias, não forma nenhum homem completo nem constrói personalidades valiosas e harmônicas”, mas atua como máquina de precisão para manufaturar o alemão de hoje. Por isso tem a ver com a política. Na verdade, não deveriam existir nem provas nem escolas, que servem ao nosso tempo e à ordem.<sup>63</sup> Ele escreve, em 1927, que a única esperança estaria nos próprios alunos e faz sua proposta de co-administração de uma comunidade escolar. No entanto, ela não deveria ser introduzida por decreto ministerial, mas conquistada pelos estudantes organizados numa luta altamente educativa. “O estudantado deve aprender a contrapor-se à educação que foi pensada para eles. Não através da rebelião e da sabotagem, mas na medida em que contribuem para construir eles mesmos a escola.”<sup>64</sup> O problema, reconhece ele, é que muitos alunos não estão interessados na comunidade escolar, em que precisam atuar, manter a disciplina, preencher funções administrativas, pensar sobre a escola e seu regulamento etc. A maioria não queria nem ouvir falar nisso! Mas, embora reconhecendo as contradições, ele defende ardorosamente uma “constituição escolar” elaborada com intensa participação dos alunos.

A comunidade escolar deveria ser mais do que uma escola, deveria ser um lar para os jovens — onde eles poderiam morar e viver junto com os professores em camaradagem e coadministração. A ênfase não poderia estar nas aulas, mas em outras atividades como o esporte, o trabalho, o jogo, a arte. Sua proposta em 1927 era a comunidade escolar como modelo para a reorganização de todo o sistema educacional. Uma proposta no mínimo interessante em face do reconhecimento das dificuldades das tais comunidades criadas na Áustria antes da Primeira Guerra por um movimento estudantil despolitizado e das contradições enfrentadas por aquelas que sobreviveram à guerra e precisaram responder ao clima revolucionário que

<sup>62</sup> Bernfeld, S. “Psychoanalyse und Arbeiterbewegung”. *Ibidem*, pp. 483-506. Toda a primeira metade do terceiro volume está dedicada à psicologia da puberdade.

sucedeu a Primeira Guerra Mundial naquela região.

Na verdade, ele propõe uma educação anti-autoritária de base psicanalítica que caía como uma luva sobre o movimento estudantil de 1968. Além disso, ele afirma ao longo de seus textos que a salvação da educação encontra-se nas mãos do movimento estudantil politizado. E, se não constituiu nenhum milagre o sucesso das ideias de Bernfeld naqueles anos, ele estava também apoiado sobre e era reverenciado por uma experiência concreta, por ele vivida entre 1919 e 1920, ou seja, no imediato pós-guerra. Bernfeld fundou e dirigiu a colônia infantil de “Baumgarten”, que abrigou órfãos de famílias judias, entre agosto de 1919 e abril de 1920.<sup>65</sup> Foi uma iniciativa como membro da ala socialista do movimento sionista, reivindicando um futuro para o povo judeu na Palestina mas explicitando antes o caráter socialista mundial da educação desejada (“a Palestina será socialista ou não será”). É nesta experiência de vanguarda que ele introduz a ideia e a prática das Assembleias Escolares como instrumento de codireção e coo- responsabilidade das crianças nas decisões. Ele buscava, com isso, pôr em prática princípios antiautoritários e de autogestão, afastando a coerção para colocar em seu lugar o “compromisso psicológico”. As contradições e o próprio fracasso desta experiência, em que as crianças — que determinavam as regras disciplinares — terminaram por estabelecer um tribunal de punição para delitos cotidianos, mostrando-se ferozes no controle e no julgamento do próximo, não o afastaram de sua pretensão de democratizar radicalmente a vida da escola. Até porque, como vimos, ele retorna às suas teses em 1927 sem, em qualquer momento, contabilizar os resultados que a realidade colocara anos antes sob seus olhos. A psicologia psicanalítica (sua teoria e não as contradições da prática nela inspirada) permitiu-lhe manter-se fiel aos ideais de uma educação radical e antiautoritária e, ao ser redescoberto pelos rebeldes dos anos 60, ofereceu-lhes algumas das bases sobre as quais eles criaram seus jardins-de- infância e pré-escolas.

<sup>63</sup> Bernfeld, S. “Überschätzung der Schule”. *Ibidem*. vol. 2. pp. 385 e 387.

<sup>64</sup> Bernfeld, S. “Nur die Schüler können die Schule Retten!” *Ibidem*, pp. 381 -384.

<sup>65</sup> Bernfeld, S. “Kinderheim Baumgarten — Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung”. *Ibidem*. vol. 1. pp. 84-191

Talvez uma das consequências que se pode tirar, no espírito da Escola de Frankfurt, da concreta experiência de Baumgarten, não leve necessariamente à trilha de 1968. Em última instância, ao contrário do que têm acreditado muitos idealistas vestidos de belas palavras e princípios teóricos tomados em abstrato e de costas para a realidade, a elevação da igualdade à condição de fetiche ainda não provou solucionar nenhum problema. E, se não obriga, ao menos sugere que levemos em conta Adorno e Horkheimer, reconhecendo a sabedoria contida no livro clássico da Teoria Crítica:

“A venda nos olhos da Justiça não significa apenas que não se deve interferir no seu curso, mas também que o direito não nasce da liberdade.”

<sup>66</sup> Adorno, T. e Horkheimer, M. *Dialektik der Aufklärung. Op. cit.*, p. 19 .

## **Anotações para um Estudo sobre Populismo Católico e Educação no Brasil\***

\* Este texto se encontra publicado em Paiva, V. (org.). *Perspectivas e Dilemas da educação Popular*, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1984. Publicado em espanhol in *Cuadernos Políticos*, México, nº. 34, 1983 e em inglês by the Kellogs Institute for International Studies (Notre Dame, USA, 1983 e in the *International Review of Education*, 41(3-4), Hamburg, 1995.

Vanilda Paiva\*\*

No final dos anos 60 começou a se manifestar nas universidades brasileiras um fenômeno novo, apontado como uma forma de "populismo pedagógico". Suas características principais eram o questionamento da relação tradicional professor-aluno e da exposição como método de ensino. Denunciava-se o autoritarismo inerente às aulas expositivas, atacava-se a assimetria e o verticalismo estabelecidos entre professores e alunos. Defendia-se uma organização da atividade pedagógica capaz de evitar que o aluno fosse "objeto" do ensino, transformando-se em "sujeito" do processo de aprendizagem - conforme a linguagem utilizada pelos participantes de tal movimento. Isto implicava a passagem da exposição à discussão através de seminários, nos quais o professor deveria participar numa relação horizontal com os alunos (intervindo como mais um do grupo, sem privilégios e sem maiores responsabilidades), sendo o programa e a dinâmica da atividade pedagógica estabelecida pelo grupo e não pelo professor.

Há quem tenha pretendido ver neste fenômeno dos anos 60 no Brasil um eco das ideias antiautoritárias que orientaram o movimento estudantil de 1968, especialmente na França e Alemanha. Também não é descabida a ideia de que, em muitos casos, as exigências dos estudantes estivessem relacionadas ao precário nível de formação dos professores, improvisados em muitas universidades. O combate à forma tradicional das relações professor X aluno era tanto mais legítimo quanto menor o reconhecimento da autoridade profissional do professor, propondo aos alunos - em última instância - uma maneira de "estudar juntos". A deficiência dos quadros docentes das universidades brasileiras tornou-se, de fato, mais evidente

\*\* Professora Aposentada da UFRJ e diretora do IEC.

diante das consequências da expansão das matrículas do ensino superior a partir de 1967 (que abriu caminho à incorporação de recém-formados, encarregados, por vezes, de ministrar cursos a alunos que no ano anterior eram seus colegas de universidade) e dos efeitos do AI-5: a "caça às bruxas" daquele período privou (por aposentadoria, rescisão de contratos ou simplesmente restrição do acesso à carreira docente) a universidade brasileira de muitos professores de reconhecida competência. Mas, estas explicações não são suficientes para permitir entender porque o "populismo pedagógico" grassou - e continua se desdobrando, radicalizando e ampliando sua influência - nas universidades brasileiras. Tal fenômeno persiste não somente depois da reincorporação dos professores afastados da universidade nos anos 70, como atinge menos as universidades mais pobres, com quadros docentes menos preparados. Nas melhores universidades do país verificamos - por outro lado - que a contestação estudantil atinge com menor intensidade os professores mais despreparados (mais permeáveis à redefinição de papéis e responsabilidades), concentrando-se sobre professores de formação mais sólida, defensores de uma concepção formativa que se configura num programa de estudos elaborado *para* os alunos, considerando que estes não podem decidir a respeito da importância ou não, em sua formação, de conteúdos que desconhecem. Isto parece demonstrar que a questão que está por detrás do "populismo pedagógico" não é primordialmente a da competência, mas a do autoritarismo. É este pano de fundo que leva, por vezes, à convergência de atitudes entre alunos e professores: não é raro encontrar, entre professores altamente qualificados, o questionamento da autoridade docente, reforçando as posições discentes e "partindo para o grupo".

Por outro lado, o "populismo pedagógico" tem feito sua aparição principalmente na área das ciências humanas, mais sensíveis à questão do autoritarismo. Resta, porém, explicar por que ele incide tão fortemente sobre o precariamente politizado e desmobilizado curso de pedagogia.

Uma das hipóteses plausíveis para tal incidência é a de que o "populismo pedagógico" universitário tenha sido reforçado por tendências análogas especialmente fortes nos programas de educação popular. As tendências presentes em tais programas têm um impacto direto sobre o curso de pedagogia porque elas têm sido sistematizadas numa literatura pedagógica que tem constituído uma parte nada desprezível da bibliografia utilizada em tais cursos. Este é, possivelmente, um dos canais através dos quais aquilo que se passa no âmbito dos programas de educação popular termina por influir sobre o que ocorre no ensino superior. Esse "populismo", que atinge hoje não apenas os alunos da graduação, mas que nos últimos anos fez também sua aparição em diversos cursos de pós-graduação, reivindica uma espécie de "autogestão" da aprendizagem. Que um professor pretenda que tais ou quais leituras, temas ou discussões devam obrigatoriamente compor o panorama da formação de seus alunos tornou-se um sacrilégio. Quem sabe o que deve e o que quer aprender e o como aprender são os alunos. Os professores devem aprender com eles como atuar profissionalmente de maneira adequada, adaptando-se continuamente às características e desenvolvimento de cada grupo. A tarefa pedagógica foi redefinida por oposição; ao professor compete "ir junto" com o grupo, intervir o menos possível, quando solicitado e como um "companheiro de caminhada". Este processo é também acompanhado de uma inversão no processo de avaliação de aprendizagem; se o importante é o "processo do grupo" e não a aprendizagem de conteúdos previstos (sendo negada ao professor o direito de estabelecer o programa e o nível de conhecimentos a ser exigido), só o grupo pode avaliar-se. O professor, porém, não perdeu apenas a prerrogativa da avaliação dos alunos; ele passou a ser avaliado por eles em função de sua disponibilidade para adaptar-se ao grupo e aceitar suas regras.

A ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma "vivência" da qual é extraído através do trabalho de grupo perpassa todo este movimento. O conhecimento liga-se à vida (à "prática" da vida), deve servir à sua compreensão, mas já está presente em cada um devendo

ser sistematizado a partir do interesse dos membros do grupo. Não servem, pois, os programas que conduzem a um acúmulo de conhecimentos que permita, no final de um processo formativo, entender o geral e a partir dele o particular. Cada passo pedagógico deve servir imediatamente à compreensão do vivido, deve estar a ele referido. Não servem, pois, as leituras que não encontrem correspondência imediata com a realidade vivida: o "folhoso" (termo pejorativo surgido num dos cursos de pós-graduação em educação no país para designar o livro), a leitura extensiva é rejeitada por inútil. Mas, frequentemente, a "vivência" (e a "prática" correspondente) que se tem em mente é aquela que se vincula a uma "atuação" político-educativa no meio popular. Se o professor também a ela se dedica em suas horas livres, ele é reconhecido como um igual, elevando-se ao nível do grupo; se não a realiza, seu conhecimento sobre a sociedade, por não estar respaldado sobre a "vivência" simultânea e o "compromisso" inerente a tal trabalho, não tem legitimidade. Deve ir ao grupo para aprender. E, como os conteúdos devem servir imediatamente à compreensão e orientação da "prática", aboliu-se a curiosidade intelectual: interessa o aqui e o agora e somente aquilo que seja de serventia imediata. A conexão tem que ser vista antes. junto com a sua autoridade, aboliu-se a confiança na capacidade do professor de conduzir à descoberta de algo que tenha valor (sirva à "prática"): só vale a pena ser aprendido aquilo que já se encontra previamente no horizonte dos alunos. A discussão teórica foi substituída pela "troca de experiências" através da qual são relatados eventos vividos pelos participantes em sua "prática". A lógica de tal movimento o conduz a um feroz anti-intelectualismo que se reflete não apenas no nível das leituras e das discussões, mas, também, na recusa ao esforço de sistematização por escrito da experiência e da reflexão: como o resultado de tal esforço, seus ganhos só podem ser comprovados por cada um ao longo do processo (e por vezes somente ao seu final), e tal ideologia supõe a comprovação de utilidade antes da realização do esforço, desemboca-se na pura e simples recusa do trabalho escrito.

O fenômeno que descrevemos sucintamente é expressão de uma ideologia que não penetrou apenas entre o alunado, mas que, como já indicamos anteriormente, atingiu - com nuances - o corpo docente das

universidades. Hoje em dia, em muitos cursos de pós-graduação do país, a "prática" dos candidatos tornou-se um critério muito mais decisivo de seleção que a sua capacidade, curiosidade e preparo intelectual. Desde há muito (dos anos 60), diversos professores abriram mão da prerrogativa de estabelecer os programas e de orientar os seminários, exigindo por vezes que os alunos assumam em grupo a condução dos estudos - tornando-se, deste modo, codifusores de tal ideologia. Em casos mais raros o corpo docente passou a deixar em aberto a própria estrutura dos cursos, a ser definida a partir de um processo de discussão da "prática" dos alunos.

Ninguém poderá negar a existência de aspectos positivos em semelhante experiência. Devo lembrar aqui que as objeções levantadas neste artigo não dizem respeito ao louvável empenho de renovação dos métodos pedagógicos, de rompimento com o ensino meramente livresco e com o cumprimento formal de programas. [Um grande número daqueles que passaram pela universidade brasileira nos últimos 20 anos poderá atestar o profícuo esforço realizado por professores e alunos no sentido de combater o autoritarismo presente tradicionalmente em suas relações e de encontrar formas alternativas de organização da atividade pedagógica que respondam simultaneamente às exigências do estabelecimento de relações menos assimétricas e à eficiência do ponto de vista de aquisição de conhecimentos pelos alunos (e, por vezes, também pelo professor). Não é isso que estamos criticando. Criticamos a radicalização da tendência que desemboca na negação e/ou recusa a qualquer assimetria, caracterizada de saída como uma forma de autoritarismo, embora seja possível reconhecer que existem aspectos ou consequências positivas mesmo no exagero de tais posições. Não estamos diante] apenas da denúncia dos vícios do sistemas educacional e de métodos pedagógicos anacrônicos: trata-se de uma radical contestação de toda a educação formal destinada à população adulta - seja nas universidades, seja em programas destinados às camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva). [Embora não devemos subestimar o impacto de teorias provenientes da área da psicologia da aprendizagem, especialmente aquela de Rogers<sup>1</sup>, sobre muitos dos que

---

<sup>1</sup> Magda Becker Soares em seu memorial para o concurso de Professor Titular na UFMG nos dá algumas indicações sobre a influência exercida por Rogers no final dos anos 60 e

passaram a defender as posições aqui criticadas, dispomos de elementos para supor] que sobre tal movimento (e correspondente ideologia) tenha influído - por via direta ou de maneira difusa - certo tipo de literatura: desde os trabalhos de Michel Foucault e de Ivan Illich até a produção marxista de análise do sistema educacional como puro instrumento de reprodução social (Bourdieu/Passeron, Establet/Baudelot, Althusser, Poulantzas, Tomás Vasconi). Toda esta literatura, Porém, nos chegou nos anos 70 e o fenômeno de que tratamos já se manifestava nos anos 60, o que nos leva a concluir que tal literatura serviu à radicalização de tendências preexistentes e foi utilizada na sua justificação teórica. Sua fonte, pois, é outra.

O fenômeno que identificamos dentro das universidades exprime a articulação de elementos ideológicos de livre trânsito nos meios católicos progressistas, e se manifesta com intensidade ainda maior nos movimentos de educação popular. As tendências que apontamos nas universidades aparecem radicalizadas nos cursos organizados pela Igreja para agentes de pastoral, nos grupos de assessoria a movimentos de educação popular de inspiração católica e no próprio trabalho político-pedagógico-pastoral. Se o fortalecimento de tais tendências nas últimas décadas não pode ser desligada de uma subterrânea reação civil ao autoritarismo do regime militar e do conflito Igreja-Estado no Brasil, suas origens ideológicas devem ser buscadas no movimento de renovação católica do final dos anos 50 e início dos anos 60 - no qual já se identificou a presença de elementos ideológicos análogos àqueles encontrados no populismo russo do século XIX. E, se a sistematização e tradução pedagógica de tais tendências encontraram sua expressão mais conhecida na obra de Paulo Freire, nos anos 60, a radicalização das mesmas tendências encontrará nos intelectuais do NOVA (Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação), na segunda metade dos anos 70, seus ideólogos mais articulados. Através de seus escritos os elementos populistas apenas esboçados no alvorecer dos anos 60 foram desdobrados, tornando-se claros e explícitos no final da década seguinte. O que se passa, portanto, na universidade e no âmbito da chamada

---

começo dos anos 70. *Travessia; tentativa de um discurso da ideologia*. Belo Horizonte, 1981.

"educação popular" são variações de um mesmo tema: - o do populismo católico, cuja tradução pedagógica (teórica e didática) tem aparecido em escritos e métodos de ensino voltados para a educação das camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva e principalmente educação política) e não para o ensino superior. Abordaremos, por isso, a questão do populismo pedagógico no pensamento católico dos últimos 20 anos no Brasil traduzido numa pedagogia destinada à educação das camadas populares.

Dentro dos limites de um texto curto procuraremos mostrar: um. porque tem sido levantada a analogia entre as posições assumidas pelos católicos brasileiros nas duas últimas décadas e o populismo russo do século XIX; dois. como se manifestaram inicialmente tais tendências populistas no pensamento de Vieira Pinto e Paulo Freire no início dos anos 60; três. a radicalização daquelas tendências no pensamento da equipe do NOVA. O Nova é aqui tomado apenas como um exemplo de tentativa de uso sistemático deste tipo de pensamento. Não é o único, mas, naquele momento, foi o mais explícito.

### *Catolicismo e populismo*

Em sua tese de doutoramento<sup>2</sup> sobre o Movimento de Educação de Base no Brasil, publicada em 1970, Emanuel de Kadt - tendo em mente os textos do famoso seminário sobre o populismo realizado na London School of Economics em maio de 1967 - assinalou a presença, entre os jovens católicos brasileiros, de elementos semelhantes àqueles que marcaram o populismo russo do século XIX. A analogia entre os padrões ideológicos do populismo russo e dos movimentos populistas do terceiro mundo havia sido anteriormente apontada por Andrzej Walicki, um dos melhores conhecedores do populismo russo e sobre cujo trabalho se apoiou Kadt<sup>3</sup>. Este procura dar

---

<sup>2</sup> Kadt, E., *Catholic Radicals in Brazil*. London, Oxford University Press, 1970.

<sup>3</sup> Walicki, Andrzej. Rússia. In: Ionescu, G. Gellner, E., *Populism; its meanings and characteristics*. London, Weidenfeld and Nicholson, 1970. Diz ele que "não há dúvida, creio, de que os estudos sobre o populismo russo podem nos ajudar a entender alguns dos padrões ideológicos que emergem hoje nas áreas atrasadas do mundo contemporâneo. Há certas semelhanças entre o populismo russo e as atitudes populistas em relação ao

concretude à analogia reduzindo a caracterização de um movimento como populista à utilização de alguns poucos critérios. Seriam movimentos promovidos por intelectuais (e estudantes) preocupados com as condições de vida das massas oprimidas, o "povo", aparentemente incapaz de identificar ele mesmo os seus interesses. Tais intelectuais teriam horror à manipulação do "povo" e seu pressuposto central seria o de que as soluções para os problemas, vividos pelo "povo" deveriam provir, em última instância, do próprio povo. As ideias e interpretações dos intelectuais, desenvolvidas em meio inteiramente diverso, poderiam servir, no máximo, como caixa de ressonância e não como indicador de caminhos. Além disso, tais intelectuais contraporiam à corrupção das elites a sabedoria e a pureza do povo, considerando que mais do que lhe oferecer algo eles teriam muito a aprender com ele. Tais elementos ideológicos estavam presentes em três dos documentos elaborados pelos jovens leigos católicos no início dos anos 60<sup>4</sup> e analisados por de Kadt e encontrariam sua tradução pedagógica tanto no método Paulo Freire quanto na proposta e na prática pedagógica do Movimento de Educação de Base.

De fato, os documentos citados por de Kadt deixam perceber a presença dos elementos ideológicos por ele apontados, os quais se articulam a diversos outros que permitem, na verdade, ampliar aquela analogia. O desdobramento do pensamento católico radical no Brasil, no final dos anos 50 e início dos anos 60, como busquei mostrar em outros trabalhos<sup>5</sup>, esteve profundamente ligado ao nacionalismo e à discussão a respeito das formas de superação do subdesenvolvimento, que coincidiu com o período no qual se deu a ampliação da recepção do marxismo no Brasil. Ora, os elementos ideológicos<sup>6</sup> ressaltados por de Kadt entre os católicos brasileiros, também na

---

problema industrialização, em relação ao ocidente e à herança do passado indígena arcaico de muitos países do assim chamado "terceiro mundo". Talvez algum paralelo possa se traçar no que concerne à interpretação do marxismo e nas respostas ao marxismo."

<sup>4</sup> Os textos analisados por Kadt são o que ele intitula de "ideal histórico" apresentado ao congresso comemorativo dos 10 anos de JUC (trata-se, provavelmente, do texto "Algumas diretrizes de um ideal histórico cristão para o povo brasileiro" elaborado pela equipe regional centro-oeste), o "esboço ideológico" e o documento básico de Ação Popular.

<sup>5</sup> Ver Paiva, Vanilda P., *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1980.

<sup>6</sup> Não se pretende realizar aqui uma discussão do populismo russo, cuja ideologia e correspondentes movimentos atravessaram boa parte do século XIX e cuja complexidade e riqueza é enorme. Mas, qualquer pessoa que tenha tido acesso à literatura populista russa

Rússia do século XIX, fizeram o seu aparecimento em conexão estreita com o nacionalismo no interior de um movimento de renovação do pensamento cristão ortodoxo, dentro do qual foi notória a influência do romantismo alemão<sup>7</sup>. Rejeitavam os nacionalistas russos do início do século XIX a mutilação das peculiaridades nacionais através da importação cultural (especialmente da França), defendendo "o renascimento do povo russo em todos os ramos da vida popular". À imitação da Europa opunha o conhecimento do povo russo, do "país real", a busca das raízes russas, o estudo da realidade nacional. O movimento de retorno ao sentido inicial do cristianismo, através da releitura e reinterpretação dos padres da Igreja, contribuiu para que se identificasse como próximo do que ocorreu na Rússia no d'século XIX o "cristianismo inato" do povo, a "bondade natural" do camponês, entre cujas qualidades eles destacavam o espírito comunitário, a pureza e a santidade da cultura camponesa, não contaminada pelo egoísmo, pela violência, pela influência (da cultura) estrangeira (a cultura das elites), pela cidade e pelo Estado. A comuna camponesa parecerá a esses conservadores russos a forma ideal de organização social, modelo para a reorganização do país<sup>8</sup>. Este apelo a um "voltar-se para o povo" conecta-se

---

ou mesmo à literatura secundária de boa qualidade, constata facilmente que alguns elementos ideológicos atravessam diferentes correntes dentro do populismo (recebendo peso diverso em cada uma delas) e que nada tem de descabido chamar a atenção para a analogia entre tais elementos e aqueles que aparecem em determinadas correntes ideológicas e movimentos políticos no Brasil de hoje. O leitor brasileiro tem hoje, graças à publicação da coletânea organizada e magnificamente introduzida por Rubem César Fernandes (*Dilemas do Socialismo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982) acesso a alguns textos dos autores populistas russos do século passado. Veja-se também a resenha escrita por Otávio Velho ao volume acima citado. publicado no n.º 4 de *Ciência Hoje*.

<sup>7</sup> É interessante lembrar que o impacto do pensamento alemão sobre a intelectualidade russa foi muito grande ao longo do século passado. Vale a pena, por exemplo, assinalar que a descoberta do "mir", da "peculiaridade da organização russa no campo" se deu através do estudo realizado pelo romântico alemão barão de Haxthausen, A. *Studien über die inneren Zustände, das Volksleben und insbesondere die ländlichen Einrichtungen Russlands*. Hannover, 3. vols., 1847. Sobre a influência do romantismo alemão sobre os eslavófilos e sobre os populistas em geral veja-se Venturi, Franco. *Il Populismo russo*, Torino, Ed. Einaudi, 1972. Vol. 1. Introdução, p. LIII. Yves Congar identifica a influência decisiva de Hegel e Schelling e especialmente a semelhança entre as ideias nacionalistas dos populistas e aquelas expostas por Fichte em suas "Reden an die deutsche Nation" (1808). Veja-se o "Advertissement" escrito por Congar ao livro do abade Albert Gratieux. *Le mouvement slavophile à la veille de la révolution*. Paris, Ed. du Cerf, 1953. Neste mesmo livro Gratieux enfatiza a influência exercida por Lessing e Herder. Consulte-se também sobre o assunto o livro de Berlin, Isaiah. *Russian Thinkers*. Penguin Books, 1979.

<sup>8</sup> Khomiakov, um dos principais representantes do eslavismo e do pensamento ortodoxo, clamava pelo "renascimento do povo russo em todos os ramos da vida nacional, fazendo ver às classes dirigentes as particularidades da vida nacional, esquecidas e mutiladas desde que Pedro. O Grande abriu a famosa janela sobre a Europa". Veja-se Gratieux, Alber.

de maneira lógica com o combate ao racionalismo iluminista, desembocando este movimento intelectual numa concepção irracionalista de ciência. O conhecimento de uma sociedade sobre si mesma não seria logrado pela análise fria, pela aplicação da lógica, mas através da vida naquela sociedade, do "sentir", da "vivência". Era preciso desenvolver uma "ciência vital" que permitisse apreender o país como algo inteiro e vivo, estudando as criações da vida popular, a história e os costumes da população. Era preciso que o intelectual vivesse em harmonia com os costumes e o pensamento do povo, reeducado na simpatia pela vida popular, para poder entender e interpretar a sua realidade<sup>9</sup>.

Muitos destes elementos ideológicos terão livre trânsito entre os populistas russos de orientação "ocidentalista", ou seja, aqueles que não rejeitavam a cultura ocidental e se preocupavam em encontrar um caminho através do qual pudesse a Rússia "vencer o atraso" em relação aos países europeus (hoje se diria preocupados com o problema do desenvolvimento), evitando, porém, pagar o alto preço social do desenvolvimento capitalista ocidental. Como chegar, pois, ao socialismo "saltando" o capitalismo? Para Herzen (o "pai do populismo"), por exemplo, era preciso apressar-se para encontrar um meio pelo qual o socialismo se estabelecesse na Rússia antes que o capitalismo se desenvolvesse plenamente, antes que ele destruísse as tradicionais raízes coletivistas do campo russo. O desenvolvimento das características originais russas poderia contribuir para renovar a Ocidente<sup>10</sup>. E, embora tanto ele quanto Chernschevski tenham atacado o folklorismo dos conservadores românticos nacionalistas e ortodoxos, deram enorme relevo à questão levantada implicitamente pelos eslavófilos: a da relação intelectual/"povo". Ser revolucionário implicava romper com o mundo circundante para

---

<sup>a</sup> S. Khomiakov et le *mouvement slavophile*. Paris, Ed. du Cerf, 1939, vol I, p. 96.

<sup>9</sup> Há uma ampla literatura secundária sobre o populismo russo, entre a qual merecem destaque os três volumes de Venturi, Franco. *Il populismo russo*. op. cit. e a obra de Walicki, Andrzej. *Marxisti i populisti; il dibattito sul capitalismo*. Milano, Jaca Book, 1973. Vale a pena também consultar o clássico texto de Gerschenkron, Alexander. *Economic Backwardness in Historical Perspective*. N.Y. London, 1965. Do mesmo autor veja-se o apêndice II (Russian Populism) ao livro *Continuity in history and other essays*. Harvard Univ. Press, Cambridge, 1968. Sobre o mesmo tema encontramos ainda contribuições em Riasanovsky, Nicholas. *Russia and the West in the teaching of the slavophile*, Cambridge, 1952; von Schelting, Alexander. *Russland und Europa im russischen Geschichtedenken*. Bern, Francke Verlag, 1948; Scheibert, Peter. *Von Bakunin zu Lenin*. Leiden, Ed. Brill, 1956.

<sup>10</sup> Uma importante fonte primária para se consultar em relação a Alexander I. Herzen é a sua autobiografia *My Past and Thoughts*. N.Y., Alfred Knopf, Inc., 1973.

dedicar-se ao povo, penetrando nele, identificando-se com ele, buscando recursos capazes de facilitar a comunicação com o "povo simples" (como a redação de textos em linguagem popular), de modo a educá-lo<sup>11</sup>.

Radicalizando tais ideias e refletindo - como fora também o caso de Herzen - a recepção não apenas da análise marxista do capitalismo, mas, também, das ideias de Proudhon, Bakunin considerava possível evitar os sofrimentos impostos pelo desenvolvimento capitalista através de um desenvolvimento socialista inspirado na organização da comuna camponesa, na qual ressaltava a descentralização e o autogoverno<sup>12</sup>. Para se chegar, porém, à revolução camponesa, era preciso que as vanguardas se fundissem voluntariamente com a massa camponesa, com o "povo simples". Combatendo o maquiavelismo e defendendo as formas espontâneas e arcaicas de protesto social, ele não rejeitava toda forma de organização, mas pretendia que dentro delas não existisse hierarquia. As massas deveriam ser educadas através de um "poder livre", sem forma parlamentar (sem delegação), que imprimisse livros de conteúdo libertário destinados a ajudar as pessoas a pensar por si mesmas. Sua obra difundiu o desprezo pelo conhecimento positivo, pois para ele o culto a esta forma de conhecimento conduzia a considerar o povo estúpido e ignorante. O povo sabe o que quer a partir da "vivência", cabendo aos revolucionários ir aprender com ele os segredos da sua vida e da sua força. Era preciso ir à "escola do povo", conduzindo-o à revolta sem lhe impor uma organização, porque esta deveria ser encontrada por ele mesmo<sup>13</sup>. [Nas suas próprias palavras: "Ensinar o povo! Isto seria tolo. O povo sabe ele mesmo e melhor do que nós o de que ele necessita. Ao contrário, devemos ser ensinados por ele. Os segredos de

---

<sup>11</sup> Sobre Chernshevski veja-se o excelente capítulo dedicado a suas ideias em Venturi, Franco. *Il Populismo ruso*. op. cit.

<sup>12</sup> A polêmica de Bakunin contra a Internacional e os marxistas enfoca, entre outros pontos, as contradições da "ditadura do proletariado". Para Bakunin todo Estado gera despotismo de um lado e escravidão do outro. Não possível, pois, ter a anarquia e a liberdade como fim e estado e ditadura como meio, oprimindo as massas em nome da sua libertação. Ora, a contradição dos marxistas estava em pretender abolir o Estado quando tivessem educado e elevado politicamente as massas. Diz ele que, se o Estado pudesse ser popular, não precisaria ser abolido. Veja-se Bakunin, Michail. *Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften*. Ffm, Ullstein Buch, 1972, p. 615.

<sup>13</sup> No volume citado na nota anterior, num texto denominado "*Die Aufstellung der Revolutionsfrage*" ele critica os revolucionários de livro, entre os quais e o povo existiria um abismo. Estes revolucionários de gabinete eram os defensores do Estado, aqueles que pretendem que uma juventude de fora do povo venha ensiná-lo, conduzi-lo, libertá-lo e fazê-lo feliz. p. 96.

sua vida e de sua força, embora não sejam segredos impenetráveis, são insondáveis para todos aqueles que pertencem à chamada sociedade educada”<sup>14</sup>. Havia que "deixar as universidades e escolas para lançar-se na verdadeira escola - no povo”<sup>15</sup>].

Lavrov, que disputou com Bakunin, durante a década dos 70, a influência sobre as levas de estudantes que abandonaram a universidade para "ir ao povo", defendia a realização de um trabalho educativo junto à massa: a realização da verdade e da justiça na história implicava uma transformação social que dependia diretamente do desenvolvimento da consciência da massa, de sua "conscientização". A tarefa da elite culta era conduzir o povo ao pensamento crítico, através de um trabalho de propaganda e da "ida ao povo" para uma ação educativa a longo prazo. É de Lavrov a influente justificativa moralista do trabalho de educação política. A formação de pessoas capazes de pensar criticamente, de uma minoria culta, custara muito sofrimento, trabalho e sangue a gerações de pessoas comuns: este havia sido o "custo do progresso" e as pessoas conscientes deveriam pagar o seu débito para com o "povo simples" indo a ele para servi-lo, renunciando aos privilégios, adotando seus costumes e formas de vida<sup>16</sup>.

Basta ler os documentos dos jovens católicos brasileiros do início dos anos 60 para que nos deparemos com questões semelhantes às enfrentadas pelos populistas russos: como "vencer o atraso", propiciar o desenvolvimento, evitando "os abusos, as explorações, os crimes contra a dignidade da pessoa humana" gerados pelo capitalismo? Como escapar ao

---

<sup>14</sup> Ibidem, p. 97.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 96. Na introdução que escreveu a este volumoso livro, no qual reuniu importantes escritos de Bakunin, Hort Stuke lembra que aquele autor foi visto durante muito tempo como uma variante ou um estágio desesperançado, obsoleto, romântico-utópico do movimento dos trabalhadores. Nos anos 60, porém, foi ressuscitado pelos radicais de esquerda. E não sem razão. Afinal, diz ele, "se o resultado da revolução não deve ser a mera nacionalização, mas se compreende como um problema moral, psicológico e pedagógico cuja solução exige a criação de novas formas sociais, Bakunin não pode ser ignorado". Para ele a questão do socialismo era muito mais uma questão ligada às emoções (eine Sache der Emotion), dos instintos e especialmente do querer e da espontaneidade do que do intelecto ou da análise racional. Por isso ele postulava a "confiança no instinto das massas" e via como sua tarefa o "desencadeamento organizado" das paixões. *Introdução*, p. XX.

<sup>16</sup> Os textos mais influentes de Peter Lavrov são as suas "Cartas Históricas", escritas entre 1868 e 1869 e reproduzidas em livro em 1870. A carta n.º 4, intitulada "O custo do progresso" contém esta influente justificativa moralista para "ida ao povo". Veja-se Lavrov, Peter. *Historical Letters*, Berkley, Univ. of California, 1967, com a excelente introdução escrita por James P. Scalan "Peter Lavrov: Na Intellectual Biography"

campo dê gravitação do capitalismo, ou seja, ao neocolonialismo, ao imperialismo? Como evitar a economia fundada no lucro, as formas de vida que estimulam o individualismo e destroem as crenças religiosas? Como encontrar o "país real", a "verdade" da população para dela poder extrair uma organização social, política e econômica efetivamente nacional, expressão da originalidade popular e da forma de ser mais profunda do povo? Evidentemente que não era possível, como ocorreu na Rússia do século XIX, pretender - como propunha Herzen - estabelecer o socialismo antes que o capitalismo se instalasse plenamente porque ele já estava plenamente instalado desde há muito. A questão estava centrada mais sobre o custo social da aceleração do progresso capitalista, da industrialização, desde a Segunda Guerra.

O pensamento católico no Brasil teve que dar, neste período, o passo final na direção da aceitação do progresso e do "mundo da técnica" e nele foram decisivas as posições assumidas pelo Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz. Mas, não foram poucos os intelectuais católicos que, uma vez capazes de aceitar o progresso, aceitaram também seus custos sociais, considerando-os menores que aqueles tradicionalmente pagos pela população, e aderiram ao nacionalismo-desenvolvimentista. Uma parte deles evoluiu posteriormente para uma posição que, embora retivesse muitos elementos nacionalistas, enfatizava o lado desumano e anticristão dos custos sociais do desenvolvimento capitalista (nacional ou não), fazendo uma opção por um tipo de sociedade em que a propriedade capitalista pudesse ser substituída por uma "propriedade humana" (Mounier) - por mais obscuro que possa parecer (e ser) tal conceito.

A defesa de uma alternativa socialista democrática, que fugisse aos modelos do "socialismo real", inspirava-se nos valores do cristianismo. Era reforçada, porém, pela crítica aos regimes socialistas da Europa Oriental e revelava nítidos traços populistas: a nova "via", caminho para a renovação de Ocidente, lição para o mundo, surgiria da renovação cristã no Brasil, alimentada pela verdade do "povo simples". Suas características só poderiam ser conhecidas e articuladas na medida em que se conhecesse o povo brasileiro, em que seus membros perdessem o medo e adquirissem

voz para revelar como deveria ser estruturado o país. Muitos foram (e ainda são) os que - como também ocorreu na Rússia do século XIX – gabaram os "privilégios do atraso", oferecendo a possibilidade de resgatar seus lados positivos (a religiosidade do povo, a solidariedade vicinal manifesta através dos "mutirões", o folclore, a arte popular) e deram especial ênfase ao clássico problema do populismo: a questão da relação intelectuais/ "povo". Tal como ocorreu entre os românticos alemães (irmãos Grimm, por exemplo) e os eslavófilos (Samarin, Kiriêvski, irmãos Asakov), lançaram-se os jovens ao levantamento do folclore, da música, da dança, da linguagem, dos modos de vida, dos valores do "povo simples" - verdadeiro portador da cultura nacional, em oposição às "elites" europeizadas<sup>17</sup>. O movimento de valorização do "especificamente nacional" (popular) conectou-se ao combate à importação cultural e seus participantes aderiram à posição que via nas forças externas, no imperialismo, o obstáculo maior à superação do capitalismo e ao estabelecimento da "propriedade humana". Tal como ocorreu com os intelectuais nacionalistas e desenvolvimentistas, eles enfatizaram o papel obstaculizador da exploração imperialista, deixando em segundo plano a dinâmica das classes sociais no interior da formação social brasileira.

No bojo do movimento católico a preocupação com a busca de formas através das quais se pudesse evitar às camadas populares os sofrimentos trazidos pelo capitalismo, a idealização do "povo simples", a defesa da ideia de que a "verdade" social e política deve ser buscada junto a ele - que vive a exploração - e não junto aos intelectuais que pensam sobre ela sem a terem experimentado, se fortaleceram desde os anos 50. Com elas se conectaram tanto o vitalismo, que dominou a cena católica progressista desde aquele período, chegando a nossos dias com a exigência de que o pensamento se ligue à vida, de que a reflexão se realize a partir da experiência empírica, quanto à discussão a respeito da "massificação" provocada pela sociedade industrial (desenraizando as populações rurais, provocando seu deslocamento para os centros urbanos e fazendo com que elas percam suas

---

<sup>17</sup> Veja-se Kirejevski, Ivan W. *Russland und Europa*, Stuttgart, Ernst Klett, 1948. Stupperich, Robert. *Jurig Samarin und die Anfänge der Bauernbefreiung in Russland*. Wiesbaden, 2. ed., 1969.

crenças e seus costumes) e da manipulação política de que são vítimas as massas, utilizadas seja por políticos inescrupulosos, seja por maquiavélicas vanguardas que as querem conduzir por caminhos por elas previamente estabelecidos como correspondentes aos seus interesses. A "ida ao povo", já identificada no início dos anos 60<sup>18</sup>, tomou novos rumos. Foi, por um lado, assumida por aqueles militantes cristãos dos anos 50/60 que transitaram para a esquerda marxista e especialmente para grupos de orientação maoísta. Mas, tornou-se também - progressivamente e com maior intensidade nos anos 70 - um movimento que levou à periferia das cidades, às vilas do interior e ao campo um número considerável de religiosos e uma quantidade bem menos significativa de leigos. Desarticulado em grande medida o movimento católico leigo a partir da segunda metade dos anos 60, os religiosos foram chamados, sob o impacto do Concílio Vaticano II e de Medellín, a ocupar funções que anteriormente eram preenchidas por leigos. Muitas das trilhas percorridas pelos leigos dos anos 50/60 voltaram a ser palmilhadas por religiosos que, "convertidos ao povo", começaram a deixar colégios e conventos para dedicar-se ao trabalho pastoral junto às camadas populares. Para muitos religiosos que chegaram à semelhante escolha, tinha ela a mesma radicalidade da opção pela vida monástica, contando com a Igreja como respaldo institucional. Deste modo, ao longo das duas últimas décadas, a "ida ao povo" deixou de ser algo esporádico, efêmero e muitas vezes clandestino para tornar-se um movimento organizado e estimulado institucionalmente. A opção por viver como e com o "povo simples" tornou-se uma forma privilegiada de testemunho cristão e de realização do voto de pobreza. Mas, para chegar a ela, foi preciso uma "caminhada" - percorrer o caminho que leva à "conversão ao povo" - cujos passos deveriam conduzir ao rompimento com os padrões de vida burguesa, à penetração e identificação como o "povo simples" - vivendo com ele, aprendendo sua linguagem, seus valores, seus costumes, suas formas de vestir e de se exprimir. Viver as agruras e dificuldades do povo simples significava resgatar o custo por ele pago pela formação dos religiosos. Ser capaz de resgatar esta dívida era dar passos na "caminhada" que conduz à fusão com o povo

---

<sup>18</sup> Veja-se Camargo, Aspásia Alcântara de. *Brésil Nord-est: mouvement paysans et crise populiste*. Paris, tese de doutoramento, 1973.

simples.

### *A Tradução Pedagógica do Populismo Católico nos anos 60*

A interpenetração do pensamento católico e do nacionalismo desenvolvimentista nos anos 50/60, com todas as suas contradições, fez com que os elementos ideológicos que aparecem radicalizados no movimento católico de hoje recebessem uma formulação sistemática por escrito já na obra de Vieira Pinto. No livro que publicou em 1960<sup>19</sup>, escrito para justificar filosoficamente o desenvolvimento do capitalismo nacional, a industrialização e o progresso. Vieira Pinto defendeu, de forma contraditória, posições tipicamente populistas, deixando perceber em sua obra não somente marcada influência existencialista, mas, também, a leitura dos populistas russos. Permeia a obra de Vieira Pinto - da qual pretendemos neste texto apenas ressaltar alguns elementos ideológicos, sem abordar suas contradições - a ideia de que a ideologia do nacional desenvolvimentismo (por ele defendida) nasceria da massa, espontaneamente. É certo que a defesa de tal posição servia ao combate à ideia de que o país se encontrava maduro para uma revolução socialista a ser conduzida por uma vanguarda de corte leninista e à defesa de uma revolução nacional burguesa a ser realizada pacificamente. Neste sentido, Vieira Pinto instrumentaliza posições populistas para justificar teoricamente o nacionalismo-desenvolvimentista; mas, ao fazê-lo, ele explicita e sistematiza as posições populistas. Assim, ele considera que as massas devem conduzir o "processo nacional" e para isso era preciso que elas se convertessem à vida excepcional de reflexão sobre si mesmas e exprimissem a sua autenticidade. Este despertar da consciência subjetiva das massas poderia ser ajudado através da comunicação intersubjetiva, mas as ideias não lhe poderiam ser doadas, trazidas de fora, porque deveriam ser a expressão de seu "sentir", da sua vivência. A "sua verdade" estava acima de qualquer julgamento valorativo, posto que apoiada sobre o sentimento. Não seria possível lançar mão de um critério objetivo de veracidade ou falsidade porque a "verdade da massa" seria autêntica ou inautêntica, não correta ou

---

<sup>19</sup> Vieira Pinto, Álvaro. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1960.

errada. Ela simplesmente, quando autêntica, espelharia a realidade - já que ele considerava que a base econômica condicionaria a consciência - exprimindo a apreensão do mundo a partir da situação vital do seu portador, referida fundamentalmente ao mundo do trabalho. Este aparente materialismo mecanicista, em que alguns quiseram ver a influência de Luckács, surge, na verdade, como uma radicalização do vitalismo: o vivido espelha-se na consciência, a experiência empírica e não a abstração é fonte do autêntico (da "verdade"), o método para atingir a compreensão do real é indutivo, parte da vida e não do pensamento (hipotético- dedutivo).

Bem de acordo com o pensamento existencialista, Vieira Pinto considerava a interpretação da realidade, a compreensão do mundo e o projeto dela decorrente como algo sempre inacabado. Seria, porém, um processo a ser captado "a partir das massas", em processo, pelos intelectuais e não o resultado da elucubração destes. Que critérios, porém, utilizar nesta captação da "verdade da massa", distinguindo o autêntico do inautêntico na sua interpretação do mundo? O critério é tão irracional quanto a fonte de tal verdade no "sentir" da massa: os traços "autênticos" dessa ideologia seriam selecionados intuitivamente pelos intelectuais emocionalmente identificados com as massas e dispostos a dialogar com elas. Se as massas eram as condutoras do "processo nacional", portadoras da verdade do país, elas careciam, entretanto, de condições para "proferir o seu ideário". Suas dificuldades de verbalização fariam com que a intelectualidade desse a sua contribuição na tarefa de explicitação daquele ideário. Para isso era necessário que o intelectual assumisse o ponto de vista da massa, que se ligasse existencialmente a ela, que pensasse "dentro dela". O pensador deveria ter raízes individuais na vida popular para poder discernir e captar "quanto haja de autêntico nesses prenúncios ideológicos difusos no pensamento como em qualquer outra forma de expressão e de comportamento popular". A massa "não erra"; cabe ao intelectual colher os seus "balbucios ideológicos" através do convívio e comunicação com o "povo simples" e principalmente da empatia com o seu "sentir"<sup>20</sup>.

O mesmo mecanismo de utilização de uma argumentação populista em

---

<sup>20</sup> Ibidem, vol. II, p. 111 e 145. Ver também, do mesmo autor, *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*, Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1956, p. 38.

favor de uma ideologia determinada vamos encontrar no pensamento pedagógico de Vieira Pinto. O trabalho educacional era, para ele, fundamentalmente um trabalho de "clarificação ideológica". Não se tratava, porém, da transmissão de conteúdos determinados, porque a ideologia das massas não lhes poderia ser doada: - estaria dentro delas, apenas balbuciada e "em processo", na medida em que a realidade se espelhava sobre a consciência do homem que trabalha provocando uma transmutação "na intimidade do homem 'em situação" <sup>21</sup>. Não se tratava, pois, de uma verdade "enunciada sobre o povo, mas pelo povo" <sup>22</sup>, cabendo ao intelectual estimular a sua expressão e propagação em sua forma inacabada. A clarificação ideológica podia ser, porém, ajudada pelo esclarecimento dos mecanismos históricos condicionadores dos processos sociais e pela denúncia da consciência ingênua. O despertar para a reflexão sobre a realidade teria como efeito a destruição da consciência ingênua e a convocação à ação, atuando como instrumento de liberação da massa para intervir, projetar e realizar na prática o seu projeto. O que importa no processo educativo, para Vieira Pinto, é a transformação do processo mental e não a transmissão de conteúdo: "não é transmitir conteúdos particulares de conhecimento... é despertar... novo modo de pensar e de sentir a existência" <sup>23</sup>. Não se limita à compreensão racional do processo, mas abrange a vivência existencial da realidade brasileira pelo educando. Este processo educativo não se restringiria às massas. Na verdade, estas viveriam normalmente numa "postura crítica, apenas iletrada"; precisariam ser esclarecidas apenas porque seu pensamento seria, em parte, precariamente articulado devido à carência de recursos expressivos. Tratava-se de fazê-la perceber que "ao trabalharem estão pensando o mundo em que vivem e dando origem ao projeto para alterá-lo" e que conteúdos autênticos podem estar contidos em "formas de pensar ingênuo" que a reflexão se encarregaria de transformar em pensar crítico<sup>24</sup>. Os intelectuais, porém, desligados do trabalho produtivo, só poderiam alcançar a verdadeira consciência crítica através do permanente contato com as massas, de sua conversão ao "povo

---

<sup>21</sup> Vieira Pinto, Álvaro. *Ideologia...* op. cit., p. 49.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>23</sup> Vieira Pinto, Álvaro. *Consciência...* op. cit., vol. 1, p. 121.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 17.

simples" como o qual deveriam aprender a "verdade" do país, a autenticidade nacional.

A importância de Vieira Pinto para o populismo católico reside no fato de ter ele, ainda em 1960, sob influência do personalismo e dos autores populistas russos, explicitado, articulado e formalizado - embora num todo a serviço do nacional-desenvolvimentismo e ainda marcado pelo pensamento autoritário - elementos ideológicos já circulantes no meio católico. Esta articulação de padrões ideológicos populistas no interior do nacionalismo-desenvolvimentista (que traz à mente tanto os eslavófilos, entre os quais os elementos populistas vinculavam-se profundamente ao nacionalismo e serviam à defesa da autocracia, quanto à psicologia das massas de Gustave Le Bon e seus reflexos sobre o pensamento do influente Oliveira Vianna) foi decisiva para que Vieira Pinto se tornasse o ideólogo isebiano que maior influência exerceu sobre o mais conhecido dos pedagogos católicos. De fato, ao surgir no meio intelectual ainda nos anos 50, Paulo Freire endossou as ideias isebianas<sup>25</sup>. No entanto, na medida em que foi tomando contato e sendo influenciado pelos jovens católicos radicais - na década seguinte - ele abandonou a maior parte dos seus inspiradores isebianos para ater-se à formulação dada por Vieira Pinto àquelas ideias.

O percurso político-intelectual de Freire ilustra, de maneira exemplar, o que ocorreu com boa parte da intelectualidade católica brasileira. Preocupado desde os anos 50 com o tema do desenvolvimento, com a busca de estratégias para "vencer o atraso", sendo capaz - embora católico - de aceitar o mundo moderno, a civilização industrial, Freire aderiu ao nacionalismo desenvolvimentista. Os temores manifestos no pensamento católico com a massificação provocada pela sociedade industrial, com o desenraizamento resultante da migração rural-urbana, com a manipulação política das massas urbanas aparecem em seu trabalho como denúncia dos riscos do desenvolvimento: - a educação das massas seria o seu antídoto. Na obra de Freire a aceitação do desenvolvimento capitalista nacional foi se convertendo em rejeição do capitalismo e em opção pelo socialismo em nome - tal como ocorreu entre os jovens católicos - não apenas dos custos sociais do capitalismo, mas também dos seus malefícios no que diz respeito

---

<sup>25</sup> Freire, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, (doc. mim.).

à formação de pessoas autônomas e solidárias. O capitalismo deveria ser combatido porque a estrutura socioeconômica a ele correspondente implicava o individualismo, o consumismo, a alienação, a perda das formas de solidariedade vicinal, a destruição dos valores cristãos e da religiosidade do povo, a sua manipulação política e, finalmente, a sua massificação - a incapacidade de cada pessoa decidir por si mesma de maneira autônoma a respeito de sua vida e de sua presença na sociedade. A rejeição do capitalismo passou, entre as forças católicas que evoluíram para uma posição de esquerda, por uma leitura moralista do marxismo que desembocou em certa sedução pelo modelo chinês, entre outros motivos por resultar de uma revolução camponesa - permitindo a preservação das tradições, a rejeição do progresso a qualquer custo e a postulação de uma revolução cultural. Mas, aquela rejeição passou igualmente por uma matriz comum também a Vieira Pinto: a do existencialismo cristão, dentro do qual a influência do Mounier propiciou uma integração indireta do ideário proudhoniano.

A obra de Freire foi de uma importância enorme na formação ideológica de todos os grupos e setores dedicados ou interessados nos problemas ligados à educação popular ao longo das últimas décadas. Ela contribuiu para difundir entre as bases da Igreja, os estudantes de pedagogia e de outras áreas alguns elementos populistas que serão radicalizados nos anos 70 em função do autoritarismo, do regime e, dentro da Igreja, também em função de estrutura rigidamente hierarquizada da instituição. Entre tais elementos podemos destacar alguns que, na obra de Freire no início dos anos 60, se integram num conjunto que apresenta posições semelhantes àquelas que encontramos em Vieira Pinto em 1960: a recusa à "doação" de ideias ao "povo simples" porque as ideias não devem vir de fora da vida do povo, mas devem ser dela induzidas, explicitando algo que já está contido na sua vivência (do trabalho, da exploração, etc.); a rejeição da teoria da vanguarda, posto que esta - por supor que conhece os caminhos pelos quais deveria caminhar o "povo" - só poderia conduzir o "povo simples" a posições inautênticas porque não são induzidas da sua vivência e não são expressas pelo próprio povo. Há neste pensamento um implícito chamado aos

intelectuais a "ir ao povo", para conhecê-lo de dentro, uma ideia justa que, no entanto, se radicalizada e levada às últimas consequências, desembocava na exigência de fundir-se com ele, adotar seus costumes, pagando o débito do sacrifício de gerações, dando o testemunho cristão e adquirindo condições para dar forma aos seus "balbucios ideológicos", tornando-se autênticos porta-vozes do povo. A pedagogia popular compatível com tais posições não podia assentar-se sobre a transmissão de conteúdos: - deveria visar à formação de pessoas críticas capazes de exprimir o seu pensar autônomo. Se não há conteúdos a transmitir, se verdades não podem ser trazidas de fora, não existem professores: - existem indivíduos que tiveram oportunidades escolares e que se "converteram ao povo", passando a frequentar a escola do povo, vivendo e identificando-se com ele. O intelectual é que precisa ser educado pelo povo e não ao contrário. Perde o sentido qualquer trabalho educativo *para* o povo (determinado de fora por intelectuais que, por pretenderem fazê-lo, demonstram a precariedade da sua "caminhada" em direção ao povo, a superficialidade da sua "conversão"): qualquer trabalho educativo deveria ser feito *com* o povo (supondo alguma contribuição do intelectual, como assessor) e, principalmente, *pelo* próprio povo (o povo se educa a si mesmo através do próprio processo social, através de sua vida). Chegamos ao ponto extremo em que, negando-se espaço à pedagogia, pedagogizou-se o social; em que a distinção do específico da educação no "processo vital" foi abandonada, tornando-se qualquer reflexão pedagógica reflexão sobre a vida.

Mas, em Paulo Freire - em virtude de suas origens isebianas e das contradições da radicalização populista daquela ideologia - os padrões ideológicos populistas que conduzem de maneira lógica a uma radical não-diretividade aparecem em tensão permanente com as exigências, num primeiro momento, do nacionalismo-desenvolvimentista e, em seguida, da ação política necessária à realização de reformas que contribuíssem para minimizar os custos sociais do desenvolvimento, da ação estatal voltada para "vencer o atraso". Tais exigências conduziram a um processo de conscientização no qual Freire procurou conjugar - através do seu método de alfabetização - a aquisição da confiança na capacidade de pensar

autonomamente (através das fichas de cultura) e dos mecanismos necessários a um "pensar crítico", com a transmissão de técnicas de leitura e escrita que passavam pela recepção de conteúdos nacionalistas e de uma determinada interpretação da realidade nacional.

Assistimos, no período pós-65, a uma enorme difusão das ideias de Freire - a qual chega a nossos dias. Constatamos, porém, que - seja em virtude da falência do nacional-desenvolvimentismo, seja em consequência do autoritarismo do regime - dois aspectos de seu trabalho receberam especial difusão (difusão que se tornou independente até mesmo da leitura de seus trabalhos escritos, tomando-se uma propagação difusa de princípios que encontraram eco nos setores católicos ou dele próximos). Estes dois aspectos podem ser identificados no método de alfabetização - não necessariamente todo ele, mas elementos nele presentes, como a utilização de palavras geradoras com "forte conteúdo existencial", ou seja, capazes de estimular a discussão sobre a vida dos participantes - e nos elementos populistas contidos em seu trabalho, devidamente depurados de sua conexão com a defesa do nacionalismo e do desenvolvimentismo, o que conduziu cada vez mais à contestação de qualquer pretensão "conscientizadora" - dando-se por suposto que qualquer "conscientização" traz para o "povo" conteúdos "de fora", da cabeça dos intelectuais.

Queremos aqui ressaltar que, independente das posições assumidas posteriormente por Freire, sua influência no setor católico - facilitada pelo seu acesso a poderosas fontes de difusão de ideias e de recursos, com o seu alçamento ao Conselho Mundial de Igrejas - reforçou os padrões ideológicos populistas para os quais elas tendiam desde o final dos anos 50, na medida em que tais setores enfatizaram, na leitura de seus escritos, os elementos populistas aí contidos. Mas, para entender porque isto ocorreu, não basta perceber as origens ideológicas de tal corrente de pensamento no personalismo francês, na influência proudhoniana sobre Mounier e o grupo "Esprit", ou mesmo identificar em tais padrões ideológicos tendências mais profundas do cristianismo. A renovação católica a partir do Concílio Vaticano II abriu caminho para um tipo de participação de leigos e religiosos na Igreja que permitia levantar objeções ao autoritarismo tradicionalmente reinante na

instituição; o movimento de renovação patrística, a proposta de retorno à Igreja primitiva, era reforçado pela aceitação pelo Vaticano II de ideia de que a Igreja não é a Hierarquia, mas o povo de Deus, gerando um clima propício à contestação do autoritarismo no interior da Igreja. Este clima foi fortalecido pelo conflito Igreja-Estado, tornado explícito nos anos 70: a luta contra a opressão do Estado só adquiria coerência através do combate às estruturas opressivas, hierarquizadas e autoritárias da Igreja. Esta luta interna adquiriu especial importância em função do fato de que, uma vez desarticulada a Ação Católica como organização nacional de leigos, o trabalho pastoral passou a ser realizado diretamente pelos religiosos (mais diretamente atingidos pelo autoritarismo eclesiástico, embora também mais comprometidos com os objetivos da Igreja institucional). Já no final dos anos 60 os religiosos começaram a se preocupar por entender a realidade, por adquirir instrumentos para poder interpretá-la, sendo frequente - na década seguinte - a sua conquista pelo althusserianismo (que lhes permitia uma aceitação de "O Capital" sem comprometimento com o marxismo como um todo), inserindo a análise do capitalismo feita por Marx num pensamento claramente personalista. O vitalismo, por sua vez, encontrou uma expressão muito mais contundente que aquela proposta por Freire com suas palavras geradoras de discussões sobre vida: a renovação bíblica, de influência crescente, significa uma leitura dos textos sagrados em função da vida presente, numa atualização da problemática dos tempos bíblicos, cuja resposta última encontra-se no próprio testemunho do Cristo.

Cada cristão deve encontrar a sua resposta tendo como exemplo o Cristo. O entendimento da realidade do capitalismo serve à sua rejeição moral. Qualquer trabalho educativo deve visar à descoberta da pessoa, sua liberdade de opção, de livre arbítrio, não cabendo ao educador ensinar qualquer verdade: a verdade é a de cada um no uso de sua liberdade. O povo de Deus é a Igreja: ele deve dizer o que é a sua Igreja, da mesma maneira que deve dizer qual a estrutura social, econômica e política deve ter o país, já que a nação é o seu povo e não as estruturas de poder do Estado. Este apelo ao povo, à busca de sua verdade, se fortaleceu entre os religiosos e a radicalização populista foi facilitada pela presença de muitos religiosos no

trabalho de educação popular. A radicalidade da opção monástica ou clerical foi transposta para o plano da ação política e para a interpretação de padrões ideológicos populistas, carregando consigo uma visão moralista da política. Sua influência se estendeu não apenas aos leigos engajados no trabalho pedagógico-pastoral junto às camadas populares, mas a setores também não-católicos, graças ao autoritarismo do regime. Não havendo espaço possível para a ação política direta junto às classes populares além daquele oferecido pela Igreja, nele se integraram elementos de proveniência variada. Certamente que os padrões populistas tiveram pouca penetração sobre aqueles que já pertenciam a organizações políticas, e que tendencialmente se afastaram da Igreja tão logo encontraram espaço para uma atuação independente; mas sua influência se ampliou a setores não necessariamente católicos, mas sem filiação política a organizações de esquerda.

O aprofundamento e ampliação da influência populista é um processo ainda em curso. Se buscamos seus ideólogos, constatamos que o movimento ultrapassa a proposta de Paulo Freire, mas que, até meados dos anos 70, tal movimento não havia encontrado seus sistematizadores e difusores através do texto escrito na área da educação popular. Eles vão surgir a partir da assessoria a movimentos de educação popular, fundamentalmente na área católica, na equipe de NOVA: - seu ideário e proposta pedagógica correspondente é reconhecida por muitos agentes de pastoral como expressão de posições correntes entre eles.

#### *As ideias político-pedagógicas defendidas pelo NOVA*

Não por casualidade colocaram os intelectuais de NOVA no centro de suas preocupações a questão do poder, tratando-a a partir de uma perspectiva que enfatiza as relações interpessoais. Não fazem eles abstração das classes sociais e, portanto, da dominação de classe, mas abordam fundamentalmente a manifestação concreta da dominação ao nível da relação direta, pessoa a pessoa. Neste movimento, as díades opressor-oprimido, dominador-dominado, são transpostas do plano social ao pessoal passando pelo pedagógico (relação professor-aluno, agente-base).

Postulando uma radical igualdade entre os homens e uma recusa a toda e qualquer relação assimétrica, eles levam às suas últimas consequências o pensamento cristão existencialista, para o qual todos os indivíduos devem "tornar-se pessoa", aprendendo a ser livre e a decidir por si mesmos. A única pedagogia possível é aquela que libera das crenças sobre as quais se apoia a desigualdade, dos preconceitos que impedem o indivíduo de se reconhecer como pessoa e agir como tal. Esta não é uma aprendizagem intelectual: tem a ver com os afetos, com as atitudes, com as disposições e crenças assimiladas inconscientemente ao longo da vida, na escola e fora dela. A pedagogia que conduz a uma transformação nesta esfera é uma "pedagogia vital", na qual, através da reflexão sobre a vida, sobre o cotidiano, são derrubados os "ídolos" e através da experiência de se exprimir ("dizer sua palavra") e de escolher, "vive-se" (e aprende-se) a liberdade e a igualdade dentro do pequeno grupo. Dentro desta linha de raciocínio poderíamos focar esta proposta pedagógica como uma espécie de derivação radical do que foram as fichas de cultura dentro do método Paulo Freire, uma pedagogia como radical prática da liberdade e da igualdade. Lembrando Vieira Pinto, diríamos que a pedagogia proposta deixa de lado a transmissão de conteúdos para concentrar-se sobre a tarefa de "despertar para um novo modo de pensar e sentir a existência", contribuindo para a conversão dos que participam da experiência à "vida excepcional da reflexão sobre si mesmos" (sobre sua vida) e estimulando a "expressão de sua autenticidade".

A distribuição desigual do poder na sociedade é constatada e moralmente condenada. A tarefa da educação popular seria a de criar condições entre os "dominados" para a contestação e rejeição da estrutura social dividida entre os que pensam, decidem e controlam e os que executam as tarefas decididas por outros em função dos seus interesses, para que aqueles que tradicionalmente executam tarefas passem a pensar e a decidir a respeito de tudo que lhes disser respeito. O objetivo, em última instância, seria a radical eliminação de situações em que exista um "poder mais" e um "poder menos": todos teriam o mesmo poder<sup>26</sup>. Esta posição sedutoramente

---

<sup>26</sup> Citação das palavras de um operário por Costa, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. *Cadernos de Educação Popular n.º 1*, Rio de Janeiro, Vozes/NOVA, 1981. Estas palavras estão contidas no texto publicado pelo NOVA "Depoimento de um

moralista e utópica vê qualquer desigualdade na distribuição do poder como imoral e danosa, independente dos seus efeitos, dando por suposta a possibilidade de os homens viverem todos os minutos da sua existência, todas as situações, em absoluta igualdade. Dela derivam as posições do grupo em relação às questões direta ou indiretamente ligadas à relação intelectuais - "povo", supondo não apenas a idealização deste último, mas, também, a defesa da democracia direta e de uma posição que não se limita [à rejeição da teoria da vanguarda<sup>27</sup>, mas que vê autoritarismo em toda e qualquer expressão da inevitável assimetria nas relações entre as pessoas e entre as classes sociais]. Assim, eles desembocam na rejeição da delegação que dure no tempo além do momento em que ocorre (implicando a rejeição de organismos estáveis de representação como sindicatos, associações, etc., ou seja, de todas as formas de luta não espontâneas, que transcorra através das instituições), retirando a legitimidade de qualquer liderança estável<sup>28</sup>. No plano pedagógico são rejeitadas as atividades que pretendam previamente chegar a um fim determinado, como treinamentos, como atividades que visam a transmitir conteúdos. A pedagogia legítima é aquela que está a serviço da transmissão de valores e atitudes (os valores da igualdade radical e a atitude antiautoritária), até mesmo porque esta se dá através de uma

---

operário" (*Cadernos de Educação Popular n.º 2*), no qual se observa uma notável coincidência entre suas posições e aquelas do NOVA. Trata-se de um operário que deixa entender que passara por organizações políticas até se "reconverter" ao povo. O acesso às informações e às leituras o teriam afastado da sua classe social; ao reconverter-se, ele se dá conta de que "o pessoal" aprende com mais riqueza na vida quotidiana, na convivência, do que ele tinha aprendido nos livros; que qualquer tentativa de fazer proselitismo político é na verdade uma forma de violação da consciência do outro, que cada um tem o direito de ter a cabeça que bem entender, sendo imoral trazer ideias de fora (tratar-se-ia de um uso das pessoas para finalidades definidas por quem as traz e não por quem as recebe).

<sup>27</sup> A polêmica clara ou implícita com a teoria da vanguarda, com o leninismo, aparece em muitos dos textos do NOVA. Ver especialmente aqueles escritos por Pedro B. Garcia.

<sup>28</sup> A rejeição de toda formalização nas relações interpessoais, a exaltação do espontâneo e do "natural" conduz à rejeição das instituições e, no caso específico do movimento operário, ao combate aos sindicatos. Nestes, a delegação por mandato, com tempo determinado, a existência de regras que não podem ser modificadas pelo grupo a qualquer momento, impediria a democracia direta e se tornaria um instrumento de manipulação dos trabalhadores por uma liderança que - tendo sido afastada do processo produtivo para exercer o mandato - perdera a "vivência" imediata, a "convivência" no grupo e por isso mesmo não poderia representá-lo. A experiência fora do grupo e o exercício de um poder institucional retirariam legitimidade das palavras e ações do dirigente sindical. Ver a respeito: Depoimento: fala um operário. *Cadernos de Educação Popular n.º 2* Rio de Janeiro, Vozes/NOVA, 1981, Bezerra, Aída; Conversando com os agentes. *Cadernos de Educação Popular n.º 3*. Rio de Janeiro, Vozes/NOVA, 1982, p. 50ss.

pedagogização da vida, do social, onde as relações de poder não são tão facilmente percebidas como na transmissão de conteúdo, como na escola...

A delegação, a representação, seria sempre precária e momentânea: os mandatos não poderiam ser aceitos porque o grupo que "trabalha junto", que "cresce junto", precisa manter o poder de desautorizar qualquer pessoa à qual tenha emprestado a sua credibilidade. Ora, a liderança estável representaria o contrário desta proposta. "Liderança... faz parte de uma compreensão da sociedade em que a hierarquia de líderes e liderados é fundamental para que as coisas funcionem".<sup>29</sup> Mas não é apenas a liderança que é vista como um mal a ser combatido: todo treinamento, toda conscientização deslocaria o indivíduo de suas raízes (isto é, o transformaria, mudaria a sua cabeça), desautorizaria o grupo e aprofundaria a dominação.<sup>30</sup> [Por mais que reconheçamos as boas intenções e o peso das experiências práticas negativas vividas pelos profissionais vinculados ao NOVA, ligadas ao treinamento de liderança e outras atividades pedagógicas mais ou menos diretivas, não podemos deixar de constatar que eles se deixaram arrastar - em sua radical reação antidiretiva ao resultado de tais experiências - para uma posição que nos coloca diante de um populismo conservador]. A não intervenção - para que as pessoas possam permanecer "com a sua cabeça", de acordo com as suas raízes (a vida popular) - se converte numa das mais importantes regras de educação popular. Faz sentido, neste contexto, a rejeição da transmissão de conteúdos capazes de "mudar a cabeça do povo", fazendo com que ele escape da forma de pensar e de sentir do seu grupo e não possa mais falar, sequer momentaneamente, em nome deste grupo. A representação momentânea e rotativa de acordo com a situação deve resultar da integração "vital" no grupo: "o que existe é uma vivência e a expressão desta vivência".<sup>31</sup> Vitalismo e populismo aparecem indissolavelmente unidos. Em nome da "vivência" como fundamento da verdade e da glorificação do "popular" recusa-se legitimidade à "consciência que vem de fora". Conclui-se, então, que a consciência das camadas populares é sempre adequada: - não existe falsa consciência, consciência

---

<sup>29</sup> Bezerra, Aída. *Conversando...* op. cit., p. 18.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 19.

invertida da realidade. Teoria e ideologia são uma e única coisa; se confundem, não se interpenetram apenas. A verdadeira educação popular, portanto, não é algo feito *para* o povo, mas com o povo e fundamentalmente pelo próprio povo entre si, ao viver.

Uma visão romântica das classes populares é constitutiva deste pensamento. A "pureza" da sua vida, a espontaneidade de suas iniciativas, sua originalidade contrasta com a contaminação das "elites" pelo autoritarismo, pela crença de que devem conduzir a luta das camadas populares. Na verdade, dizem os intelectuais do NOVA, as camadas populares têm em sua vida cotidiana, nas suas lutas, a experiência da rejeição da dominação, não sendo necessário que venha ninguém de fora dizer-lhes o que devem fazer. O intelectual deve deixar-se reeducar pelo povo, aprender a agir não como detonador de mudanças, mas como alguém que "vive a inserção num processo que não é gerido (por ele)".<sup>32</sup> Deve perder-se no povo, converter-se a ele, ir à "escola do povo", dando diante dele um testemunho de humildade. No depoimento de um dos intelectuais do NOVA a respeito de "como viver com o povo, modificou a sua cabeça", encontramos a clara reversão das posições professor-aluno, agente-base: se ideias têm que "vir de fora", a direção é do "povo" para os intelectuais e não ao contrário. Quem "sofre" um processo pedagógico é o agente. Lembrando a expressão de Guerreiro Ramos de que o povo é o "verdadeiro pedagogo político", nos vemos diante de uma prática radical deste princípio, que entre os isebianos era apenas formal.

O povo ensina formas de se defender contra a imposição de ideias de outras classes sociais: a desconversa, o gelo, o boicote, ou seja, formas que evitam a confrontação direta, mas que contém uma radical recusa à influência externa. Em compensação, ele se educa e educa quem dele se aproxima através da sua própria maneira de viver, de sua organização espontânea, da informalidade com que surgem as "suas coisas" mais autênticas, através das quais ele resiste à ideologia dominante. "As coisas que são fortes, que resistem... são as coisas deles" (o samba, o pagode, o futebol). "É aí que a vida está se passando; aprendi que independente de qualquer discurso, de

---

<sup>32</sup> Ibidem, p.19.

qualquer teoria, o determinante está na vida".<sup>33</sup> O intelectual precisa é "conhecer o pessoal" e sua vida, podendo prescindir da teoria. Mas a reeducação exige que ele vivencie a recusa do "pessoal" a aceitar a liderança e as ideias trazidas por ele: "Consolidou-se a ideia de que... eu puxava o pessoal para a minha linguagem, para a minha maneira de enxergar o mundo... por puxar a moçada para as minhas referências, estava reforçando o meu poder". Felizmente "o pessoal não aceitou isso",<sup>34</sup> passando a reeducá-lo, permitindo que ele participasse da sua vida do dia-a-dia (ou pelo menos dos fins de semana...). Na mesma direção, um outro intelectual do NOVA considera que, através da convivência com o "povo", foi possível descobrir que "ensinar aos outros a pensar e agir - o que é uma idealização - pode levá-los a embotar suas próprias capacidades de pensar e agir".<sup>35</sup> Não apenas não se ensina a pensar e a agir (seria idealismo acreditar nisso) como a tentativa de fazê-lo pode desembocar na perda da capacidade (dos que deveriam ser ensinados) de pensar e agir como estavam acostumados. Na verdade, o ensinar a pensar não passaria de uma forma de "facilitar a apreensão do meu pensamento",<sup>36</sup> de negar - em nome da minha verdade - a verdade do universo do outro e, finalmente, de "aprisionar o que é vivo", de destruir a cultura popular. Mas, para perceber tudo isso e mudar sua postura. diante das classes dominadas da sociedade, seria necessário que o intelectual passasse por uma transformação que se opera na esfera sentimental, como se pode observar num texto que muito tem em comum com os escritos de Vieira Pinto. Diz-se aí: "quando eu falo 'discutimos' não é sentar e discutir; é ir experimentando as coisas e sentindo o que é melhor; a discussão não se dá fora das coisas em se fazendo: o pessoal vai pensando, experimentando, vai discutindo e vai decidindo".<sup>37</sup> Levando às últimas consequências o vitalismo, diz-se também que "para conseguir enxergar esta luta (das classes dominadas no seu cotidiano) foi necessário ligar o 'botão do sentimento' e mergulhar na vida do pessoal, perceber sua cultura, sua

---

<sup>33</sup> von der Weid, Bernard. Educação popular: um depoimento. *Cadernos de educação popular no. 1* Rio de Janeiro, Vozes/NOVA, 1981, p. 65.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>35</sup> Bezerra, Aída. Conversando... op. cit., p. 26.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 28.

<sup>37</sup> von der Weid, Bernard. Educação... op. cit., p. 61.

linguagem, sua sensibilidade. Com isso consegui entender que a política é a própria vida".<sup>38</sup>

A elevação do vivido à condição de fundamento da verdade e a idealização das camadas populares e do seu saber são duas faces da mesma moeda. À autoridade do intelectual, apoiado na ciência, se oporia a autoridade do povo, apoiado na vivência, no saber que ela lhe proporciona. Implicitamente está presente a proposta de uma "ciência vital" – como desde há muito havia sido sugerida pelos populistas russos do século passado – que superasse o fosso entre ciência, vivência, ciência e existência.<sup>39</sup> A compreensão da sociedade não resultaria do trabalho de "um punhado de caras" especializados. Seria o produto de um trabalho coletivo cujos passos seriam: "sentir, pensar, discutir o que se sente e formular numa tentativa "que eu não sei onde vai dar, mas vai dar em algum lugar"<sup>40</sup>. Como se vê, trata-se de uma concepção irracionalista de ciência, firmemente ancorada sobre um pensamento indutivo, colada na experiência concreta, atada ao empírico, [que não pode deixar de trazer à mente do leitor as posições características do romantismo do século passado. Ela traz consigo uma relativização do conhecimento que implica a negação da possibilidade de uma abordagem científica da realidade social]. Vejamos esta questão mais em detalhe.

O que estamos caracterizando como uma "epistemologia popular" é uma posição que decorre tanto da idealização das camadas populares quanto do vitalismo que impregna todo o pensamento do grupo. Se o

---

<sup>38</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>39</sup> A expressão lembra propositalmente o título do livro de Vieira Pinto (*Ciência e Existência*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979). Mas Vieira Pinto respondeu a esta exigência com uma ampla discussão epistemológica e metodológica que pouco tem em comum com as posições defendidas pelos intelectuais do NOVA.

<sup>40</sup> Depoimento: fala um operário. op. cit, p. 58. O depoimento deste operário "reconvertido" ao povo ao abandonar os livros pela vivência, a organização pela ação espontânea, é publicado pelo NOVA na medida em que exprime a mesma ideologia, sendo de difícil determinação em que medida os intelectuais do NOVA exprimem em seus trabalhos tendências presentes entre os trabalhadores e em que medida influem sobre eles que, adquirindo seus padrões ideológicos, terminam de acordo com padrões coincidentes com os do NOVA. Neste depoimento pode-se ver clara a concepção irracionalista e indutivista de ciência. O conhecimento novo surgiria de um "pensar coletivo" nas discussões em que "um coloca uma posição, o outro vem e melhora um pouco, o outro vem e engloba tudo... E aí sim: vai surgir a ciência, o científico, o não-científico, os erros, os acertos" (p. 58). É preciso partir do grupo concreto porque "ali está a vida, a consciência, a visão, a história da classe operária". Com esta forma de obter conhecimento nenhum operário se tornaria o "can-can" do conhecimento nem se distanciaria da sua classe, mantendo-se a igualdade absoluta (p. 59).

conhecimento nada mais é senão o modo como cada um aprende e explica os acontecimentos da vida, todos têm a sua porque todos pensam a partir de sua experiência de vida, ou seja, da sua vivência, da sua experiência empírica. Todos, portanto, fazem teoria. Ora, numa sociedade de classes as vivências possíveis se subordinam à classe à qual pertence cada um; as teorias, em consequência, correspondem à vivência de cada um, propiciada pela sua classe social. Assim, um trabalhador vivencia a exploração e esta se faz o fio condutor de seu pensamento, de sua explicação da realidade. Já um engenheiro, mesmo que seja solidário com o trabalhador, por ter uma experiência social diversa, pensa a partir de outra lógica, explica o mundo de outra maneira. "As teorias de um e de outro podem coincidir na crítica; mas o modo como cada um deles vive a realidade, bem como o caminho que o pensamento de cada um deles percorre para elaborar suas teorias, não são os mesmos; portanto, os pontos de chegada... também serão diferentes".<sup>41</sup> A conclusão de tal raciocínio não se faz esperar: as teorias explicativas da realidade são teorias de classe ("teorias de classe média", "teorias da classe popular"). Ora, dentro desta lógica se exclui um conhecimento mais amplo da realidade: o conhecimento é fracionado de acordo com os condicionamentos sócio situacionais dos atores sociais - o que aproxima as concepções dos intelectuais do NOVA de algumas daquelas defendidas por Karl Mannheim.<sup>42</sup> Não se chega a conhecer a realidade social pela abstração; na verdade, só se atinge a superfície dos fenômenos, a partir da vivência empírica das situações por atores com condicionamentos sócio situacionais diversos. Teoria social e ideologia vivida se fundem numa concepção de ciência fundamentalmente indutiva, na qual pouco conta a formação teórica ou o conhecimento da história (que escapam ao imediatismo da "vivência"), e que se opõe ao pensamento abstrato e hipotético-dedutivo.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Costa, Beatriz. Para analisar... op. cit., p. 15.

<sup>42</sup> Ibidem. Nos escritos de diversos intelectuais do NOVA encontramos a ideia de que não há certo nem errado (só autêntico e inautêntico, pode-se supor). E, de qualquer modo, não é importante saber se as interpretações dão conta da explicação da realidade ou não; é importante saber "quem" as elabora.

<sup>43</sup> "A utilização dos recursos da nossa análise clássica e consagrada pode ajudar, mas certamente não é indispensável à luta das camadas populares pela transformação dessa realidade" (Bezerra, Aída. Conversando ... op. cit., p. 29). Em síntese, as teorias produzidas por intelectuais podem até ajudar, mas também sem ela a realidade se transforma, o que nos conduz à afirmação de Marx às avessas: sem teoria revolucionária também se faz a

Esta concepção de ciência é funcional à valorização do "povo simples" e de sua cultura, do seu saber. As interpretações da realidade que lançam mão da abstração, que pretendem abarcar o social o mais amplamente possível, são explicações de intelectuais e estes não passam de elementos das classes médias, cujo condicionamento sócio situacional conduz a tais explicações teóricas. Se se quer explicar a realidade para servir às classes populares, é preciso converter-se a elas ("identificar-se emocionalmente" com elas, como dizia Vieira Pinto), deixar-se reeducar por elas até poder "sentir", "vivenciar" a realidade como elas e, mais que isso, realizar a tarefa interpretativa *com* as classes populares. Mas, existem explicações, interpretações ainda mais autênticas: aquelas que são dadas *pelas* próprias classes populares. O intelectual, mesmo que comprometido com as lutas populares, não chega até lá porque somente as classes populares podem reinterpretar "as coisas a partir e dentro de sua vivência cotidiana de exploração e dominação".<sup>44</sup> Surge diante de nós a defesa de uma clássica posição mannheimiana, na qual diferentes interpretações (ideologias) sócio situacionalmente determinadas exprimem interesses de classe e competem entre si. Aqueles que optam por uma atuação em favor das classes populares precisam também optar pelas interpretações daquelas classes.

O esclarecimento dos supostos de tal "epistemologia popular" tornava-se para os intelectuais do NOVA tão mais necessário quanto maior o reconhecimento - por parte deles - de que a educação popular lida fundamentalmente com a questão do conhecimento e que este constitui uma das mais importantes fontes de poder nas relações entre as pessoas. O estabelecimento de uma relação de absoluta igualdade entre os atores de uma ação educativa passa pela relativização da verdade, pelo reconhecimento da "verdade popular" como mais autêntica, para desembocar, finalmente, na negação da legitimidade ao aspecto mais explícito da ação educativa: a transmissão de conteúdos. Se o conhecimento se distingue por classes sociais, os intelectuais que optam pelas classes

---

revolução. Trata-se de vencer a postura de quem "vê o real através das lentes da teoria" (Garcia, Pedro. Algumas reflexões em torno da questão do saber. *Cadernos do CEDI* nr. 2, p. 45), reconhecendo que o conhecimento é extraído da vida e é um retrato da realidade (Depoimento... op. cit.).

<sup>44</sup> Costa, Beatriz. Para analisar... op.cit., p. 16.

populares (do mesmo modo que os católicos de classe média que fazem uma "opção pelos pobres") devem dela abdicar, pois, se alguém tem que absorver novos conteúdos no contato inercial; são os "agentes de classe média", os intelectuais. Qualquer pretensão destes de transmitir conteúdos implica o risco de destruir o "conhecimento das camadas populares" para colocar no lugar deles o "conhecimento das classes médias", um "conhecimento estudado" que é, na verdade, um instrumento de dominação.

Este "conhecimento estudado", que passa pela escola, dá ao agente "poder para impor às camadas populares a nossa (dos agentes) maneira de explicar as coisas"<sup>45</sup>, dificultando ou impedindo que aquelas classes valorizem e desenvolvam seus conhecimentos (teorias) e seus modos de elaborar conhecimento. Assim, a exaltação do "povo" descamba para o seu descrédito: enquanto em alguns escritos o povo, na sua vida cotidiana, estaria resistindo à dominação, às "ideias trazidas de fora", aqui ele aparece como indefeso, incapaz de valorizar o seu saber. Mas esta tensão entre a glorificação do "povo simples" e o descrédito em sua capacidade de reconhecer seu valor, sua riqueza, parece ser inerente ao pensamento populista. E é o espaço aberto por esta tensão que permite a sobrevivência de uma proposta de trabalho educativo que não visa à "conversão" do agente, mas a conversão do próprio povo. O "povo" não apenas pode "se perder" pela assimilação de conteúdos trazidos de fora (precisando, pois, de uma "reconversão", de um retomo às suas raízes), mas pode não ser capaz de valorizar adequadamente suas formas de resistência espontânea, aquelas que se constituem como "uma prática assim sem sentir", natural, parte da vida. Só a reflexão poderia ajudar a identificar aquelas formas e valorizá-las, contrapondo-as às ideias e valores que são trazidos de fora pelos intelectuais. Por isso estes são necessários não só para serem convertidos: eles podem, abdicando de qualquer intervenção aparente, manifestando-se apenas quando solicitados, contribuir para não apenas "gerar um espaço"<sup>46</sup> de discussão da vida, mas para fortalecer não necessariamente a ideia, mas o sentimento entre os participantes do seu valor, da importância e da riqueza contida na sua mera forma de viver. O exemplo dos agentes que se querem

---

<sup>45</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>46</sup> Garcia, Pedro B. Algumas reflexões... op. cit., pp. 6-8.

reeducar, sua humildade diante do povo, a assimilação de seus costumes, modos de falar, etc. e, em alguns casos, de sua forma de viver, serve como atestado do valor do saber popular (atestado passado pelos intelectuais e reconhecido pelo "povo simples"...), fazendo com que o agente adquira condições para ajudar o povo a "converter-se a si mesmo", a acreditar na sua força e na sua própria maneira de interpretar a realidade.

### *Breves considerações finais*

O viés conservador deste pensamento romântico e naturalista não escapa sequer aos leitores desatentos. A radicalização do horror à manipulação do povo conduz ou serve como justificativa para uma postura imobilista em relação ao todo social. A recusa às ideias que vem de fora das classes populares e a exaltação da "vivência" e da "convivência" desembocam na impossibilidade de um conhecimento da realidade social mais ampla que permita uma ação política que transcenda o pequeno grupo. À negação da abstração, à elevação do empírico vivenciado a fundamento da verdade corresponde a redução da ação política não apenas aos interesses imediatos do pequeno grupo, mas ao universo de seus participantes, que deve escapar ileso dos perigos que rondam a pureza do seu saber. O guardião de tal pureza é o agente que lança à reflexão do grupo - depois de despertá-lo para o hábito de reunir-se e pensar (de "criar o espaço"), e de transmitir-lhe, não pelos caminhos pedagógicos tradicionais, mas pela via do sentimento e por uma abordagem "antropológica" (compartindo seus costumes, participando de sua vida, dispendendo longo tempo na convivência com o povo), padrões ideológicos populistas que ganham autonomia em sua aplicação pelo grupo - qualquer "desvio" ou tentativa de influência externa, com o seguro resultado da sua rejeição. [Por detrás de uma posição populista pode, pois, ocultar-se um sinuoso autoritarismo, tão mais perigoso quanto menos clara e imediatamente identificável].

Na verdade, esta sutil pedagogia que não pretende transmitir nenhum conhecimento, mas que transmite valores, atitudes e padrões ideológicos bem definidos, se supõe a humildade do agente diante do "povo" resulta

também em seu enorme fortalecimento. O poder do agente não se multiplica apenas junto ao grupo - porque ele passa a ser percebido não como "um dos nossos", mas como alguém "sem vaidade" que age como igual aos membros do grupo - mas junto a todos aqueles que compartilham em alguma medida aqueles padrões ideológicos. O agente que atua diretamente na base se vê legitimado em suas posições pela "autoridade do povo": - se ele vive como e com o "povo simples", sua vivência torna suas opiniões mais legítimas que as daqueles que carecem de tal contato direto. Isto lhe dá enorme poder de barganha - e, na verdade, grande oportunidade de acumular poder nas instituições às quais se liga - nas reuniões institucionais, nos conselhos pastorais, nos grupos de assessoria. Por ter ido além do que os demais na "caminhada" de conversão ao povo, por ter sido por ele redimido, ele pode falar mais legitimamente em nome do povo e seus interesses. Deste modo ele não é apenas o guardião da pureza do povo, mas também o fiscal ideológico de seus colegas. O povo não tem que ser avaliado. Avaliados devem ser os intelectuais e o agente, quanto mais "convertido ao povo", mais poder de avaliação dispõe, zelando para que os demais participantes de seu programa de educação popular aprofundem sua aprendizagem com o povo e seu processo de conversão. Sem dúvida, um paradoxal resultado prático de uma proposta pedagógica que tem como ponto de partida o questionamento das relações de poder nas relações interpessoais.

A oposição ao racionalismo iluminista é compatível com a defesa de uma posição tendencialmente (e por vezes abertamente) irracionalista. O "sentir" estaria na base da verdadeira percepção dos fenômenos; mas, não se exclui a reflexão. Ao contrário: ela é estimulada, constitui mesmo uma das metas da ação pedagógica possível (a reflexão autônoma do grupo). O lado irracional desta prática prende-se à sua restrição ao vivido, às situações possíveis de serem vivenciadas pelo pequeno grupo. Não conectada com uma interpretação mais ampla da sociedade ela termina sendo reflexão sobre o particular, da qual resultam formulações mágicas e voluntaristas a respeito dos fenômenos que transcendem o grupo e até mesmo daqueles vividos pelos seus integrantes. A reflexão abstrata implica uma distância em relação aos fenômenos concretos e sua vivência, que esta ideologia não se pode

permitir: o distanciamento é vivido como imoral, como frieza diante do sofrimento e da grandeza humana. Qualquer formalização é vivida como aprisionamento, distância da vida "natural" e espontânea. Assim, a informalidade - esta complicada fonte simultânea de originalidade e de equívocos e de geração de situações poucos claras - termina por ser elevada à fonte da vida, do saber e da resistência à dominação.

Muitos dos supostos da ideologia que enfocamos revelam tendências profundas presentes no meio católico. Pouco importa que seus formalizadores sejam ou não militantes católicos: eles exprimem a ideologia do meio no qual tem a sua origem e realizam a maior parte do seu trabalho, lhes dão uma versão radical e aprofundam a influência daqueles padrões ideológicos antes apenas esboçados e assumidos de forma contraditória. Se dentro de tal tendência geral encontramos muitas nuances, a sua formalização radical implica uma ampliação da influência desta versão.

Para terminar vale uma referência ao nosso ponto de partida. Aquilo que dissemos no parágrafo anterior é válido para a penetração dos padrões ideológicos populistas na universidade e nos cursos de formação de agentes de pastoral pela Igreja. Sua formulação radical influi sobre os alunos e agentes que transpõem aqueles padrões para as salas de aula; enquanto o professor se transforma no intelectual/agente, o aluno se converte no povo, oprimido, dominado. É chegada a hora de exigir a conversão dos professores, de cobrar sua humildade diante dos alunos, sua disposição de aprender com eles, de participar nos grupos sem intervir, como um a mais. É chegada a hora de avaliá-los de acordo com a sua disposição e capacidade de conversão e de inverter a situação, exercendo sobre eles o poder que só pode ser detido pelo grupo. As aulas devem dar lugar à troca de experiências (troca de "vivências"), certamente mais importante que a absorção de conteúdos formalizados e abstratos - cujo vínculo com a vida não pode ser apreendido "naturalmente", sem esforço intelectual.

*Post Scriptum*

1. Embora a crítica ao populismo católico neste texto tenha sido concentrada sobre a formulação do NOVA, porque mais compacta e articulada, ela se estende a uma considerável parcela do pensamento e da prática católica brasileira - com variações e nuances de diferentes graus e natureza. Apenas para demonstrá-lo sucintamente transcrevemos dois trechos um, tirado de um importante autor católico, intérprete da história da Igreja brasileira e assessor de inúmeros trabalhos de base, e dois - da descrição do "povo" encontrada no texto oficial de relato da V Assembleia da Diocese de Goiás. Neste último podemos ler: "Vários nem sabiam ler... No entanto, (manifestavam essa sabedoria que a vida diária traz e a luta de cada dia consolida). Basta que falem... Suas palavras não são simples vibrações sonoras, mas expressão de vida. A primeira lição foi a sua disponibilidade... Apetite de missão, de tarefa a cumprir... Lição de coragem ... lição de simplicidade: quando se desculpavam de possíveis erros no falar, seriam erros de formulação, jamais falseamento do pensamento. Nem sempre conseguiam manusear as palavras, mas nunca camuflavam ou distorciam os sentimentos... São ignorantes? Sua ignorância nos acusa. Estão sempre nos ouvindo, mas falamos palavras sem conteúdo de vida, multiplicamos ritos sem significado palpável" <sup>47</sup>. Ou seja, o povo não erra naquilo que é importante. Pode errar na gramática, no uso das palavras, mas não nos sentimentos profundos se que estas palavras estão carregadas. Basta que falem para dar expressão à vida. Aí não se fala absolutamente de vanguarda, de "interferência de fora". Tudo vem dele.

O primeiro pode ser encontrado nos comentários, escritos por Eduardo Hoornaert, aos relatórios das comunidades de base elaborados para o II Encontro Intereclesial das CEBs em 1976. Embora reconheça a necessidade de "uma interferência de fora", ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de o "povo" produzir seus próprios intelectuais e de, enquanto isto não ocorre, ser necessária uma "conversão do lugar dos intelectuais ao lugar dos outros" e à sua lógica, ele inicia seu texto "com mal-estar" porque "o comentário pode facilmente parecer pretencioso, 'catedrático', e desconhecer o suor, o sangue, as lágrimas que se

---

<sup>47</sup> SEDOC n.º 53, outubro de 1972, p.454

escondem atrás (deles)". Lamenta que os relatórios das CEBs, com apenas uma exceção, fossem relatórios nos quais os intelectuais interferiram, ajudando na redação<sup>48</sup>.

2. Se o populismo em sua manifestação mais significativa fez sua aparição num país atrasado que sofria o impacto ao mesmo tempo de transformações socioeconômicas importantes, do conhecimento da história do capitalismo e da recepção do marxismo, ele se apresentou também como reação contra o imperialismo cultural, como forma de afirmação nacional e de reconhecimento dos direitos e do valor das classes subalternas - submetidas por séculos ao arbítrio das classes dominantes. Entrelaçava-se a tudo isso. A emergência de um novo orgulho pelo povo simples, pela raça eslava apoiados no livro de Herder e de mitos elementos do romantismo que se seguiu. Análogos fatores e significados parecem estar por detrás, do populismo brasileiro desde o seu despertar nos anos 50, seja com Vieira Pinto, seja entre os "radicais católicos". A forma que ele tem assumido no Brasil não somente deve muito à descoberta pelos setores católicos progressistas do caráter estrutural da injustiça, mas também ao aprofundamento da consciência da violência e do desrespeito que permeiam as relações sociais no Brasil, especialmente no que concerne àquelas classes sociais. Apresenta-se como uma reação da intelectualidade contra as formas tradicionais de tais relações, reação que se tomou ela mesma possível, graças (e talvez exigida por) às transformações sofridas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, nas quais o povo começou a abrir os olhos para a vida política.

2. A ambiguidade que permeia a ideologia populista pode ser vista - no caso exemplar do populismo russo - em seu ponto de chegada. No final do século passado Lenin polemizou, com os populistas russos tardios que desenvolveram posições bastante funcionais à convivência pacífica com o tsarismo<sup>49</sup>, mas nunca deixou de reivindicar a herança de Herzen e Chernischevski. Uma boa parte do movimento populista compôs o quadro revolucionário russo do século XIX. A radicalização de alguns padrões

---

<sup>48</sup> Veja-se Hoornaert, Eduardo. Os perigos que ameaçam as CEBs. SEDOC n.º 95, outubro de 1976, pp. 275-286

<sup>49</sup> Lenin, V. I. Wer sind die Volksfreunde? *Lemin Werke*, Berlin, Dietz Verlag

ideológicos populistas, porém, pode perfeitamente descambar para uma forma de conservadorismo romântico - que, aliás, não faltou ao complexo quadro do século passado. No caso brasileiro há que indagar se uma radicalização de padrões análogos, que conduz à idealização e ao endeuzamento do povo e seu saber, conectada com posições radicalmente democráticas que muito têm em comum com o pensamento anarquista (democracia de base, sociedade de pequenos produtores independentes, rejeição do Estado, etc.), não poderia contribuir para a fragmentação do movimento popular possível. Se os mecanismos de representação estáveis são rejeitados e se as instituições em geral, e em particular as mais relevantes social e politicamente (maiores, portanto) não permitem a participação do "povo" na forma da democracia direta exigida por tal ideologia, não poderia sua difusão ampla contribuir para isolar pequenos grupos radicalmente democráticos internamente de qualquer movimento mais amplo no qual seus supostos básicos não podem ser colocados em prática? É preciso pensar a quem serviria este resultado. Não serviria ao próprio Estado autoritário, cuja contestação poderia ser enfraquecida pela ilegitimação das organizações de massa? Por outro lado, sabemos que as posições aqui discutidas frequentemente são defendidas por representantes da "Igreja Popular". Pretendendo gerar condições para que o "povo adquira voz" e fale diretamente, mas, restringindo a legitimidade da sua participação no pequeno grupo, não estaria tal ideologia - acreditando fortalecer a Igreja Popular - e na verdade contribuindo para perpetuar uma situação que aparentemente combate - qual seja, aquela em que a Igreja institucional se faz ouvir como a "voz dos que não têm voz").

4. Pode-se ainda especular se uma versão radicalizada do populismo não poderia estar também a indicar o caminho da constituição de um tipo de sociedade civil como aquele desenvolvido nos países anglo-saxões, com enorme número de capilares organizações intermediárias, de base, sem grande influência sobre os reais centros de poder. Um tipo de democracia em que a população sem dúvida participa intensamente na base, defendendo seus interesses os mais imediatos, mas com uma enorme ingenuidade em relação aos assuntos que transcendem a localidade e a vida concreta, com admirável provincianismo e cegueira em relação à vida política mais ampla.

Este texto deve ser lido não apenas com o cap. III do meu livro **Paulo Freire e o nacional desenvolvimentismo** (*Civilização Brasileira*, 1980, 1985; *Extemporâneos*, México, 1982; Gerhardt Ed. Alemanha, 1982) mas sobretudo com o texto **Ainda sobre Vieira Pinto**, escrito em 2016 para sua edição em inglês).

**IGREJA E QUESTÃO AGRÁRIA, p. 52-67**  
Vanilda Paiva (org)  
Editora Loyola, São Paulo, 1985.

**Teses sobre a Igreja Moderna no Brasil**

**VANILDA PAIVA**

*“... a frase é, neste ponto, especialmente válida quando do êxodo da terra da servidão: onde há esperança, há também religião. A recíproca, todavia, não é correta: onde há religião, há também esperança. A crítica mais forte contra a re-religião, enquanto religamento repressivo e regressivo, parte precisamente da esperança humana contra o superior pronto e distante, ao contrário da antecipação insatisfeita e autocriativa, do transcender sem transcendência... O subversivo e antiestático (...) na história bíblica frequentemente contraria o óbvio. Daí o novo na Bíblia mostrar-se como a mais forte das heresias (...) até o limite da frase: só um ateu pode ser um bom cristão; certamente também só um cristão pode ser um bom ateu. De outro modo, como teria podido o filho do homem ter-se proclamado igual a Deus?”*

*Ernest Bloch - Atheismus im Christenthum*

Este texto propõe algumas teses para discussão sobre as transformações sofridas pela Igreja Católica no Brasil e sobre os limites da evolução de suas posições político-sociais. Trata-se de um trabalho com caráter preliminar, no qual não se esgotam as teses que orientam uma

pesquisa mais ampla sobre o tema, nem apresenta um desdobramento suficientemente amplo de cada uma das que nele aparecem (em virtude da própria finalidade com que foi escrito e dos limites de tempo para sua exposição e discussão), que se apoia sobre uma ideia central: a de que as duas últimas décadas de história da Igreja no Brasil correspondem à história da instalação da Igreja Moderna neste país.

A disponibilidade de uma avassaladora quantidade de dados empíricos e de grande quantidade de estudos prévios sobre a Igreja brasileira torna muito difícil ser breve numa questão tão complexa. As teses aqui apresentadas serão, porém, tão sumariamente desdobradas quanto me seja possível. Antes, porém, de passar a elas, devo fazer um esclarecimento para evitar equívocos e explicitar a posição a partir da qual falo:

**1.** Acredito firmemente que é preciso combater tanto uma visão conspiratória da Igreja quanto uma visão cínica das instituições — que certo primarismo atribui a qualquer análise que considere ou enfatize a perseguição de objetivos institucionais e que se faz presente mesmo nos meios acadêmicos. Paradoxalmente, este tipo de enfoque é encontrável mais nos “aliados” das instituições do que no seu corpo de funcionários, certamente mais conscientes e consequentes em seus objetivos, cuja legitimidade não coloca em questão.

**2.** Considero-me um exemplo típico de perseguidos pelo regime instaurado em 1964 que, com posições independentes, receberam proteção da Igreja e que a ela se aliaram sem aderir à fé. Minha pesquisa sobre a Igreja, de que estas teses são um produto, resulta de uma tentativa de entender — entre outras coisas — minha trajetória pessoal e a de minha geração.

**3.** O fato de que eu procure formular minhas teses numa linguagem distanciada não significa que eu, necessariamente, discordo das posições que identifico ou dos objetivos que explicito.

Estes esclarecimentos são colocados aqui porque o inevitável envolvimento emocional daqueles que, seja como religiosos ou como leigos,

se engajaram no processo de transformação da Igreja, especialmente através da chamada “pastoral popular”, tem deixado pouco espaço a uma discussão da instituição com maior distanciamento crítico, gerando, com frequência, equívocos e incompreensões. Mesmo nos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, nos deparamos com um tipo de análise que não apenas privilegia determinadas instâncias da Igreja e sua atuação, mas que, ao fazê-lo, desqualifica aquelas que enfocam fundamentalmente os interesses institucionais ou que se atêm a outros níveis possíveis no tratamento do tema. Não raramente os estudos que levam em conta ou enfatizam o aspecto institucional são vistos como “impertinentes” (em ambos os sentidos), prejudiciais, não-engajados, e são interpretados como resultado de uma visão conspiratória da Igreja. Na minha maneira de ver, a Igreja é uma instituição excessivamente complexa para que nos possamos permitir semelhantes simplificações. Apresentando-se simultaneamente como um corpo de fiéis que compartilham uma religião, como uma instituição civil das mais importantes dentro das sociedades nacionais e como um Estado regido por uma muito peculiar forma de monarquia, a Igreja permite e exige análises de níveis, ângulos e aspectos muito variados. Permanece, porém, como questão maior, o entendimento de para onde aponta seu movimento global, qual o fio condutor da sua evolução recente, sem perder a perspectiva de que esse fio vai sendo tecido dentro de uma complicada trama, na qual a tradição e a lógica peculiar à instituição desempenham um papel nada desprezível, e na qual se cruzam — nacional e transaccionalmente — forças e tendências sociais do nosso tempo. Tal compreensão exige que se leve em conta as interconexões e mediações que se colocam entre as diversas instâncias e concepções da Igreja, considerando os interesses institucionais no seu quadro próprio, ou seja, de uma instituição que — em nome do transcendente — visa primordialmente à difusão da fé e à manutenção de sua unidade.

Nos últimos anos, temos nos deparado com verdadeira avalanche de interpretações sobre o sentido das mudanças observadas na Igreja brasileira nas últimas décadas. Entre elas se encontram desde estudos históricos e sociológicos com amplitude, orientação e níveis de sofisticação diversos (Kadet 1970; Bruneau, 1974 e 1979; Della Cava 1975 e 1978;

Moreira Alves 1979, Mainwaring 1983) a análises das ideias dominantes na área católica, com ênfase sobre o peso da ideologia nacionalista e desenvolvimentista, difundida no país desde os anos 50 (Romano 1979; Paiva 1980), ou na propriedade científica dos conceitos utilizados nos documentos que orientam sua prática político-pedagógico-pastoral (Velho 1980). Encontram-se, ainda, textos de analistas que veem a Igreja como representante de classes ou frações de classe (Estêvão e Ramalho 1976) e outros que consideram uma gama mais ampla de fatores internos e externos à vida da instituição e atribuem diferentes significados às peculiaridades da atualização de suas funções sociais (Wanderley 1978; Souza Lima 1979; Cardoso 1982; Krischke 1983). Entre as interpretações disponíveis, porém, três são especialmente sedutoras: aquela que, defendida em geral por cientistas políticos, tende a reduzir a explicação de sua evolução recente a uma ação defensiva contra o autoritarismo do regime (Weffort 1977); a que, promovida por militantes católicos, pretende que tal evolução seja ditada fundamentalmente pela pressão de suas novas bases sociais — a “Igreja que nasce do povo” ou “o povo que ocupa a Igreja” (Gomes de Souza, 1979; Palácio 1979); e a que, pretendendo ser “total”, conecta “tudo com tudo” e termina por atribuir, em última instância, suas transformações mais significativas à crise do capitalismo internacional (Richard 1982). Essas três interpretações, isoladamente ou combinadas entre si, permeiam com maior ou menor força, salvo poucas exceções, a maior parte dos trabalhos sobre a Igreja, especialmente aqueles que minimizam a questão institucional, em que pese o refinamento de alguns dos trabalhos disponíveis. E certamente elas enfocam fatores da maior importância e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos do processo de transformação da Igreja brasileira, dos rumos e da velocidade da mudança no interior da instituição. Não há como negar que o autoritarismo do regime influenciou sobre posições assumidas, seja pela hierarquia como conjunto e sobre bispos individuais, seja por outros membros da Igreja e que sem o regime militar, sem a perseguição sofrida a partir da segunda metade dos anos 60, a Igreja possivelmente teria modificado mais lentamente suas posições. A mudança observada em suas bases sociais por outro lado, exigindo o contato direto com os problemas

das camadas populares, conduziu a formas de solidariedade com suas lutas, que repercutiram não somente sobre os fiéis, mas sobre o conjunto do corpo de funcionários da Igreja, nos mais diversos níveis, provocando mudanças nas estruturas locais da instituição e na mentalidade dos homens da Igreja. Sem as transformações por que vêm passando a economia mundial e a política internacional, bem como aquelas atravessadas pelo país nas últimas décadas, provocando o surgimento e a confrontação de novas forças sociais que atravessam a instituição, tais mudanças poderiam não ter ocorrido ou ter tomado rumo distinto.

Parte substancial das análises consideram, porém, de maneira insuficiente, o caráter *católico*, universal, da Igreja como instituição que reivindica — em nome de objetivos próprios de caráter transcendente — o direito e a liberdade de atuar dentro de sociedades nacionais, configurando-se, para usar a expressão de Gramsci, como uma “sociedade civil (transnacional) dentro da sociedade civil (nacional)” e desenvolvendo estratégias que lhe permitam simultaneamente manter sua unidade, nacional e transnacionalmente, e influir sobre as sociedades nacionais e sobre a política internacional. Não se deve esquecer, a esse respeito, que a Igreja é também um Estado — embora muito singular —, cuja “sociedade civil” correspondente não conhece fronteiras e cuja transnacionalidade supõe uma circulação ampla de seu corpo de funcionários de maneira a assegurar não apenas uma relativa homogeneidade ideológica, mas também a facilidade de comunicação em múltiplos idiomas — fatores fundamentais para a preservação de sua unidade. O caráter universal do discurso da Igreja exige que ele seja genérico, de maneira a poder atingir todas as nações e todas as classes sociais. A instituição vê-se, porém, atravessada não apenas pelas forças e tendências sociais que interagem em cada formação social, na qual está presente, mas por tendências mais globais, que se cruzam transnacionalmente numa “sociedade civil católica” e que se fazem representar na doutrina e nas orientações práticas da Igreja Universal. Assim, se a tradução deste discurso genérico em cada sociedade responde à dinâmica desta — e se realiza com nuances nos diferentes níveis da vida da Igreja —, as orientações que o informam recebem o influxo de acontecimentos e tendências que transcendem o quadro de uma

nação ou sociedade. É preciso, pois, na interpretação dos caminhos trilhados pelas Igrejas nacionais, não esquecer a sua referência à Igreja Universal e à defesa dos interesses institucionais fundamentais — os quais podem, na segunda metade do século XX, ser perfeitamente compatíveis com a resistência ao autoritarismo e com a aproximação e solidariedade com as camadas subalternas. Este é o pano de fundo sobre o qual deve ser analisado o enraizamento das Igrejas nacionais nos respectivos países cujas características e história são, sem dúvida, determinantes de sua evolução concreta e explicam as transformações por que passa a instituição ao nível local, mas que se articulam às orientações gerais ditadas por Roma. Mencione-se, ainda, que muitas das debilidades das análises disponíveis estão ligadas ao fato de que a avalanche interpretativa tem sido marcada por análises sociopolíticas que se atêm ao presente ou à história local, esquecendo — na maior parte dos casos — a milenar história da instituição.

## 1. PRIMEIRA TESE

*A Igreja Universal passou por mudanças significativas nas duas últimas décadas que, embora longamente preparadas no seu interior, foram desencadeadas pelas exigências colocadas pelo pós- guerra. Elas lhe permitiram remontar seus modelos de influência e adquirir relevância política e prestígio neste final de século, mantendo não somente sua unidade, mas ampliando as possibilidades de difusão da fé no laicizado mundo contemporâneo. Através delas a Igreja, na expressão de Thomas O’Dea, logrou “pôr-se de pé”, rompendo cristalizações anacrônicas e tornando-se uma instituição moderna capaz de ter como item importante do seu programa fazer-se um dos, senão o principal mediador universal.*

A ideia de que os eventos históricos (e o inevitável envolvimento da Igreja nos mesmos) têm um forte impacto sobre a ideologia, as formulações doutrinárias e as orientações básicas de uma instituição como a Igreja não é propriamente original, embora seja frequentemente esquecida. A questão está em levar em consideração como a instituição é capaz de responder a eles: a Igreja certamente possui um ritmo e uma lógica peculiares que têm a

ver com a sua complexidade, com sua longa história e com a conseqüente prática de apelar à tradição como fonte de legitimidade para posições atuais, com os complexos mecanismos através dos quais ela tem sido capaz de manter sua unidade (formas peculiares de tolerância à fragmentação interna, geração e acionamento de complicados e sutis mecanismos de obtenção do consenso, combinados à observância do princípio de autoridade) e com a fidelidade ao seu objetivo último: a difusão da fé. As ideias que estão contidas nesta primeira tese são, sumariamente, as seguintes:

**1.** A renovação dos anos 60 foi longamente preparada no interior da Igreja por correntes não-hegemônicas, fortemente reprimidas desde o início do século XIX, mas fortalecidas a partir dos anos 30, o que tornou possível introduzir modificações coerentes em sua doutrina e orientações práticas com o Vaticano II e as encíclicas da década.

**2.** Em que pese à importância de tal evolução interna (ela mesma fortalecida e acelerada pelos fatores externos que mencionaremos a seguir), os fatores determinantes fundamentais do seu *aggiornamento* foram o fascismo e a guerra, bem como o espaço aberto pela conjuntura do pós-guerra à ocupação, pela Igreja, de importante lugar na cena política dos países ocidentais. A Igreja modernizou-se à medida que esta exigência lhe foi colocada por um mundo moderno, que exigia seu concurso. E, se o *aggiornamento* ocorreu para o conjunto da instituição somente uma década e meia depois do término da guerra, isto tem a ver com a lógica, o ritmo e a forma de governo da instituição.

**3.** Muitas das características que aparecem hoje na América Latina como revolucionárias correspondem a exigências levantadas pela conjuntura do pós-guerra: a evangelização das massas como remédio contra a “massificação”, para uma “erupção organizada das massas na história” — exorcizando o fascismo e evitando o avanço em direção ao socialismo. Foi o “mundo moderno”, representado pela facção vitoriosa da burguesia ocidental, que solicitou às Igrejas — facilitando o diálogo entre as diferentes confissões e alargando os horizontes ao ecumenismo — que “fossem ao povo”, reconquistassem as massas, deslocassem suas bases

sociais das classe médias para as camadas subalternas.

**4.** Nesta conjuntura, a Igreja rompe seu isolamento e inicia o processo de reconstrução de seus modelos de influência sobre as sociedades nacionais e sobre a comunidade internacional. Os Estados seguem como mediadores entre ela e a sociedade civil em muitos aspectos, mas ela conquista espaço para uma ação direta, que redundará no modelo de influência que se tornará dominante, enquanto ideal da Igreja, na segunda metade do século XX: aquele em que ela se coloca como mediadora entre a sociedade civil e o aparelho de Estado.

**5.** Este modelo parece ter tido mais êxito quando foi possível transpô-lo para os países periféricos e socialistas do que nos países centrais, nos quais têm sua origem.

**6.** Outros fatores estiveram presentes na remontagem de suas estratégias de influência e difusão da fé: a destruição de preconceitos contra as forças de esquerda durante a resistência, o diálogo com o marxismo, a distensão quase que simultânea do Vaticano (com a morte de Pio XII e a ascensão de João XXIII) e do Kremlin (com a desestalinização). A Igreja renovou, no final dos anos 50 e início dos anos 60, suas esperanças de atuação nos países socialistas e incorporou à sua estratégia de influência no mundo moderno um elemento novo: o de se constituir como mediadora entre os blocos econômico-social-militares.

**7.** O *aggiornamento* significou o lançamento de bases doutrinárias e orientações práticas capazes de permitir à instituição enfrentar os dilemas do mundo contemporâneo, dando a eles respostas “modernas” inspiradas, porém, na tradição da Igreja. A força da Igreja, a conquista de uma posição de prestígio e influência sobre as sociedades nacionais e sobre a comunidade internacional, neste final de século, deve algo ao fato de que seu *aggiornamento* ocorreu num momento e num ritmo diferentes daqueles que dela foram exigidos pelo “mundo moderno”. Enquanto os Estados nacionais retomaram a corrida armamentista, levaram adiante guerras e invasões, violaram os direitos humanos e restringiram as liberdades democráticas, perseguiram políticas neocoloniais e imperialistas, o Vaticano assumiu, numa conjuntura que não era mais a do pós-guerra —

embora fosse a do final da guerra fria —, as exigências daquele período: a lentidão da resposta da Igreja no plano doutrinário é também fonte de sua força, como demonstração de que a Igreja foi capaz de manter a memória — mesmo porque esta era a memória do chamamento a compartilhar o espaço político —, tornando-se, por isso, capaz de falar em nome de interesses universais do homem (da paz mundial, da justiça social, da democracia de base, da vida, da sobrevivência da humanidade) e adquirindo, deste modo, maior legitimidade e autoridade moral para interpelar os Estados e seus governos. A consciência de seu papel no mundo moderno reflete-se no título e no conteúdo da encíclica que abre, em 1961, a modernização da Igreja: *Mãe e mestra dos povos*.

## **2. SEGUNDA TESE**

*A modernização da igreja e o êxito de sua moderna estratégia de influência supuseram a explicitação de suas propostas sociais e políticas, mesmo que não se configurem num projeto articulado. Os princípios orientadores destas, buscados na tradição e atendendo à sua lógica interna, procuram traçar um caminho que — se rejeita muitos aspectos dos sistemas sócio- econômicos existentes — deve permear tanto o capitalismo quanto o socialismo. Tais princípios orientadores da conduta individual e das instituições prendem-se à justiça distributiva e remetem à tradição rural e à produção independente tanto do Estado quanto do grande capital, apresentando elementos ideológicos, que aparecem no populismo clássico.*

**1.** Para poder atuar com êxito dentro de ambos os sistemas e realizar, eventualmente, a mediação entre eles, a Igreja precisou colocar-se “fora e acima” deles, não apenas definindo suas propostas, mas também explicitando suas incompatibilidades. Tal movimento supõe a aceitação do pluralismo nas formas de organização social — condição para que ela possa fazer penetrar os valores do cristianismo em todos os “sistemas”.

**2.** Os documentos do Vaticano II descomprometeram a Igreja com os sistemas socioeconômicos existentes, permitindo-lhe falar a partir de uma nova posição. Pela primeira vez a Igreja reconheceu os aspectos positivos

do socialismo, especialmente no que concerne à justiça social, ao mesmo tempo que reiterou sua incompatibilidade política com o “socialismo real”. Em nome dos direitos humanos, definidos na *Pacem in terris*, da justiça distributiva, a Igreja explicitou, uma vez mais, a incompatibilidade da lógica da acumulação capitalista com a sua ética da equidade.

**3.** Os mesmos princípios foram estendidos às relações entre os países pobres e os países ricos, quando Paulo VI na *Populorum Progressio* incorporou oficialmente a preocupação com o desenvolvimento às preocupações da Igreja. Defendendo os “países pobres” nas relações comerciais internacionais e reclamando a aplicação da ética da equidade em tais relações, a Igreja colocou-se numa posição que a fez capaz de realizar a mediação no eixo norte—sul.

**4.** Pode-se dizer que, como organização supranacional, falando em nome de toda a humanidade e apoiada sobre valores transcendentais, a Igreja buscou colocar-se num plano somente comparável ao da ONU e como seu eventual substituto num momento em que a ela ocorra o mesmo que à Liga das Nações. Em relação à ONU, ela dispõe claramente de algumas vantagens: maior independência financeira e política em relação aos Estados nacionais e um corpo doutrinário, cuja legitimidade não depende dos Estados e dos homens, mas se coloca além deles.

**5.** As linhas gerais explicitadas pela Igreja em relação ao social e ao econômico apelam para a tradição, remetendo tanto à sua origem remota, como religião de artesãos urbanos, quanto ao seu período áureo na Idade Média da Europa Ocidental, remetendo ao campo. Neles ela busca a justiça distributiva como divisão dos bens de consumo imediato e a defesa da pequena produção independente para autoconsumo no campo e do artesanato nas cidades. Sua experiência com as massas urbanas em grandes cidades é pequena e recente e, frequentemente, mesmo aí, o referencial é o campo ou a pequena cidade interiorana — trabalho com migrantes visando preservar seus valores, sua religiosidade, impedir o “desenraizamento”. Por tudo isso, há uma mitificação negativa do que seja a vida na cidade grande, e uma “fantasia regressiva” em relação ao campo, que se apoia sobre valores ligados à família e à ética da vizinhança.

**6.** Se de um lado é clara a incompatibilidade econômica das propostas católicas com o capitalismo, suas propostas políticas — que enfatizam a “democracia de base”, a partir do pequeno grupo, da “comunidade” — entram em choque com os modelos socialistas tradicionais. Parece se estabelecer uma certa compatibilidade entre suas propostas e o “alternativo contemporâneo” — com o que a Igreja se coloca ao lado do que se poderia considerar como a vanguarda do mundo contemporâneo (o ecologismo, o “retorno ao pequeno”, a volta ao campo em pequenas comunidades). Possivelmente passa por aí o deslocamento das alianças estabelecidas por parte das forças católicas brasileiras dos anos 60 para cá, bem como evolução dos seus setores mais radicais: da esquerda tradicional (aliança JUC/UJC) ao maoísmo e à ultra-esquerda em geral.

**7.** Do ponto de vista político, a definição em favor de uma “democracia de base” não coloca necessariamente em questão a hierarquização das relações, nem o princípio de autoridade a macro nível; defende, porém, a “personalização” dos indivíduos contra a “massificação” do “mundo moderno”, protegendo-os dentro da mais estrita tradição católica: a da “comunidade” contra a “grande sociedade”. Estas diretrizes, se não coincidem inteiramente, tampouco passam ao largo da proposta populista clássica, seja em seu filão russo ou norte-americano: a da defesa do pequeno produtor (especialmente rural), com sua valorização enquanto “povo simples”, portador de uma cultura autêntica (inclusive enquanto religião) e de uma democracia radical a micro nível.

**8.** A tradução prática de tais ideais e orientações supõe uma complicada dialética entre o anti-intelectualíssimo necessário ao êxito do trabalho na base — também justificado na lógica do cristianismo, pois o intelectualismo supõe uma “ética não fraterna” — e o intelectualismo da cúpula, que até certo ponto articula as estratégias que permitem o fortalecimento institucional e a manutenção da unidade da Igreja.

### **3. TERCEIRA TESE**

*As transformações sofridas pela Igreja brasileira correspondem à instalação da Igreja Moderna no Brasil. Neste país, por motivos ligados à especificidade da conjuntura dos anos 50, a Igreja nacional sofreu o que se poderia chamar de um “aggiornamento precoce”, que possibilitou uma assimilação da doutrina moderna, nos anos 60, com maior velocidade do que na maioria dos países latino-americanos.*

**1.** Ideias trabalhadas pelo setor mais progressista da Igreja europeia, em conexão com a conjuntura do imediato pós-guerra, chegaram-nos rapidamente não apenas devido à nossa “francofilia”, mas devido também à existência de uma intelectualidade católica em dia com o que de mais novo se produzia lá fora.

— Aqui chegadas, tais ideias — que integrarão posteriormente o arsenal doutrinário da Igreja Moderna tiveram eco porque atendiam a necessidades das forças católicas em seu envolvimento social e político nos anos 50. Atendiam, por um lado, ao setor radical do movimento leigo, a partir de meados dos anos 50, no que concernia às alianças políticas, estabelecidas no interior do movimento estudantil, e ao desdobramento de suas posições. Mas também a hierarquia começou a passar por um processo de *aggiornamento* precoce, a partir do segundo governo Vargas. Nos anos 50, na verdade, a força política da Igreja só fez crescer, graças à instabilidade do período, especialmente depois do suicídio de Vargas. Para exercer a influência que lhe era possibilitada pelos governantes do período, desejosos de seu apoio, fazia-se mister imbuir-se da ideologia que informou tais governos: o desenvolvimentismo e, até certo ponto, o nacionalismo. Esta foi uma condição para o exercício e ampliação de sua influência e da capacidade de utilizar o Estado como mediador, até mesmo para poder dar o passo no sentido de uma ação direta sobre as massas: o exemplo do MEB é, neste caso, muito ilustrativo e não casualmente está voltado para as massas rurais.

**2.** A evolução observada nos anos 50, tanto no que diz respeito à hierarquia quanto ao movimento de leigos, é o pano de fundo sobre o qual a Igreja brasileira atravessará o período do Concílio atenta e aberta a inovações doutrinárias e a orientações de práticas novas.

**3.** Quando da visita do Papa ao Brasil, em 1980, o Pe. Henrique C. de Lima Vaz escreveu um artigo interpretativo das relações entre a Igreja e a sociedade no Brasil que expressa com extraordinária lucidez aquilo que parece constituir um dos pontos-chave da proposta e da estratégia da Igreja Moderna neste país. Diz ele: “Em sociedades como a brasileira — e a pergunta poderia ser estendida às sociedades latino-americanas — não caberia à Igreja, como parte da sociedade civil, mas trazendo ao mesmo tempo toda a densidade popular de seu enraizamento histórico e cultural no *ethos nacional*, uma função de mediação entre a sociedade política organizada como Estado da razão instrumental e técnica e a vida concreta do povo?” Podemos perguntar-nos se o chamado “radicalismo católico” dos jovens nos anos 50/60 não teria sido condição para a aproximação e conquista das massas, uma mudança de direção cujos “excessos” seriam corrigidos com a paciência histórica de uma instituição milenar ou absorvidos, na forma e com a velocidade permitida por seu enraizamento social, dentro de um quadro institucional capaz de colocá-los a serviço de objetivos mais amplos e de mais longo prazo.

#### **4. QUARTA TESE**

*Se a compatibilidade entre muitos dos princípios da Igreja Moderna e do nacional-desenvolvimentismo, que dominou a cena brasileira do período anterior a 1964, nos faz entender que algumas das posições, que o caracterizaram, se constituam ainda hoje como o limite até onde se desdobram e se reorientam as posições do conjunto da hierarquia, a evolução dos setores católicos laicos e religiosos que “foram ao povo” a partir de então se fez no sentido de desdobrar e radicalizar aspectos que se colocam mais próximos do populismo clássico e que tangenciam certo anarquismo, tendo como meta a construção de uma “democracia de base”.*

**1.** A assimilação, pela Igreja, de muitos aspectos da ideologia que dominou a cena brasileira do período anterior a 1964, se por um lado foi condição para o aprofundamento da aliança e da influência sobre o Estado, ela somente se mostrou possível devido à compatibilidade de aspectos

daquela ideologia com os princípios da Igreja Moderna (distributivismo, por exemplo).

**2.** As posições defendidas pelo conjunto da hierarquia, nas últimas décadas, nunca ultrapassaram o quadro então traçado, em que pese a firmeza de seus pronunciamentos em favor dos direitos humanos e da redemocratização. No que concerne à organização socioeconômica, a hierarquia defendeu estavelmente reformas sociais, que permitissem a penetração da justiça distributiva em estruturas capitalistas de um país em desenvolvimento. Muitos dos conflitos com o regime implantado em 1964 têm a ver com a incompatibilidade entre a lógica desta forma de pensar e a colocação em prática pelo regime de uma lógica capitalista estrita.

**3.** No que concerne aos leigos, uma parte radicalizou até chegar ao maoísmo. Aqueles, porém, que se mantiverem fiéis à problemática “massificação x personalização”, através de um trabalho educativo-pastoral, atenderão ao apelo de João XXIII em número considerável, “indo ao povo”. Neste contato, eles radicalizaram aspectos da ideologia que endeusa o povo simples e o seu saber, principalmente no caso do campesinato.

#### **4. QUINTA TESE**

*A interconexão entre a aparentemente contraditória evolução ideológica dos setores da Igreja que “foram ao povo” e do conjunto da hierarquia, como corpo que zela pelos interesses institucionais fundamentais e de longo prazo, encontra seu paralelo político na articulação entre a Igreja institucional e a “Igreja Popular”. A Igreja Moderna supõe uma esquerda católica forte (uma “Igreja Popular”) que, se por sua vez ao “ir ao povo” provoca mudanças na ideologia e na prática de seus membros — com reflexo na luta interna pela hegemonia —, se apresenta como condição para o fortalecimento do conjunto da Igreja e para o êxito de sua estratégia de influência, neste final de século.*

**1.** O fato de estarmos lidando com uma Igreja e não com uma seita

implica a tolerância à fragmentação interna, tornada, sempre que possível, funcional à sobrevivência e fortalecimento da instituição. Se, por um lado, assistimos a uma nada desprezível luta pela hegemonia entre forças e tendências muito diversas dentro da Igreja, não é menos verdade que a Igreja Moderna não poderia instalar-se com êxito, se prescindisse de sua ala esquerda. Se o seu fortalecimento provoca mudanças e ameaça a posição de alguns setores e forças nela presentes, a consciência dos interesses da instituição é suficientemente forte entre a hierarquia para o acionamento de mecanismos capazes de manter sob controle a chamada “Igreja Popular”, tornando-a funcional aos interesses institucionais.

**2.** Se a prática coerente da “ética da fraternidade” pela “Igreja Popular” conduz — como lembra Weber — ao choque desta parte da Igreja com a ordem do mundo, não se pode esquecer que a instituição dispõe de mecanismos e instâncias hierarquizadas capazes de, até certo ponto, “administrar” e estabelecer os limites do conflito. Esta tensão permanente é, simultaneamente, sinal de vitalidade e condição de influência da instituição.

**3.** Como a radicalização ocorreu num determinado sentido (“em pequeno”, a micro nível, na contestação das relações pessoais), ela permitirá à Igreja institucional manter o controle sobre sua ala radical, chegando ao paradoxo de que quanto mais radical mais funcional se pode tornar.

**4.** Onde apareceram problemas, fizeram-se presentes pelo menos dois dados: 1) a radicalização não seguiu o mesmo curso (a “vida cotidiana” e a relação face a face); 2) a ação na base não esteve controlada por religiosos, como foi o caso brasileiro, fugindo mais facilmente tanto aos padrões populistas quanto aos mecanismos de controle (consenso/aceitação da autoridade).

## **5. SEXTA TESE**

*O conflito Estado-Igreja no Brasil, nas décadas de 60 e 70, está assentado sobre incompatibilidades de fundo entre a doutrina moderna da Igreja e o regime instalado em 1964, tendo eclodido mais rapidamente como consequência da modernização precoce da Igreja brasileira e da*

*coincidência temporal entre o golpe militar e o período do Vaticano II e das encíclicas de João XXIII. A integração da Igreja na frente de oposições e a aliança com a intelectualidade, cristã ou não, foram condição para a ampliação de sua influência sobre o conjunto da sociedade e para a instalação de seu programa moderno no país.*

**1.** A coincidência temporal entre o golpe e o Concílio tornou claro, para ambos os lados, que o novo regime caía dentro das incompatibilidades definidas pela doutrina moderna: incompatibilidade política e incompatibilidade econômica, com a lógica da acumulação. O Estado parece ter-se dado conta disso rapidamente, o que não é menos verdade para a Igreja. Esta, porém, tentou salvar o salvável, imediatamente após 1964, com as esperanças levantadas pela moderação de Castelo Branco. Ela assumiu integralmente tais incompatibilidades quando a chamada “linha dura” empalmou o poder, o que ficou claramente explicitado no documento em que condena o AI-5.

**2.** O envolvimento da Igreja nas lutas sociais, especialmente no campo, prende-se à sua estratégia moderna de ação direta e, no caso brasileiro, se intensificou graças à incompatibilidade com o regime e à incapacidade deste de cortar também à Igreja a possibilidade do contato interclasses. Tal envolvimento esteve em muitas partes marcado por alianças com os grupos políticos, para os quais se deslocaram as alianças das forças católicas.

**3.** A integração da Igreja na frente de oposições ampliou enormemente o seu espectro de alianças, através das quais ela somou às suas forças um considerável contingente de pessoal qualificado, que se integrou ao trabalho político-pedagógico, articulado ao seu programa pastoral.

## **6. SÉTIMA TESE**

*A reorientação da Igreja apresenta limites, que são ditados pela tradição e pela lógica da instituição. Se a década que se seguiu ao Concílio ofereceu instrumentos doutrinários capazes de legitimar alianças, como as que indicamos anteriormente, o decênio iniciado em 1975 vem sendo*

marcado por um movimento de “retração”, no qual novos parâmetros estão sendo estabelecidos para a evolução católica moderna. A “retração” romana, ao coincidir com a abertura política no Brasil, gera condições para o estreitamento do espectro de alianças da Igreja (no plano político e intelectual).

**1.** As interpretações sofridas pelas encíclicas dos anos 60, especialmente pela *Populorum progressio*, e suas consequências práticas no continente certamente contribuíram para o acirramento da luta interna na Igreja e o início de um movimento de contenção das interpretações e das orientações práticas delas decorrentes.

**2.** A “retração” romana exprime um movimento mais amplo, que se espelhou tanto nas preocupações do III e IV Sínodos dos Bispos quanto na eleição do novo pontífice, refletindo-se sobre as possibilidades de evolução das Igrejas nacionais.

**3.** Tal movimento indica o fortalecimento de uma nova direita no interior da Igreja (uma direita moderna),\* capaz de levar adiante o *aggiornamento* da Igreja sem os riscos do primeiro momento. Neste sentido, seria possível levantar a hipótese de que ficou para trás o momento em que a ação da ala esquerda da Igreja era condição para a modernização. A “ida ao povo” logrou dotar a Igreja de uma nova vanguarda apostólica de conquista — de extração popular e, por isso mesmo, ao contrário do que pensa a “Igreja Popular”, mais controlável e mais sensível à autoridade que a tradicional vanguarda de classes médias. Se o desdobramento da luta interna na Igreja assegurar a hegemonia a esta “nova direita”, pode-se supor que — embora a chamada “Igreja Popular” continue existindo — ela será objeto de maiores pressões no sentido de “enquadrar-se” em nome da unidade da Igreja e de permitir somente posturas radicais “funcionalizáveis” em relação aos objetivos mais amplos da instituição, reduzindo o espaço deixado ao dissenso.

**4.** A “retração” da Igreja tenderá a reduzir o espectro de alianças, estabelecidas pela instituição durante os anos 60/70, movimento que será fortalecido pela própria conjuntura política — favorável à independização de grupos e forças que, até o momento, se abrigaram sob o grande guarda-

chuva da Igreja.

**5** . Tais movimentos refletir-se-ão nos trabalhos da Igreja, seja nas cidades, seja no campo, embora — devido à permanente fragmentação interna de tal instituição — sempre possam existir espaços para formas de ação e alianças que não se encaixam coerentemente no novo momento da transformação da Igreja Universal e da Igreja brasileira em particular.

\* Ideia que tem sido defendida por Ralph della Cava.

### **Bibliografia:**

- BRUNEAU, Thomas, *O catolicismo brasileiro em época de transição*. Edições Loyola, São Paulo, 1974.
- CARDOSO, Ruth, “Duas faces de uma experiência” in *Novos estudos CEBRAP*. São Paulo, abril 1982.
- DELLA CAVA, Ralph, “Igreja e Estado no Brasil no século XX” in *Estudos CEBRAP*. São Paulo, 12, abril/junho 1975.
- \_\_\_\_\_ “Política a curto prazo e religião a longo prazo” in *Encontros com a civilização brasileira*, 1, julho 1978.
- ESTÉVÃO, José Carlos e RAMALHO, José Ricardo, “Igreja e Estado no Brasil” (doc. mimeo.).
- GOMES DE SOUZA, Luís Alberto, “Igreja e sociedade: elementos para um marco teórico” in *Síntese*, 13, abril/julho 1978.
- KADT, Emanuel de, *Catholic Radicals in Brasil*. Oxford Univ. Press. London, 1970.
- KRISCHKE, Paulo, “Problemas teóricos das relações entre a Igreja e o Estado na crise de 1964” (doc. mimeo.).
- MOREIRA ALVES, Márcio, *A Igreja e a política no Brasil*, Brasiliense, São Paulo, 1979.
- PAIVA, Vanilda, *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.
- PALÁCIO, Carlos, “Uma consciência histórica irreversível — 1960- 1979” in *Síntese*, 17, setembro/dezembro 1979.
- RICHARD, Pablo, *Morte das cristandades e nascimento da Igreja*. Paulinas, São Paulo, 1982.
- ROMANO, Roberto, *Brasil: Igreja contra Estado*. Kairós, São Paulo, 1979.
- SOUZA LIMA, Luís Conzaga, *Evolução política da Igreja e dos católicos*. Vozes, Petrópolis, 1979.
- MAINWARING, Scott, *Church and politics in Brazil*. Tese de doutoramento, Stanford Univ. 1983.

WANDERLEY, Luís Eduardo, "Igreja e Sociedade no Brasil: 1950- 64/1964-75" in *Religião e sociedade*, 3, outubro 1978.

WEFFORT, Francisco, "E por que não a Igreja na política?" in *Religião e sociedade*, 2, novembro 1977.

## Traduções

Publicado em *Educação e Sociedade* nr. 29.

### Introdução à tradução alemã do “*Discurso da Servidão Voluntária*”, de Etiènne de la Boétie\* □

Heinz-Joachim Heydorn \*\*

A curta vida de **Ettiènne** de La Boétie ocorre numa época movimentada da história francesa. Ao nascer, no dia **10 de novembro de 1530**, em **Sarlat**, já estava em curso a liberação da autoconsciência que Rabelais encarregou-se de traduzir na forma de um novo homem arrombando violentamente seu calabouço; 25 anos após sua morte, o povo de Paris tomava pela primeira vez a Bastilha.

As influências às quais o jovem La Boétie esteve exposto e sob as quais — como se pode supor com segurança — na idade de 18 anos escreveu o

---

\* Num esforço por evitar distorções graves, adotamos aqui — sempre que foi possível — o critério de transcrever as passagens do texto de La Boétie, citadas por Heydorn, a partir da tradução brasileira do texto adaptado por Pierre Leonard, publicado em 1982 pela Editora Brasiliense, sob os cuidados de Laymert Garcia dos Santos. Um exemplo muito claro deste tipo de problema aparece na passagem em que La Boétie retrata o comportamento do elefante acuado por caçadores. O tradutor alemão acrescenta a palavra “contrato” (Vertrag), que não aparece no original em francês.

Foi também retirado da presente tradução um período de importância secundária, onde Heydorn cita a tradução alemã de versos de La Boétie publicados por Montaigne. Uma tradução da tradução alemã seria empobrecedora; uma busca aos originais demandaria um trabalho talvez não justificável, seja pela extensão da pesquisa necessária, seja pela própria dificuldade em traduzir obras poéticas.

Resta ainda agradecer a colaboração de Roberto Romano e de Birgit Merkel, que gentilmente concordaram em revisar a primeira versão (N dos. T.)

Tradução de César Paiva e Vanilda Paiva.

\*\* Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) é considerado um dos mais importantes teóricos da Educação na Alemanha pós-guerra. Tendo participado ativamente da resistência ao nazismo, tornou-se após 1945, membro do Partido Social Democrata, fundou com outros intelectuais o SDS - a Federação socialista alemã de estudantes, com enorme influência sobre o movimento estudantil de 1968) e foi parlamentar na cidade de Hamburgo entre 1946 e 1953.

Ao falecer era professor da Universidade de Frankfurt, tendo deixado vasta obra onde analisa a dialética entre dominação e educação, o surgimento das concepções educacionais burguesas e critica a reforma escolar tecnocrática iniciada na Alemanha Federal. Seus trabalhos mais importantes foram recentemente editados em quatro volumes pela Syndikat Verlag em Frankfurt. (N. dos T.)

A decisão de traduzir o texto foi tomada por Vanilda Paiva que teve o autor como seu orientador de doutoramento em Frankfurt, e considerou não apenas a importância do texto

como alternativa interpretativa àquelas que circulam sobre a obra de La Boétie no cenário brasileiro, mas assume presente tradução como forma de incorporar-se às homenagens por ocasião do transcurso dos 10 anos de seu desaparecimento.

*Discurso da servidão voluntária* apresentam as contradições que caracterizam uma transição de grande envergadura. Distúrbios e guerras sacodem o país, execuções em massa são realizadas, a Idade Média trava a sua luta de morte. Reforma e Humanismo encontram-se de múltiplas maneiras, mas também se opõem reciprocamente; tornam-se perceptíveis os primeiros sinais de uma futura constituição absolutista. Os primórdios do capitalismo surgem também na França com as **ideias** do Renascimento e do Calvinismo. Estas são expressão de uma experiência de si, através da qual o indivíduo torna-se consciente de seu valor e faz dele mesmo seu objeto. A situação econômica sofre oscilações consideráveis, principalmente através da influência de metais nobres das regiões ultramarinas recém-descobertas. A especulação adquire significado dominante; a transferência de fortunas é considerável. Novas indústrias e a acumulação de capital mobiliário caracterizam o período, assim como a desvalorização da moeda e um processo de expropriação que atinge amplos círculos da nobreza rural.

O contexto econômico foi cedo e claramente analisado por Jean Bodin, especialmente no livro publicado em 1588, o *Discours sur le rehaussement et la diminution des monnaies*. As implicações espirituais são incomparavelmente mais difíceis de revelar, remetem profundamente ao passado e antecipam o futuro. Através da progressiva recepção dos Antigos o mundo medieval entrara já desde há muito em decomposição e fora desagregado em seus fundamentos, sobretudo após a divulgação dos comentários de Averroes sobre Aristóteles. Todas as possibilidades sociais estavam abertas.

La Boétie, cujo pai morrera jovem em combate, foi educado por seu tio. Sarlat era, naquele tempo, um dos menores centros de estudos humanistas. A educação deve ter conduzido desde cedo ao contato com a literatura clássica, assegurando aquela imediata formação intelectual elevada que caracteriza os séculos passados e que tem sua razão na curta expectativa de vida. Com base em exemplos evidentes pode-se supor que, junto com o estudo de obras filosóficas e jurídicas, o jovem La Boétie foi introduzido à literatura laica como signo de libertação espiritual: Virgílio, Ovídio, Plauto, Terêncio, Aristófanes, os grandes trágicos. “Com efeito, na idade de 16 anos ele já havia traduzido diversas obras de Xenofonte e de Plutarco”, reza a *Biographie Universelle* do ano de 1811. A informação não foi até hoje

contestada. É também conhecido que La Boétie, ainda muito jovem, escrevia versos em latim e em grego. Todas as indicações permitem atribuir-lhe um estuendo talento precoce. Após o término da educação de La Boétie em Sarlat, perde-se o seu rastro, mas é muito provável que tenha se transferido para Paris. A maneira como ele trata, no *Discurso*, os poetas da *Plèiade* permite supor que naquele tempo já conhecesse alguns deles pessoalmente; ainda que isto tenha sido mencionado mais tarde por ele próprio, pois o Manifesto da *Plèiade* só apareceu em 1549 e, portanto, depois do surgimento do seu texto. Além disso, o conteúdo e o objetivo do *Discurso* permitem supor com segurança que La Boétie fazia parte dos ouvintes de Buchanan, embora seja possível que, ainda antes, em Bordéus, tivesse feito tal experiência. A influência de Buchanan aparece claramente: o editor do diálogo *De Jure regni apud Scotos*, que viveu na França como imigrante, defendeu também durante estes anos de forma **consequente** a rebelião contra a tirania. Falta, porém, para comprovar a estadia de La Boétie em Paris depois do término de seus estudos, uma prova final e incontestável.

É seguro que estudou em Orléans e que fez seus exames na universidade daquela cidade. Pode-se supor que tenha se matriculado no ano de 1548. No mesmo ano ocorreu em Bordéus, nas proximidades de sua cidade natal, um sangrento massacre. Fortes distúrbios tiveram início em consequência do imposto do sal, conforme assinala Jacques Bainvilie em sua *Histoire de France*, quando trata das causas mais gerais: “desvalorização do dinheiro, encarecimento do custo de vida e, talvez, também a súbita corrente de ouro americano” teriam gerado insatisfações e criado um “terreno favorável para a oposição política em **consequência** do empobrecimento das classes médias.” No dia 9 de outubro, Anne de Montmorency, apontada por d’Aubigné como “grande algoz de homens”, ocupa a cidade e promove um banho de sangue. A devastação da terra natal seguramente não deixou La Boétie indiferente.

Orléans era nessa época, depois de Sorbonne, a mais significativa das universidades francesas e importante centro de correntes críticas e tendências reformadoras. Entre 1548 e 1550 é certa a presença de La Boétie em Orléans, onde recebe o grau de bacharel e finalmente o de licenciado em direito. Ao lado de profundos estudos jurídicos, continuou dedicando-se à literatura clássica. Seu nome conseguiu amplo reconhecimento no círculo dos

humanistas. Seu domínio do grego, do latim e da língua francesa era exemplar. “Ele se apaixonou pela filologia antiga”, escreve Maurice Rat, “compunha poemas em grego e latim, que enviava aos amigos, e foi logo reputado como um dos homens de seu tempo que mais profundamente havia penetrado nos segredos da língua e da literatura gregas”. É o espírito da liberdade e da autodeterminação individual recuperado através da “helenidade”; com a completa descoberta dos Antigos, torna-se autoconsciente e adquire, afinal, com os imigrantes de Constantinopla, traços de êxtase pagão. Paralelamente flui uma outra corrente, marcada pelo Neoplatonismo, a qual conduz à fraternidade, ao dia do reino comunista.

La Boétie teve professores ilustres, entre os quais Anne du Bourg, um dos espíritos mais inquietos e corajosos desse tempo. Professor de direito civil, ligou-se finalmente aos Huguenotes, sendo preso na Bastilha em 1559 e queimado. O pano de fundo, a atmosfera e as relações da formação intelectual com o mundo estão assim caracterizados. Aparentemente, logo após a entrada na Universidade, La Boétie escreveu sua maior obra, genial, magistral na linguagem, com o frescor da primeira revolta, sepultando todas as ilusões quanto à possibilidade de uma razão revolucionária: “Assez vu. La vision s’est rencontrée à tous les airs”, como foi dito por Rimbaud.

La Boétie tinha 18 anos — idade apenas suficiente para morrer ou encontrar uma conciliação com o mundo que lhe permitisse viver sem perda da auto-estima. Originalmente esta idade foi também confirmada por Montaigne — que deveria sabê-lo melhor que ninguém, embora mais tarde ele mesmo tenha modificado sua informação. Como afirma Paul Bonnefond na introdução à sua edição do *Discurso*, Montaigne — nas correções para a edição do ensaio no ano de 1588 cortou a versão original e diminuiu para 16 anos a idade do autor na ocasião que o escrevera. As razões são claras, pois nesse meio tempo o *Discurso* tinha produzido seus efeitos. O trabalho de um adolescente de 16 anos, no entanto, poderia parecer ingênuo, escrito ainda sem consciência política. Apenas um exercício de estilo, esclarece Montaigne; poder-se-ia assim apresentar a melhor prova da lealdade cívico-política de La Boétie. Por isso foi “este seu texto, escrito em seus anos de adolescência, trabalhado como mero exercício, como uma matéria suficientemente debulhada a cada dia e em mil passagens de livros”. Todavia, para que a indicação não soasse demasiado

falsa, acrescenta: “Sei ainda que, se ele tivesse podido escolher, teria nascido em Veneza e não em Sarlat — e com razão”. A opção republicana de La Boétie não foi negada neste contexto. Montaigne era um homem prudente, um iluminista abstrato, que gostaria de ter influenciado — após a sua morte — uma transformação da consciência, mas que se esquivava das verdades concretas.

Depois de terminados seus estudos, La Boétie recebeu um convite para ir a Bordéus. No dia 20 de janeiro de 1553, com pouco mais de 22 anos, tornou-se membro do parlamento local convocado por Henrique II, embora estivesse prevista a idade mínima de 25 anos para participação. Tornou-se sucessor de Guilherme de Lur de Longas, que tinha ligações com Buchanan e **Scaliger**. Como profissão de La Boétie era dada a de “advogado”. É visível a fama de que ele já gozava. Em breve a sua influência seria enorme, passa a ser visto como o “oráculo daquela companhia”. No final do ano de 1554 ou no começo do ano seguinte, casou-se com a viúva Margerite de Carle, irmã do presidente do parlamento, a quem são dedicadas as poesias em francês. Ela já tinha um filho e uma filha do primeiro casamento. Em 1558, La Boétie torna-se amigo íntimo de Michel de Montaigne, que também pertencia à Câmara de Justiça. De acordo com o exemplo dos Antigos, a amizade possui um lugar muito importante no pensamento de La Boétie. A ligação entre eles torna-se símbolo da própria amizade. Além disso, ele mantém um vínculo constante com os poetas da *Plêiade*. A confiável indicação no *Discurso* permite perceber uma relação especial com Ronsard; em Orléans ligou-se a Lambert Daneau, um discípulo de Du Bourg.

Conhece-se pouco de sua vida política nesses anos. Toda via, La Boétie manifesta-se a favor de que os juízos do parlamento sejam redigidos em língua francesa — para que o povo os possa entender —, algo digno de menção diante de seu amor pelos Antigos. Em 1560 recebe a tarefa de mediar distúrbios que surgiram quando da apresentação de uma peça inspirada em Aristófanes. Na disputa, que deve ser vista como ligada à nascente forma laica de pensar, La Boétie pronunciou-se a favor da liberdade do teatro. No mesmo ano o encontramos como membro de uma delegação que, em Paris, deveria prestar fidelidade ao jovem Rei Carlos IX. Em seu regresso, ele comunica ao parlamento as novas recomendações do chanceler Michel de L’Hospital, que

seguia uma orientação humanista- liberal, sobre a mediação dos conflitos religiosos, “que coincidiam bastante com o sentimento pessoal de La Boétie sobre a situação presente”.

No ano de 1561, La Boétie é finalmente designado mais uma vez para importante missão. No dia 18 de janeiro deste mesmo ano, Catarina de Médici, a rainha mãe, enviou o Sr. de Burie, tenente do rei em Bordéus, para Agen, onde havia estourado lutas abertas entre as religiões. Quando Burie aí chegou, a paz já se havia restabelecido, pois os reformados interromperam a luta por razões táticas. Todavia, logo após a partida das tropas, eclodem novos distúrbios. Burie recebeu a ordem de retornar imediatamente a Agen. No dia 23 de setembro, lê, perante o parlamento de Bordéus, uma mensagem do rei e comunica que, por sua incumbência, deveria levar consigo o Sr. de La Boétie: “solicitou à Corte que não considerasse mal se, para o serviço do rei, ele levasse consigo ao país de Agen o Sr. Ettiénne de La Boétie”. No dia 3 de outubro, La Boétie chega a Agen. Diante de contradições irreconciliáveis ele propõe um compromisso de caráter inusitado e comprova o quanto se afastava de qualquer posição dogmática. Restitui aos católicos a igreja principal da cidade; destina porém, ao mesmo tempo, aos reformadores, uma segunda igreja. Ele estabelece que, em todos os lugares onde houvesse duas igrejas, a igreja principal deveria ser destinada aos católicos e a outra aos protestantes. Face a outras concepções, a medida confere peso ao comentário de Theodore de Bèze, quando afirma que “não se importava muito com a religião romana”. Ele era bastante indiferente diante do catolicismo. Apesar das ofertas, os distúrbios continuaram, e ocorreram, como em Cahors, a 16 de novembro de 1561, terríveis massacres.

Em meados de 1562 deve ter aparecido o *Memorando* no qual La Boétie tenta solucionar a questão religiosa. Pode-se determinar este momento com alguma precisão. Sob influência de L'Hospital, Catarina de Médici procurou suspender o Edito de 11 de julho de 1561, que proibia aos protestantes a prática religiosa, e assegurar as bases para uma ampla tolerância. Uma tentativa de mediação já fora antes realizada com os diálogos religiosos de Poissy. A reunião do Conselho de Saint-Germain originou o *Edito de Janeiro* do ano de 1562 que, junto com o Edito de Nantes, ofereceu a mais liberal das soluções. Poucas semanas depois tem início, com o banho de sangue de

Vassy promovido por Francisco de Guise, a longa e cruel guerra dos Huguenotes. La Boétie escreveu seu *Memorando* sob a impressão de acontecimentos imprevisíveis. Sabe-se que o fez em concordância espiritual com L'Hospital, cuja estima muito o honrava.

Quando por toda parte explodiram lutas terríveis, a própria cidade de Bordéus viu-se ameaçada. O parlamento determinou a convocação de 1200 soldados; doze conselheiros — entre os quais La Boétie — assumem o comando de unidades compostas de 100 soldados. Peste e fome começaram a se espalhar e La Boétie provavelmente foi atingido. Num sábado, a 14 de agosto, fez seu testamento, deixando a Montaigne sua herança literária. Ele viria a falecer na quarta-feira, dia 18 de agosto de 1563, às 3 horas da manhã.

Os poucos dados são complementados pela contribuição pessoal de Montaigne, que nos dá uma **ideia** da amizade que os uniu. Desta amizade, diz ele: “era tão profunda, tão completa, que certamente não se poderá encontrar muitas iguais; e entre as pessoas dos dias atuais não se encontra mais nenhum traço disto”. Ele teria amado La Boétie “porque ele era quem foi, porque eu era quem fui”. Haveria aí algo que iria além da razão, “e tudo que eu posso especialmente dizer a respeito é que esta união era transmitida por um poder incompreensível e irresistível. Buscávamo-nos antes que nos tivéssemos visto”. Fora um profundo parentesco voluntário, “abraçávamo-nos pelos nossos nomes”. Desde o primeiro encontro, numa festa, eles teriam percebido estar ligados um ao outro. O distanciamento crítico de Montaigne cede aqui diante de um sentimento intenso e poderoso. Nós não tínhamos tempo a perder, conta Montaigne, pensando provavelmente naquela morte prematura, nossa amizade “não tinha nenhuma outra **ideia** além daquela de si mesma e não podia remeter a nada a não ser a si mesma”. Ela teria impelido sua vontade “a lançar-se totalmente na dele e ali perder-se” — o mesmo ocorrera com La Boétie. “A mesma fome” teria estado presente entre eles; nenhum teria, a título de propriedade, negado ao outro qualquer coisa “ou algo que tivesse sido seu ou meu”. O velho Menandro teria exaltado como feliz todo aquele que tivesse podido ao menos encontrar a sombra de uma amizade. Agora, tendo-se ido o amigo, restaria “apenas fumaça, nada além de uma noite escura e sem alegria... Nós existíamos como metades complementares: parece-me que lhe roubo agora a sua parte”.

O padrão dos Antigos foi aqui ultrapassado. Sem dúvida foi a amizade mais profunda vivenciada por Montaigne, que era seletivo e, em grande medida, auto-suficiente. Apenas em poucas passagens refere-se diretamente a La Boétie. “Considerando a disposição natural de sua alma e a qualidade de seu temperamento, ele foi o maior homem que conheci; e eu pude conhecê-lo melhor que qualquer outra pessoa”. Ele teria sido feio, mas a feiúra “que acompanhava a sua bela alma era do tipo de feiúra do Sócrates”. Se o destino lhe tivesse permitido, ele certamente teria criado “grandes coisas”. Enfim, “ele formou o seu espírito segundo o modelo de outros séculos e não do atual”. Foi também Montaigne que velou por ele em seu leito de morte, conservando para nós a recordação de suas últimas horas. A conversa entre eles foi serena, evocando os estudos clássicos que ambos fizeram; La Boétie cita Píndaro; somente uma vez grita: “já são três dias inteiros que me atormento com o desenlace”. Na fase de agonia ele teria chamado por Montaigne, segundo este relata. Finalmente entregou sua alma “pronunciando meu nome uma vez ou duas”.

Certamente desaparecera a primeira visão da vida. O ceticismo que já se anuncia no *Discurso* cresceu com o conhecimento das condições reais. Todavia, tanto os poucos fatos conhecidos quanto o *Memorando* dão prova de que La Boétie manteve uma crença humana; soberano, no sentido de uma tolerância crítico-iluminista anterior. Também lá onde ele, galicamente, se liga a uma emergente “Raison d’Etat”, surge a impressão de que assume num papel que não lhe é adequado.

Os textos falam por si mesmos. No entanto, parece oportuno fazer referência a algumas condições que devem ser consideradas. A **ideia** de um direito natural revolucionário constitui a base do *Discurso*. Nenhum escrito daquele século assumiu esta **ideia** com radicalidade comparável. Não se trata desta ou daquela dominação, mas da negação de toda dominação. Nesta medida, o *Discurso* assume um lugar próprio dentro da literatura utópica da época. Não visa nem a democracia burguesa nem uma ordem estatal socialista. Desse ponto de vista ele vai além de Morus e Campanella. Gustavo Landauer, que está entre os poucos na Alemanha que chamou a atenção para La Boétie, tem razão quando comenta: “Este ensaio anuncia o que, mais tarde, em outros idiomas, dirão Godwin e Stirner, Proudhon, Bakunin e Tolstói: está dentro de vocês, não lá fora: vocês mesmos o são. Os homens não devem ligar-se por laços de

dominação, mas vincular-se como irmãos. Sem dominação; An-archie”.

La Boétie continua, com a versão revolucionária do pensamento ligado ao direito natural, uma teoria já antes intensivamente desenvolvida, mas ele a liberta completamente de seu entulho. O direito natural era, entre os sofistas, especialmente no que concerne à inclusão da teoria do contrato, a **ideia** de uma revolução total. Nomos e Thesis confrontam-se diretamente com a verdadeira e destruída humanidade. Trata-se da desmitologização do instrumentário da dominação. Não dispomos de nenhuma concepção posterior do direito natural que não tenha sido aqui já antecipada. O modelo grego influi sobre o pensamento romano, a teoria do contrato de Epicuro remete a Demócrito e aos sofistas, a análise da sociedade a partir da interdependência de seus interesses está completamente formada. Com a **ideia** da lei natural (*lex naturae*) conserva-se a lembrança de uma origem que questiona todo o direito positivo. Por isso a **ideia** de uma igualdade original nunca foi definitivamente apagada da memória, apesar da herança dos Antigos ter decaído.

O primeiro impulso para a retomada deste pensamento foi dado por Averroes; descobre-se uma razão liberta do pecado hereditário, que é comum a todos os homens e está além das diferenças individuais; o *intellectus agens* é a razão da espécie humana que impulsiona, enquanto a razão individual deve ser significativamente entendida como *intellectus passivus*. O restabelecimento da razão da espécie humana é, portanto, simultaneamente compreendido em todas as suas **consequências** políticas; também por este motivo as teses de Averroes foram declaradas heréticas. O movimento, porém, não foi com isto detido; a Universidade de Paris permanece a sua cidadela; Siger de Brabant o conduz à sua consequência mais extrema: existe apenas uma razão que abrange todos os homens. As frases decisivas, verdadeiramente transformadoras rezam: *Ergo anima intellectiva non debet multiplicari multiplicatione materiae neque multiplicatione corporum humanorum*. (A razão não deve ser dividida nem pela multiplicidade da matéria nem pelo número de homens). Guilherme de Ocam, que compreende a sociedade como produto dos interesses reais, estabelece a ligação entre esta restituição de uma razão original e a realidade política. Em estreita relação com ele, João de Jandum e Marsílio de Pádua desenvolvem uma nova teoria revolucionária do contrato com base no direito natural. É digno de nota que

João de Jandum tenha redigido nesta época um comentário ao escrito de Averroes *Sermo de substancia orbis*. Em *Defensor pacis*, que os dois redigem juntos, a soberania do povo é declarada, no ano de 1346, fonte de todo poder político. A problemática que se encontra no *Discurso* fora, portanto, desde há muito levantada na França. Todavia, ela manifesta sua diferenciação teórica a partir da progressiva ascensão da classe burguesa. Isto vale não apenas para a França, mas especialmente para Inglaterra e Holanda. Também na Alemanha, Oldendorp formula em seu Eisagoge de 1539: *Lex est notitia naturalis a deo nobis insita, ad discernendum aeguum ab iniquo*. Com a retomada das **ideias** do direito natural, conecta-se uma recepção do ceticismo, igualmente mediada pela redescoberta dos Antigos. Também aqui nos oferece João de Jandum, caído quase que inteiramente no esquecimento, um exemplo precoce. Em Montaigne já aparece o pirronismo completamente maduro.

A questão do direito ao tiranicídio, que ganhou significado durante o período em que viveu La Boétie, supõe o já mencionado desenvolvimento do problema bem como a divisão religiosa da Europa provocada pela Reforma. Com a subida ao trono de Henrique de Navarra, a tese do tiranicídio passou a ser desenvolvida também pelos católicos, especialmente pelos jesuítas, quase sempre em relação com a teoria do contrato<sup>1</sup>. A execução de Carlos I da Inglaterra indica a virada histórica.

---

<sup>1</sup> Esta diferença entre contrato (forma secularizante para explicar a origem do Estado, exemplar em Hobbes e outros anti-religiosos) e consenso é básica e nuclear para o debate sobre o governo de um só, ou de muitos, ou de poucos. Os jesuítas, bons conhecedores da *raison de l'Eglise* e da *raison d'Etat*, nunca se deixariam enganar, utilizando conceitos letais para sua política eclesiocêntrica: caso o poder fosse originário de um *contrato*, mesmo o religioso perderia sua verticalidade sacral. O esquema é outro: Deus coloca nas mãos da Igreja, superior espiritualmente (poder *indireto*) e até temporalmente aos governantes laicos, os deveres do comando. O governo laico tem autonomia relativa, e sua origem é o *consenso das famílias* em vista do bem comum (aqui, apenas adaptam Aristóteles, sobretudo os primeiros textos da *Política*). Assim, as famílias unem-se por livre consenso, aderindo à ordem divina já estabelecida *antes* do consenso; há povo, famílias. Depois deles, há o Estado. O sinal de soberania (estou sempre resumindo os doutos jesuítas) é o direito de promulgar *leis*. A autoridade legislativa reside no conjunto dos homens, mas é exercida pelo Rei, delegado do Estado. Após o consenso, as famílias não podem mais retomar o poder delegado. O poder real é de origem divina, o Rei é ministro de Deus. A soberania é *absoluta* em vista do bem comum. Estado e Igreja são sociedades perfeitas; e a Igreja tem o direito de conselho, administração, interrogação. E poder de constrangimento, quando há imoralidade, tirania ou escândalo causado pelo Príncipe. Logo, o Sumo Pontífice é superior ao Rei em termos espirituais e temporais. Nada no *Tratado das Leis*, no *Defensio Fidei*, autoriza falar em contrato. Menos ainda no *Tractatus de potestate summi pontificis in temporalibus*. Para Belarmino, como para Suarez, Igreja e Estado são sociedades perfeitas, ambas independentes, cada uma em sua esfera. No Estado, o chefe é a encarnação da soberania, e, portanto, é *absoluto*, *Legibus solutus*, e não é nem mesmo obrigado a obedecer às suas próprias leis. Mas ele possui este poder *imediatamente de Deus pelo povo* e para o bem do

povo, pois os homens nascem livres e iguais. Mas, caso esteja em perigo a salvação das almas, o Papa tem direito e dever de intervir nos negócios do Estado. Pode depor e expulsar o Príncipe: é a teoria da *potestas indirecta* do Sumo Pontífice. Isto possibilitou a Filmer (cf. *Patriarcha*, cap. II: “É antinatural que o povo governe ou eleja governantes”) contra-atacar os jesuítas, procurando mostrar suas incoerências lógicas internas. O povo, sendo rigoroso, não poderia eleger o governante, mas apenas *constituí-lo*. Argumento sutil de Filmer, que o extraiu da Bíblia para mostrar a inconsistência da união entre origem divina do poder e o “consenso” dos governados. Citando o próprio: “It is plain by an Evident Text that is one thing to choose a king, and another thing to set up a king over the People (...) This distinction is found most evident in Deut. 17. 15 where the law of God saith, Him shalt thou set king over thee, when the Lord shall choose; so God must *Eligere*, and the People only *Constituere*”. Filmer pisa no calcanhar de Aquiles jesuítico: ou o povo *elege* o Rei (contrato), o que é um horror e abominação próprios à democracia, ou o Rei é *eleito* por Deus. O meio-termo (consenso, e não contrato) salva apenas o Sumo Pontífice e a Igreja. Mas é Buchanan, cuja influência sobre La Boétie parece-me certa, foi quem mais consequentemente pensou e libertou de qualquer ligação religiosa a questão do tiranicídio e da escravização dos homens. Embora a obra principal só tenha aparecido em 1579, as suas pré-condições — relevantes para La Boétie — já haviam sido anteriormente desenvolvidas. Entre seus contemporâneos franceses, Bondin era o espírito que mais sobressaía, mas ele foi muito mais cauteloso no seu tratamento da problemática. Embora La Boétie tenha sido testemunha de uma crescente controvérsia relativa à agressão direta contra a autoridade, à sua morte segue-se o assassinato de Henrique III. Com o homicídio de Henrique IV, a última fascinante manifestação do renascimento francês, atinge-se o auge dramático de tal evolução. “Não é nada. Mais uma vez, a última: Não é nada — então o sangue jorrou de sua boca”. Heinrich Mann, que descreve o momento desta morte, oferece em seu romance o grande relato sobre o desfecho de uma época a cujo apogeu pertence La Boétie.

---

O *Discurso*, provavelmente terminado no mesmo ano que os *exercitia spiritualia* de Loyola, começa com um prelúdio inaudito. Homero faz Ulisses dizer que não seria bom ter vários (.....) um perigo para o Rei e para o Estado. Aliás, nem mesmo o Sumo Pontífice ficou contente com a “solução” dos padres, quando os textos acima foram publicados.

Os motivos podem também ser encontrados em Filmer. Este se compraz, na tarefa de mostrar a incoerência lógica (mas coerência prática) dos padres, quando Belarmino fala em “consenso”, mas ao mesmo tempo afirma a tese da naturalidade superior do governo de um só. Citando Belarmino: “Deus, ao fazer toda a humanidade de um só homem, parece que abertamente quis indicar que aprovava o governo de um só homem, ao invés de muitos” ou “Deus mostrou sua opinião quando dotou, não só os homens mas todas as criaturas com uma *propensão natural* para a monarquia; e não se pode duvidar que toda propensão natural deve referir-se a Deus, Autor da natureza”. Se até o “consenso” é difícil, que dizer de um “contrato”?

O absolutismo de Hobbes fundamenta-se no *contrato*, mas contra Belarmino e outros: porque Hobbes exclui entre monarca e povo a mediana “Deus” e “Igreja”... É o famoso processo de secularização do poder, que se assegura exatamente com o *contrato*, para não se perder no “reino das trevas”

eclesiástico (cf. Leviatã. II parte).

Sobre o tema há, entre muitos, dois livros básicos: Mousnier, Roland. *L'assassinat d'Henri IV*. Gallimard. (levanta todas as questões relativas ao tiranicídio na época); Lutaud, Olivier: *Des révolutions d'Angleterre à la Révolution française, le Tyranicide. Killing no Murder* (Cromvell, Athalie, Bonaparte). La Haye, Martinus Nijhoff Ed.

senhores: “que um só seja o senhor, e que um só seja o rei”. Não haveria nenhum bem em ter vários senhores, mas por que “a dominação de vários não pode ser boa”? Porque já “é um extremo infortúnio estar-se sujeito a um senhor”. Com isso fecham-se, de início, as portas para a alternância democrático- burguesa. Trata-se de uma outra coisa: da própria dominação. Queremos, em consonância com a natureza da razão, “jamais ser escravos de alguém”. A palavra de ordem da Revolução Francesa é antecipada com precisão e avança, ao mesmo tempo, além de seu cerne girondino. “A natureza é uma boa mãe, ela nos alojou a todos na mesma casa e nos formou a todos segundo o mesmo padrão, para que cada um pudesse mirar-se e reconhecer-se a si mesmo no seu próximo. Ela nos deu o grande presente da voz e da fala para convivemos e confraternizarmos mais, e fazermos, através da declaração comum e mútua de nossos pensamentos, uma comunhão de nossas vontades”, O tirano “não tem qualquer poder sobre vós, senão através de vós mesmos”.

Trata-se da justificativa da resistência. Ela não é complicada pela **ideia** de um contrato desrespeitado que exige sua recomposição. Razão e realidade política são confrontadas sem intermediações. No entanto, falta ainda uma compreensão mais profunda da historicidade do Homem. Mas exatamente esta deficiência permite que a contradição emergja de forma ainda mais inexorável. O problema do contrato aparece apenas uma vez, quando La Boétie investiga o comportamento no mundo animal. O elefante oferece ao caçador os seus dentes de marfim como resgate para a liberdade; ele propõe negócio, “um contrato<sup>2</sup>”.

O homem não está preso a nenhum contrato, ele exige respeito a seu direito original. A supressão da dominação resulta da “inclinação natural para a razão”; ela é “parte constitutiva do autoconhecimento e está nele incluído”. Portanto, o homem deve somente conhecer a si mesmo e descobrir em si a

---

sua própria razão.

Levanta-se de forma decidida a questão que Rousseau retomará com uma destruidora crítica à civilização: de que maneira o Homem escapou de sua história e caiu em alienação. Como todo iluminista, La Boétie respondeu a esta pergunta através de uma racionalidade a-histórica. Suas observações mostram, ao mesmo tempo, um profundo conhecimento humano. Ele não tem ilusões, é quase cético demais. Percebe-se a época de Luis Vives e Montaigne, de uma psicologia empírica emergente. Violência, engano, astúcia e, sobretudo, o hábito transformaram o Homem em animal. O Homem é absolutamente disponível, pode-se fazer tudo com ele. La Boétie conta a história de Licurgo, que treinou dois cães diversamente; eles tornaram-se profundamente diferentes um do outro. Sob as condições de sua alienação, o Homem perde toda dignidade; dor e injustiça deixam-no impassível, mas o carrasco sofre tanto quanto aquele que é enforcado. O Homem pervertido é encarado como parte de um sistema de dependências. Milhões vivem explorando o próximo. Este sistema favorece “quase tanta gente. .. quanto aqueles para quem a liberdade seria agradável”. A sociedade é mantida coesa através de “drogas”. La Boétie refere-se a César ao afirmar que o sistema é ainda mais perverso quando apresenta uma aparência

<sup>2</sup> Aqui foi mantido integralmente o texto em alemão. Walter Koneffke introduziu de maneira arbitrária o termo *Vertrag* (contrato) em sua tradução do texto de La Boétie. Seria talvez uma tentativa sua de reforçar a expressão *Handeln vorschlagen* (propor negócio) utilizada para traduzir o verbo *marchander*, presente no texto original. Na tradução brasileira recorreu-se ao verbo ‘negociar’ (N. dos T.) definitivamente esta exigência do homem em busca de si mesmo. “Tal como Ulisses — que por mar e terra sempre procurava ver a fumaça de sua casa — não podem se impedir de atentar para seus direitos naturais”. Mesmo quando a luz diminui, permanecem alguns poucos que, “tendo a cabeça por si mesmos bem feita, ainda a poliram com o estudo e o saber. Estes, mesmo que a liberdade estivesse inteiramente perdida e totalmente fora do mundo, imaginam-na e sentem-na em seu espírito, e ainda saboreiam-na”.

de humanidade — “mais prejudicial que a crueldade”. Ele reconhece o caráter encobridor da religião e a ambivalência da propriedade, sem no entanto analisar estas questões até as últimas consequências. Os homens “querem servir para ter bens, como se não pudessem gerar nada que fosse deles, pois não podem dizer de si que sejam deles mesmos”. A análise não exclui o presente: “nossos governantes” não fazem o melhor, conhecem-se os seus modelos. Eles são de

uma indecência sem limites.

Os povos “deixam-se, ou melhor, fazem-se dominar”; “é o povo que se sujeita, que se degola”. Só com a nossa conivência tem o dominador poder sobre nós. O povo não precisa fazer nada para si; ele deve apenas parar de torturar-se. Trata-se de fazer com que o povo, “que consente seu mal, melhor dizendo, persegue-o”, finalmente pare de “servir”. Milhões vivem na mais miserável servidão, mas um tirano “não tem o poder de prejudicá-los senão enquanto têm vontade de suportá-lo”. Apesar de todo o ceticismo, um apelo direto é formulado: “De onde tirou tantos olhos com os quais vos espia, se não os colocais a serviço deles? Como tem tantas mãos para golpear-vos, se não as toma de vós? Os pés com que espezinha vossas cidades, de onde lhe vêm senão dos vossos?”. A servidão deve ser definitivamente abolida. “Decidi não mais servir e sereis livres; não pretendo que o empurreis ou sacudais, somente não mais o sustentai, e o vereis como um grande colosso, de quem subtraiu-se a base, desmanchar-se com seu próprio peso e arrebentar-se”. Esta é a linguagem da revolução, o apelo à resistência, tal como apenas um século mais tarde foi apresentada enquanto instrumento da luta política e somente então, assim como no futuro, adquire sua completa relevância social. A razão revolucionária, evitando a dominação burguesa, quer interferir diretamente na história e, com isso, terminar com todas as prerrogativas. A proposta de La Boétie é a ação direta.

A pesquisa francesa sobre La Boétie lidou bastante com o problema dos modelos literários que teriam influenciado o *Discurso*. Apesar do conteúdo original da obra, algumas relações devem ser apontadas. A influência de escritores antigos é evidente. La Boétie vive com os Antigos; Platão, Aristóteles, Tucídides e Plutarco devem ser especialmente lembrados, além de Tácito. O conceito de “servidão voluntária” deriva supostamente do Banquete. É seguro que ele leu Tomás de Aquino e Dante, principalmente do ponto de vista da teoria da dominação. Também teve acesso à obra de Contarini sobre a república de Veneza, bem como à de Thomas Mórus. Maquiavel foi profundamente trabalhado por La Boétie, e muitos autores franceses supõem que o *Discurso* possa mesmo ter sido escrito contra Maquiavel. Análises comparativas de estilo apresentando alto grau de probabilidade indicam que ele estava em dia com a literatura mais avançada do seu tempo, que teria

conhecido Cortegiano de Castiglione e estudado cuidadosamente o *Institutio principis christiani* de Erasmo. Esta obra oferece um clássico exemplo de adaptação humanista às relações de dominação existentes, para humanizá-las ao longo de tortuoso caminho.

As Memórias, às quais Montaigne já se refere, foram consideradas como perdidas por muito tempo. Encontradas, enfim, por Paul Bonnefond em Aix-en-Provence, em um depósito de velhos escritos do século XVI e publicados em 1917. Contém a tentativa de uma regulamentação geral do problema religioso francês, de modo a pôr fim aos sucessivos Editos permanentemente proclamados sem validade e especialmente à destruidora guerra civil. O escrito remete-se ao Edito de tolerância de Catarina de Médici, baixado a 17 de janeiro de 1562; no mesmo dia, conversações interconfessionais teriam tido lugar, para discutir principalmente a questão do culto das imagens e das relíquias. Estas conversações também desempenham um papel nas propostas. Soluções como as que são sugeridas por La Boétie ainda eram possíveis, pois somente em 1564 gerou-se uma nova situação através da *Professio fidei tridentinae*.

No *Memorando*, a **ideia** da “raison d’Etat” é dominante, a unidade do Estado francês deve ser restabelecida, especialmente em função de considerações ligadas à política externa. La Boétie refere-se aqui à situação da Alemanha. O estado corrompido da Igreja católica não é colocado em dúvida; está também ausente a crença de que ela possa renovar-se a partir de suas próprias forças. A tarefa da reforma religiosa é atribuída ao Estado, através da Câmara de Justiça. “O que deu tanta força ao fogo que agora arde foram os abusos da Igreja”. Ela perseguiu seus críticos ao invés de investigar a si mesma. Não se deveria criar mártires nem cortar “com a faca” nenhuma opinião — é lembrado o exemplo da Hydra — mas a França, para manter o seu peso político, só poderia suportar uma Igreja. La Boétie é muito lúcido quanto à situação. A maioria do povo permaneceu católica, mas a importante classe burguesa, grande parte da aristocracia e da *intelligenza* aderiram aos calvinistas. Por isso ele propõe um compromisso. A velha Igreja deve ser renovada até o limite em que isto ainda fosse possível. Ela deveria ser amplamente adaptada à doutrina calvinista, de modo a tornar possível o retorno dos heréticos sem perda de sua dignidade. Entre as propostas aparece a limitação numérica dos padres, bem como a introdução do cálice para os leigos e o emprego destes na pregação. Estas são,

sem dúvida, propostas democráticas. O direito leigo de comunhão no cálice havia se formado — desde a guerra dos Hussitas — símbolo de igualdade. Quando La Boétie coloca também Schwenckfeldt entre os reformadores, torna-se claro que ele reconhece no círculo do movimento reformador inclusive a sua ala mais radical. O controle econômico, ao qual deveria estar submetida a Igreja, resulta da consideração de interesses do Estado.

O *Memorando* pode ser considerado como um documento precoce do galicismo. Ele mostra o autor como um político experiente. A crescente importância de Bordéus no próspero comércio internacional e a permanente ligação do seu parlamento com instâncias políticas decisivas supuseram um trato diferenciado dos problemas existentes. Apesar de toda a reverência ao rei, a substância do documento é democrática. Seu tom básico é cético. A questão da verdade religiosa claramente não está em primeiro plano; o acessório não é aqui muito importante. No entanto, a desconfiança com relação aos homens, já perceptível no *Discurso*, aprofundou-se completamente “Já que ele não pode julgar por si mesmo, acredita em outras pessoas” — é dito sobre o povo. “Da massa e de sua bela ordem social” surge apenas “a sua própria completa ruína”. O envolvimento com a *Realpolitik*, sem dúvida, modificou as **ideias** de La Boétie. Mais que isso: ele perdeu a crença numa elevação dos homens.

É possível que interpolações tenham sido feitas em ambos os escritos. Notas convencionais podem ter aqui sua justificativa. Montaigne, especialmente, pode ter feito correções, pois considerava os dois escritos suficientemente perigosos para não publicá-los e reteve-os como herança. “No que concerne a ambos os textos, creio que eles são extremamente delicados e melindrosos para expô-los à atmosfera pesada e sufocante de tempos tão desagradáveis. A decisão de Montaigne de manter também o *Memorando* fora do alcance público, comprova que as **ideias** nele contidas não atendiam às exigências do poder de modo algum, por mais que ficassem aquém daquelas defendidas no *Discurso*. Em contrapartida, conservou-nos as obras poéticas e literárias de La Boétie, as quais mais tarde ninguém menos que Sainte-Beuve recolheu. “Madame — rezam as palavras dirigidas à Sra. de Grammonte, Condessa de Guise, a ‘bela Corisande’ e amante daquele que será mais tarde Henrique IV — estes versos **merecem** a sua atenção”. Eles contêm “vida e fogo: porque ele os escreveu na idade mais florescente da juventude,

quando estava aquecido pela mais pura brasa de uma paixão generosa que eu, Madame, um dia confiar-lhe-ei a meia voz ao pé do ouvido. O resto ele escreveu num período no qual estava para se casar, para sua noiva, e já então não sei que frieza do amor marital sentia”.

Falta chamar a atenção para o efeito do *Discurso*. Logo aparecem reproduções da obra; uma delas datada do ano de 1570. Após a noite de São Bartolomeu, em 1572, o seu conteúdo adquire um significado incomum, pois a ala militante dos Huguenotes interessa-se pelo texto. A admiração é reconhecível em uma nota de Agrippa d’Aubigné em sua *Histoire Universelle*; La Boétie pertenceria aos espíritos fecundos que escrevem livros com admirável audácia, “cujo conteúdo, em outros tempos, não se queria nem mesmo sussurrar ao ouvido”. O ataque dos huguenotes dirige-se agora contra o poder central, seus sacrifícios humanos são extraordinários, o número de seus mártires cresce ininterruptamente. Eles apoiam-se politicamente sobre uma aliança da aristocracia com a burguesia; há uma coincidência de motivos econômicos que se voltam contra o centralismo e, ao mesmo tempo, persistem recordações das liberdades comunitárias. Isto permanece característico de um aspecto dos movimentos revolucionários da França e ainda está presente no anarquismo da Comuna de Paris.

Onze anos após a morte de La Boétie, aparece pela primeira vez, em latim, um resumo mais longo da obra nos *Dialogi ab Eusebio Philadelpho*. Pouco depois, François Hotman inclui o texto em francês no *Réveille-Matin des Français*. Em 1576 surgem as *Mémoires de l’Etat de France sous Charles Neuvième*, de Simon Goulard, que contêm o texto completo. François Hotman faz parte dos primeiros defensores radicais da democracia na França. Seu livro mais decisivo, *Franco-Gallia*, é publicado poucos meses após a noite de São Bartolomeu. A ideia da soberania popular é expressa incondicionalmente e, de certo, não sem a influência de La Boétie: o povo tem o direito de escolher e derrubar qualquer tipo de dominação. A revolta é declarada como meio legítimo. Também sob a influência do *Discurso* e, no conteúdo, indo mais além que Hotman, Hubert Languet publica em 1579, sob o pseudônimo de *Ettiënne Junius Brutus*, *Vindiciae contra Tyrannos*. Quem, portanto, “prefere obedecer ao rei à lei, parece preferir a dominação de um animal” e “como nós todos somos senhores, então estamos todos nós, tomados individualmente, em relação de

irmãos uns com os outros”. O inicial e incomumente forte período de influência do *Discurso* termina com o primeiro terço do século XVII, quando se torna claro que a luta dos protestantes está perdida. Richelieu teve mesmo de pagar **cinco** pistolas para obter um exemplar, pois tinham se tornado raros. Este primeiro período deve ser visto como parte de um movimento que, após longo exílio na ilegalidade, renasce com as Luzes. O movimento reformador na França contém desde o início uma perspectiva iluminista, no mínimo tão forte quanto a tendência oriunda do calvinismo. Isto vale até a abolição do Edito de Nantes e é reconhecível na contradição entre as academias de Saumur e Sedan. Todavia, a Igreja decadente produz Moisés Amyrant, que lecionava em Saumur, uma das grandes figuras do Proto- iluminismo. Seus planos de paz mundial têm importância permanente. Assim, não é por acaso que Pierre Bayle provenha desta tradição e, após sua emigração da França, como pastor calvinista, inicie o movimento de um novo século. O iluminismo do século XVIII da França — agora totalmente secularizada — retoma esta problemática, inicialmente colocada pelo protestantismo, mas que sucumbiu com o seu estrangulamento. Ela conduz a **ideia** da razão à violência revolucionária.

Assim, o século XVII faz com que o *Discurso* perca-se. É sabido somente que Pascal o leu; Fénelon emitiu um juízo sobre ele: a sua linguagem teria algo de **sucinto**, ingênuo, audacioso, vivaz, apaixonado. É notável um comentário desta época, feito por Colletet, literato de destino inquieto e mesmo miserável: La Boétie teria tido uma paixão pela liberdade e seria por natureza um inimigo de toda e qualquer tirania; por estas razões, aquele *Discurso* livre teria recebido tantos aplausos. Estes são, porém, comentários esporádicos, pois só no início do século XVIII o *Discurso* ganha novamente seus leitores. O fato de ter aparecido, em 1727, em Genebra, pela primeira vez como apêndice do ensaio de Montaigne foi a grande colaboração para a sua redescoberta. Daí por diante isto se torna hábito. A influência de Montaigne sobre a intelectualidade francesa durante as décadas seguintes foi extraordinariamente grande; através dele transmitiu-se o primeiro período iluminista do Renascimento.

Não havia nenhum erudito que não o tivesse lido. Com isto, é certo que Rousseau tenha estudado o *Discurso*, pois algumas formulações permitem determinar o seu manuseio pormenorizado. Uma tradução inglesa é registrada em Londres em 1735; ao mesmo tempo o nome de La Boétie e o título exato da

obra tornam-se amplamente conhecidos. Os huguenotes haviam difundido o texto anônimo e sob a denominação “Contr’un” (Contra o um). Em 1781, o Marquês de Paulmy, Ministro do rei e membro da Academia, comenta que o *Discurso* mereceria o mesmo elogio e as mesmas censuras que aqueles “que, em nossos dias, defendem os paradoxais pontos de vista filosóficos e políticos sobre o despotismo e a igualdade de todos”. A relação entre as **ideias** de La Boétie e as da revolução prestes a ocorrer é reconhecida com clareza. Assim, não é de surpreender que já em 1789 ocorra uma nova edição, adaptada na linguagem ao *Pathos* da revolução; *L’Ami de La Revolution* também publica uma versão própria. A partir desta época até a Comuna de Paris, o *Discurso* permanece na consciência das forças revolucionárias da França e ganha o caráter de um documento clássico. Em 1835 aparece com uma frase de Royer-Collard, que fazia parte dos dirigentes de 1830, egresso dos Girondinos: “os escravos voluntários criam mais tiranos do que os tiranos transformam pessoas em escravos”. No mesmo ano é publicada a edição de Lamennais com um longo e apaixonado prefácio. Esta edição ocorre num período decisivo do desenvolvimento de Lamennais, no qual ele realiza a passagem para o socialismo e a ruptura com a Igreja católica.

Após o golpe de Estado de Luiz Napoleão, aparece em Bruxelas, no ano de 1852, uma outra edição, com o título *Tyrannie, usurupation et servitude volontaire*. Diante de seu significado repetidamente atual para a história moderna da França, os juízos sobre o *Discurso* estão em estreita relação com as **ideias** políticas de seus autores. Bonnefond — famoso pelo rigor científico de seu trabalho sobre La Boétie, mas que se encontrava entre aqueles que avaliavam conservadoramente o texto — escreveu: “Em dias de revolta fazem-se de todas as coisas armas, dos paralelepípedos e das obras do passado. O *Discurso* não escapou a este destino comum. No meio da revolução ele foi posto em evidência, rejuvenescido, comentado e adaptado às necessidades do momento. Mais tarde, La Boétie serviu ao mesmo objetivo”. O quanto La Boétie vive na consciência dos contemporâneos e é interpretado segundo o contexto do movimento revolucionário, transparece na importante análise de Henri Baudrillart, *Jean Bodin et son temps*, do ano de 1853, diz ele: “Esta alma estava embriagada de Tito Lívio, tocada pelo sopro ardente dos anabatistas. Assim, ele se torna, com sua linguagem, o eco de todos os princípios da

Antiguidade contra a tirania. Ele se torna tribuno dos povos oprimidos e mesmo apóstolo de uma irmandade humana que avança de mão armada para a eliminação das injustiças”. La Boétie teria tido a ilusão de restabelecer o paraíso da inocência, uma anarquia perfeita; teria desenvolvido a **ideia** da resistência passiva. O conteúdo filosófico de sua obra teria sido fortemente exagerado, “pois a nossa própria época reconheceu-se no apelo dessas doutrinas uniformizantes e destruidoras”. La Boétie seria “tipo e precursor de uma geração jovem que nós vivenciamos: excitada pelos republicanos e pela febre igualitária dos vinte anos, mas depois adaptada à sociedade e acostumada com os seus abusos”; esta teria sido a geração que o aceitara. Finalmente, La Boétie é grandiosamente avaliado por Villemain, um dos mais importantes políticos liberais e crítico de literatura, co-autor do famoso *Endereço dos 221* que levou à revolução de 1830: “Seu texto era considerado um manuscrito da Antiguidade, encontrado nas ruínas de Roma sob uma estátua destruída do mais jovem dos Graco”.

Também na Alemanha o *Discurso* teve a sua história. Os limitados efeitos oferecem ao mesmo tempo um retrato da situação. No número de março de 1793 no influente *Neuer Teutschen Merkur*, editado por Wieland, o próprio editor recorre a La Boétie. O motivo é dado pela revolução francesa. Wieland é porta-voz das camadas burguesas constitucionalistas e o *Merkur*, um importante órgão liberal. De uma forma ambivalente, característica de Wieland, foi apresentado ao leitor um texto anarquista, para intimidá-lo com o anarquismo; o próprio Wieland é o tradutor. É extremamente típica a maneira de investigar, através da qual La Boétie é aqui transformado em objeto, pois reflete a atitude do conjunto da burguesia alemã diante da revolução francesa.

Wieland pretende dar a palavra a dois partidos, dos quais um afirma que “a dominação de um ou de poucos” seria simplesmente “a servidão vergonhosa”, enquanto o outro está convencido sobre a necessidade do domínio como condição da **felicidade** humana e considera “perversos” todos os desobedientes. “Seria difícil encontrar para o primeiro partido um advogado tão hábil que pudesse se confrontar como do outro”, pois a história do mundo teria sempre defendido a causa da obediência; se alguém viesse a interessar enquanto advogado, este seria La Boétie. Wieland apresenta La Boétie através de Montaigne e também indica que talvez não devesse ser conferido o mínimo

de seriedade ao seu livro. Com exato instinto e inteligente auto-observação, ele reconhece, todavia, que a Montaigne interessava um obscurecimento dos fatos por medo das forças com as quais tinha de conviver. Wieland conhecia muito estas forças. Ele escreve: “Este *Discurso* de La Boétie merece por mais de uma razão, ser retirado do esquecimento, especialmente porque é bastante singular ouvir um jovem francês com os seus dezesseis anos declamando, sob o governo de Henrique II, contra a monarquia no espírito e no tom dos republicanos franceses de nosso tempo. Por mais perceptível que seja para qualquer leitor atento a pouca idade do autor neste produto, seríamos injustos com ele se considerássemos o livro algo mais que um exercício de retórica de um jovem educado desde a infância com as obras dos antigos republicanos gregos e romanos. É antes de tudo evidente que o coração do jovem La Boétie teve tanta ou maior participação neste *Discurso* do que a sua cabeça; e apesar da notável confusão e indefinição de seus conceitos políticos, mostra-se uma seriedade máscula, uma energia da alma que não deixa o leitor duvidar de que, se ele tivesse vivido em nossos dias, não teria desempenhado um papel insignificante entre os personagens de 10 de julho ou 21 de setembro do ano passado”. Logo a seguir Wieland acrescenta, desculpando-se, ter La Boétie vivido numa época que ignorava ainda as bênçãos de Montesquieu, “não havia então nenhum Estado monárquico cuja constituição tivesse colocado os direitos do povo com os direitos do governo numa tão bela harmonia e o tríplice poder da soberania num equilíbrio tão bem calculado como aquele ao qual a Grã-Bretanha deve o seu poder, a sua riqueza e o seu tão sólido quanto brilhante bem-estar desde a revolução”. Por isto La Boétie pôde confundir a liberdade natural e a burguesa, monarquia e despotismo.

Wieland toma então o *Discurso* como pretexto para uma discussão básica. O espírito da anarquia, diz ele, teria também começado a fixar raízes na Alemanha, mas “o que vamos querer fazer quando nós formos livres?” Já não somos — perguntará um homem sábio — “tão livres quanto podemos ser”, a liberdade “não degradar-nos-á a animais? Não devemos nós, “antes de gritarmos ‘deixem-nos ser livres!’, ouvir o grito ‘deixem-nos ser gente! Deixem-nos ser gratos com aqueles que nos fizeram gente’ ”.

Somente sob uma “hegemonia clara, ilimitada e sólida” é que a cultura pode fazer progressos e haver “ordem e segurança”. Além disso, seriam “muito

raras” as pessoas que ansiariam pelo grandioso e o belo. Wieland declara abertamente — e com isto reproduz o estado de consciência da burguesia alemã — “Eu não creio ofender a humanidade quando digo que não se encontram tais pessoas, pois isto exige o renegar de toda prudência”. A democracia não seria, desde que por isto não se entenda a “dominação da ralé”, mais que “uma monarquia ou aristocracia”; na verdade, tratar-se-ia somente da questão de como deveria ser transferida a dominação exclusiva de uma ou várias pessoas, sem que com isto resulte uma desvantagem. De acordo com estas premissas, Wieland formula a posição decisiva: tratar-se-ia, enfim, somente da propriedade, da segurança dos bens; a Revolução Francesa teria começado a tocar na propriedade e a transgredir o seu caráter burguês. Diante deste desenvolvimento é imediatamente abandonado o antifeudalismo burguês e buscada uma aliança com a dominação existente e até então combatida. A hegemonia, observa Wieland, surge da “defesa da propriedade”, pois “sem propriedade, isto é, sem um bem sobre o qual possamos nos afirmar, não pode existir uma cultura”. Propriedade e domínio são compreendidos como grandezas idênticas; “ninguém pode por isto separar-se do chefe sem perder suas propriedades”. Somente através de um poder válido a propriedade pode permanecer segura. Deveria ser afirmado que “este poder não pode ser eleito através de uma maioria de votos”; ele necessita de ‘pessoas para isto determinadas pela Providência”. As teses não deixam a desejar quanto à clareza, além disso, são inteligentes e francas; os direitos do poder supremo — e com isto Wieland tira as **consequências** de sua crítica a La Boétie — surgem somente do fato “de ele sancionar a propriedade”. Somente na “pressuposição de que a propriedade surge através do poder supremo, adjudicamos-lhe direitos de autoridade”.

Após estes ensinamentos marxistas<sup>3</sup>, aparecem no *Merkur* uma série de interessantes declarações. Wieland afirma ainda que La Boétie entendeu muito mal os Antigos. Assim, os cidadãos alemães poderiam continuar a amar os seus gregos; o mundo antigo não teria tido nenhum dos ideais como estes foram colocados “em circulação pela Revolução Francesa”, onde “o povo quis — cabeça por cabeça — exercer o poder supremo”; isto seria a “total anarquia”. Concepções parecidas são, logo após, repetidas incisivamente no jornal liberal; a França ensinaria através de sua terrível experiência “que é infinitamente

melhor suportar todos os defeitos ligados à nossa condição atual e estar satisfeitos com uma existência suportável do que, através da busca às sombras de uma felicidade que nunca alcançaremos, perder todo o bem que já possuímos”. É jurada profunda repulsa ao assassinato do rei, ódio à *sans-culotterie* que, na França e na Alemanha, macularia o “nome da democracia”; estas pessoas pretenderiam ser “pessoas livres”, “o que para elas simplesmente significaria poder fazer o que querem”. Essas pessoas pretenderiam ligar liberdade com igualdade, não teriam nenhum respeito pelo valor pessoal, mas “quem conhece as classes inferiores terá de dizer que elas — prefiro não dizer sempre, mas **frequentemente** — só podem ser governadas pelo imperativo”, acrescenta Wieland ao debate. A França seria agora governada através da violência física da ralé e de uma filosofia fatal. A revolução seria culpada por “uma quantidade tão monstruosa de atrocidades brutais, bárbaras e diabólicas”, que “tempo algum poderá jamais apagar a vergonha que tais atrocidades infligiriam ao nome francês”. Mas, felizmente, “se nossos reis merecessem o odiado nome de tiranos, que lhes é com injustiça e insolência ininterruptamente socado nos ouvidos por ignorantes e audaciosos amantes gálicos da liberdade”, seria tudo diferente. Mas eles não o merecem, certamente não.

---

A Alemanha sempre foi mais progressista, “a Teutônia não tem a temer do estado atual um destino idêntico”, nem pela sua filosofia nem devido a “sua forma e administração estatais”. Os alemães já estão “de posse real de uma grande parcela da liberdade que os nossos vizinhos ocidentais tiveram de conquistar agora”. Quase no tom de um hino é então afirmado pelo jornal progressista de intelectuais: “Nosso camponês corpulento, nosso cidadão bem vestido, alojado com conforto e bem alimentado (quando trabalhador e econômico) — quão acima está dos *sans-culotte*. Com que nojo e repulsa ele mira estes miseráveis! Ele sacode sua cabeça às ridículas, assim chamadas liberdade e igualdade naturais — incondicionais, tais como o acaso oferece, e, portanto, altamente inaturais. Ele é esclarecido demais para deixar-se convencer por isto; esclarecido demais, ao contrário dos franceses, para não perceber que o que o mero conceito de Estado não pode coexistir com liberdade e igualdade”. Liberdade e igualdade para as grandes massas são como uma “faca nas mãos de um recém-nascido”. Há somente poucas vozes contrárias. Relata-se que um desconhecido teria dito: “toda a força popular é nossa, e mais de um milhão de

jovens aprendizes na Teutônia..., que só precisam de um impulso, serão o primeiro instrumento irresistível”. Finalmente, a redação recebe uma carta anônima: “os *sans-culotte* podem ter cometido atos vergonhosos, mas os cometeram com o sangue fervendo; e por que calaram-se e calam-se os filósofos diante dos atos vergonhosos que foram praticados pelo grande Frederico, a filósofica Catarina e o filantrópico José?” O remetente ainda acrescenta: “apesar de eu ser pobre e livre, não depender de nenhum príncipe e poder amanhã mudar minha residência para o Taiti, devo, porém, evitar um ponto de referência, não devo, então, dizer meu nome”. Certamente sabia porque acrescentava isto; Wieland não descuidou de insultá-lo inescrupulosamente. Este é o contexto em que La Boétie é traduzido, comentado e discutido no *Merkur*.

<sup>3</sup> *Adjetivação sarcástica do autor. Heydorn faz aqui uma analogia entre apologia da propriedade privada feita por Wieland e a virulenta crítica da ideologia burguesa realizada por Marx. Ambos revelariam, cada um à sua maneira, os motivos últimos da ideologia e da política burguesas. (N. dos T.)*

Comparando-se com esta discussão, que possui atualidade imediata e permite um olhar profundo na história, a introdução ao *Discurso* de Wolfgan-Harnisch, em 1961, parece já antiquada. Ela revela, todavia, exemplarmente a situação de sua época. Ao mesmo tempo, mostra a decadência espiritual da burguesia alemã. À sua maneira, Wieland analisou o contexto social com maestria. Os comunistas, assim alega Hoffmann-Harnisch, teriam — como não poderia deixar de ser — deturpado o texto de La Boétie. A tirania concreta não teria interessado a La Boétie, mas “a tirania infernal e a liberdade celestial”; certamente conhecera o Homem em sua imperfeição. Isto não teria sido compreendido; Danton, Robespierre e seus companheiros teriam arrastado a aristocracia às carradas para a guilhotina, mais tarde os marxistas fariam o mesmo com os burgueses. Sucumbiu-se “à ideia louca de se querer criar um novo Homem. Uma ideia de literatos! Este *non-sense* jamais teria ocorrido a um pedagogo profissional!” La Boétie ter-nos-ia ensinado que o mundo não se deixaria transformar; ter-lhe-ia interessado a doutrina da misericórdia da Igreja católica; só que não teria remetido a ela, pois esta doutrina ainda seria óbvia em sua época. La Boétie é aqui submetido com raro desrespeito ao *juste-milieu* do pós-guerra alemão. Uma observação de Fritz Mauthner em sua história do ateísmo mostra também quão diversamente o *Discurso* foi recebido na Alemanha: “La Boétie, na verdade, nunca foi um rebelde”. Mauthner, um iluminista abstrato, mas um conservador de fato, evita até mesmo esboçar uma tradutibilidade concreta.

Só raramente a obra de La Boétie foi registrada na Alemanha; mais raramente ainda transmitiu um impulso revolucionário. Gustav Landauer constitui uma grande exceção, pois o *Discurso* exerceu uma profunda influência sobre ele. La Boétie, diz ele, teria sido “o maior amigo do famoso Montaigne”, um profano espírito livre. Teria encontrado a questão do seu tempo “se o tempo tivesse podido compreender tão profundamente o seu problema”. Revolucionários posteriores teriam, em geral, “ficado muito aquém de La Boétie”. Mesmo para as épocas que “estão mais por vir do que já ocorreram, quando importar menos tornar inofensivas pessoas do que uma instituição, é preciso modificar somente poucas palavras em La Boétie quando se quiser conhecer e estudar — saídas da boca de um revolucionário — a disposição e as **ideias** diretrizes desta nova revolução”. Em uma carta de 15 de setembro de

1910 lê-se: “La Boétie é um magnífico pedaço de gente”. Para a sua revista *Der Sozialist*, Landauer traduz o *Discurso*, mas somente um pequeno grupo de leitores de orientação anarquista toma conhecimento. Finalmente, em 1924, Felix Boenheim publica o *Discurso* pela editora Malik; George Grosso faz o desenho da capa. A tradução baseia-se numa até então desconhecida edição de 1577 da Biblioteca Pública de Württemberg. A servidão do homem continua, escreve Boenheim, “o meio para a libertação também não mudou”. Apesar de Montesquieu, Marx e Lênin terem ido além de La Boétie, o *Discurso* seria ainda hoje “de aguda importância”.

La Boétie nada publicou durante a sua vida; somente os amigos mais íntimos conheciam suas ideias. O que ele solitariamente colocou no papel foi, para retomar uma indicação de Montaigne, por fim somente uma palavra: “não”. O *Discurso* teria surgido a partir de uma observação de Plutarco, “os habitantes da Ásia só seriam sujeitos a um déspota porque eles não poderiam expressar uma sílaba”. A natureza da razão, tal como La Boétie a entende, não tem nada do caráter sentimental que ela adquire em Rousseau, para finalmente dissolver-se na pura natureza, na escuridão e no não-superado, no êxtase do esquecimento. Todo o existente é rejeitado, “se porventura nascesse hoje alguma gente novinha, nem acostumada à sujeição nem atraída pela liberdade, que de uma e de outra nem mesmo o nome soubesse, se lhe propusessem ser servos ou viver livres, com que leis concordaria? Não há dúvida de que prefeririam somente à razão obedecer...”. Esta é a posição iluminista extrema: quando o lixo da história for jogado fora, o homem sobe ao seu palco. La Boétie abriu esta possibilidade, ele ajuda a não esquecê-la. A dialética da história percorre caminhos aos quais falta horizonte, nos quais se deve permanecer por muito tempo. Aqui há uma grande memória, desaparecida no impulso de uma curta existência.

Quanto à genialidade do projeto, o *Discurso* pode encontrar seu par somente com os *Pensées*, na antítese do paradoxo de Pascal, de uma última contradição na análise. La Boétie pode encontrar leitores em nosso tempo, pois nele a fome de ser gente despertou novamente. Agrippa d’Aubigné deve ter pensado nele quando escreveu:

“*como um nadador vindo da profundidade de seu mergulho, todos saem da morte como se sai de um sonho*”.

## **Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação — Contribuição à Determinação das Funções Sociais do Sistema Educacional\***

*Claus Offe* \*\*

Tradução de Vanilda Paiva, da UFRJ, Universidade do Rio de Janeiro e Vice-presidente do Instituto de Estudos da Religião — ISER. (Publicação com autorização pessoal do autor à tradutora).

As funções sociais do sistema educacional não podem ser analisadas de modo adequado se partirmos (mesmo que de forma indireta, exploratória e secundária) das intenções declaradas e finalidades estabelecidas por professores, especialistas em currículos, funcionários ligados ao sistema educacional, organizações ativas na política da educação, ministérios, etc., porque este procedimento implicaria em três fontes de erro.

Em primeiro lugar, existiria o perigo de que o grande número de finalidades - e a diversidade de avaliação sobre a importância dos elementos isolados nelas presentes - tornassem impossível fazer qualquer coisa, além da apresentação arbitrária e de acordo com a própria posição normativa do observador científico, de quais finalidades devem ser vistas como dominantes. Tal problema torna-se ainda mais complicado pelo fato de que, embora atualmente disponhamos de reduzido e superficial consenso sobre a determinação global das finalidades sociais da educação, diferenças importantes podem entrar em jogo no plano da interpretação operacional e utilização desses fins. O problema que pode tornar sem sentido este tipo de análise voltada para as “finalidades”, não reside apenas nas diferenças anteriormente apontadas entre *diferentes* finalidades, mas na *discrepância* — mesmo quando há relativa clareza sobre fins estabelecidos por porta-vozes do sistema educacional e da política da educação — que podemos

---

\* Agradeço os esforços indicações e críticas que durante a elaboração deste texto foram feitos por Helmut Becker, Jürgen Diederich, Dagmar Friedrich, Jürgen Habermas, Gero Lenhardt, Sabine Offe e Heinrich Roth.

\*\*

supor existir entre os fins declarados e os critérios e pontos de vista que, na realidade, se fazem presentes na prática.

Segundo, a determinação do conjunto das funções sociais de um subsistema social (no nosso caso, o sistema educacional) só poderia apoiar-se sobre as funções por *ele mesmo* indicadas, se este subsistema dispusesse de um amplo “poder” ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinados. Parece, entretanto, que, ao contrário — mesmo, e principalmente para as sociedades capitalistas avançadas — é muito mais realista a suposição de que as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins. Os objetivos falham, programas de construções se reduzem sob as pressões restritivas provocadas por oscilações administrativas, partes inteiras do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevistos: tudo isso pertence à experiência quotidiana. Isto justifica a conclusão de que *somente uma parte* (e de forma alguma a dominante) das reais funções do sistema educacional se realiza através de ações orientadas para a consecução de fins, podendo ser *esclarecidas através das definições de finalidades*. Dito de outro modo: as condições e, portanto, as funções desse subsistema, são determinadas por circunstâncias que não são levadas em conta por nenhum dos atores, ao estabelecerem objetivos ou formularem planos; na verdade, em geral, estas condições agem contra as finalidades declaradas.

Terceiro, não podemos — mesmo no caso altamente improvável de que os problemas anteriormente indicados não se manifestem e que, portanto, o sistema educacional possa cumprir suas funções sociais globais, através de uma realização “não falseada” de finalidades *interligadas e consistentes* — partir do princípio de que cada uma das funções reais do sistema educacional decorra das intenções explícitas de qualquer ator a ele ligado. O sistema educacional tem funções sociais mais relevantes que são conhecidas, das quais são conscientes atores que, mesmo em circunstâncias idealizadas, se engajam na realização de suas finalidades. Assim, é possível mostrar que, mesmo a *forma* da aula — independentemente dos conteúdos e dos objetivos da aprendizagem que a atravessam — preenche importantíssimas funções no processo de socialização escolar.

A dissonância entre os fins declarados e a orientação operativa de ação (Edelmann, 1964), entre a ação orientada para finalidades e as condições do meio (Luhmann, 1968), bem como entre funções manifestas e latentes (Merton) tem sido, na construção da teoria das ciências sociais, desde o seu início, um motivo de grande preocupação, conduzindo à atual utilização, no sistema educacional, dos métodos “funcionalistas” num sentido amplo. O ponto de referência mais importante de tal método é que as finalidades declaradas (ou mesmo apenas indiretamente indicadas) do sistema educacional, desempenham o papel de apenas uma (e possivelmente subordinada) determinante entre as suas reais funções. Também não é a partir das “estratégias da produção educacional” (Becker/ Jungblut, 1972), nem da estratégia “do capital”, dos partidos, das associações, do ministério da educação, da administração escolar, dos conselhos, das fontes de organização do orçamento, etc., que se pode entender a efetiva realização das funções sociais globais do sistema educacional ou a transformação dessas funções. Tais estratégias desempenham um papel apreciável e de grande importância ao lado de outros fatores que, nas relações estratégico-políticas, esbarram no seu campo social. Entre estes outros fatores estão determinadas instituições, tradições e imperativos funcionais ativos numa sociedade e que não derivam de estratégias resultantes dos fatores anteriormente citados.

A perspectiva funcionalista na análise sociológica das funções do sistema educacional tem uma consequência importante para a sua relação com a política. Ela não apenas renuncia a assumir o que, no sentido amplo, é entendido como “política”, como variável explicativa exclusiva ou dominante na sua argumentação, e em consequência se fecha, ao mesmo tempo, às solicitações de que contribua para a orientação de escolhas políticas. Pois exatamente a compreensão parcialmente “não estratégica” (e neste sentido, “objetiva”) do desenvolvimento de subsistemas sociais, entre os quais o educacional, a impede de fazê-lo, como se tal desenvolvimento pudesse ser, sem maiores considerações, objeto da política. Antes constitui característica de tais estruturas e desenvolvimentos o fato de que se opõem a uma fundamentação e transformação política planejada. Nesta medida, a relação de uma tal análise de funções da política da educação é marcada pela crítica: a análise não oferece indicações sobre o que a política deve fazer, mas mostra o que ela não pode

fazer, ou seja, que desenvolvimentos ocorrem sem ou contra as definições de finalidades políticas ou pelo menos que estão fora de sua perspectiva.

O ponto de partida de tal análise não são as intenções estratégicas de indivíduos e grupos, mas os problemas estruturais e funcionais que resultam da constituição e organização concretas do sistema social como um todo e da forma como ele se reproduz. De modo geral, pode-se entender que se trata da identificação e descrição dos “problemas do sistema” em relação àqueles que se referem ao conteúdo de transformações político-educacionais e ao desenvolvimento do sistema de educação.

Uma análise funcional permaneceria claramente muito limitada, se pretendesse tentar mostrar, num reducionismo a interesses e influência (como exemplo, ver Baethge 1970, Nyssen 1970), a que programáticas internas ou externas o sistema educacional está exposto. Neste caso, ela não poderia oferecer indicadores confiáveis nem suficientes para entender as funções do sistema educacional e suas transformações. O que se coloca no cerne da análise sociológica orientada para a compreensão da escola, da universidade e da educação profissional dentro da sociedade global não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele *cria* e transforma — e a que interesses ele está aberto e a quais permanece fechado. Esta questão exige, por isso, uma fundamentação clara - porque ela contraria não apenas a consciência quotidiana vigente nas relações dentro do sistema educacional, mas também o modelo de raciocínio da maioria dos estudos de sociologia da educação, entre os quais quase sempre predominam expectativas voltadas para finalidades. A estas se opõem as suposições aqui levantadas como ponto de partida, ou seja, as de que interesses e intenções subjacentes, a respeito das estruturas e processos sociais, servem de base apenas à imaginação de seus portadores, mas na realidade não são mais que interpretações ou *reflexo* subjetivo de “inter-relações estruturais impessoais” (D. Berstecher/ D. Spree 1971, p. 4), que mostram a dependência entre o subsistema e seus efeitos sociais globais. Na medida em que tais relações de correspondência estrutural que mediatizam a relação entre o sistema educacional e o seu meio social existam (ver as hipóteses correspondentes de Bourdieu/Passeron, 1971, pp. 212-228; Fend, 1973 pp. 287-294 e sobretudo os trabalhos de H. Gintis), pode-se afirmar que, nos períodos em que se explicitam

interesses, se criam programas e continuamente se discute sobre as funções necessárias e desejadas do sistema educacional, estes fatos não podem ser tomados como indicadores de uma funcionalização da escola em relação às necessidades e interesses sociais. Ao contrário: podem ser um indicador de decomposição dos engates funcionais entre o sistema escolar e a sociedade.

Em todas as sociedades capitalistas nos deparamos com a reforma permanente e a constante expansão das instituições de educação formal. Como classificar estas tendências? A partir de que pontos de referências sociais podem elas ser esclarecidas de forma plausível? Que problemas pretende a política solucionar dispondo de tais conhecimentos? Quais deles serão realmente solucionados e que novos problemas serão criados? Que relações funcionais existem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, entre as instituições nas quais o trabalho social é organizado e onde a força de trabalho educada e qualificada é trocada por um salário? Estas são as questões que, a partir de uma perspectiva crítica, deverão ser levantadas e sistematizadas neste texto. Mas, respostas definitivas não devem ser esperadas, não apenas devido às limitações da extensão do trabalho, do tempo e dos conhecimentos do autor; elas não devem ser exigidas também porque este trabalho refere-se apenas e explicitamente à exposição e fundamentação de uma perspectiva de pesquisa que possa ser promissora para a investigação macro-sociológica da educação e da política educacional.

Na medida, entretanto, em que se fala de uma “perspectiva de pesquisa prometedora” vêm à tona ideias sobre o curso do desenvolvimento do conhecimento científico, que de forma alguma é evidente por si mesmo. Isso é verdadeiro especialmente para as ciências sociais. Tornou-se nelas demasiado aceito um modelo de progresso que organiza o trabalho científico de forma cumulativa, resultado por resultado, e deste modo desemboca numa continuidade das aquisições científicas, que — na verdade — foi rompida por seculares transformações paradigmáticas. A trilha que este desenvolvimento persegue parece marcada por muitas “novas problematizações”, ou seja, por problemas que o pensamento científico por si mesmo levanta ou que lhe é impingido pela “práxis”. Não vamos discutir aqui a pertinência deste modelo de progresso, nem os problemas histórico-científicos ou de pesquisa sociológica, que se levantam nesse contexto. Também não trataremos das suposições relativas à lógica da

pesquisa, já que em qualquer sociedade as questões relativas à ciência são aceitas como dignas de serem consideradas, na medida em que as respostas a tais questões possam ser por ela — dada sua situação histórica concreta — “suportadas” por não serem vistas como ameaçadoras. O modelo de progresso dominante transforma em norma um processo no qual, gerado interna ou externamente, “novos problemas” (que atingem o *Biotop* (eco equilíbrio) socioeconômico do cientista individual) são resolvidos através de soluções cumulativas. Não é, aliás, intenção da reflexão que orienta este trabalho inventariar um conjunto de problemas que correspondam ao modelo de progresso, dos quais as ciências sociais envolvidas podem viver durante certo tempo. Ao invés da solução de problemas, trata-se aqui da problematização de soluções, da destruição de conhecimentos aparentes que, como tais, constituem fundamento da reflexão científica e da práxis político-administrativa e que estão referidas a um campo específico de pensamento e ação. Uma tal tentativa tem por base, claramente, outro critério de desenvolvimento do trabalho científico, especificamente a ideia de que o progresso, sobretudo nas ciências sociais, refere-se e se desdobra de acordo com procedimentos argumentativos e controvérsias pré-estabelecidas no plano da organização das pesquisas. Somente em tais controvérsias pode ser quebrada a força do consenso não justificável e de “soluções” dele resultantes. Somente assim pode haver espaço para novas possibilidades de pensar e novos interesses sociais.<sup>i</sup>

### **1. Relações entre sistema educacional e sistema ocupacional**

Quando J. H. von Thunen, no primeiro volume de sua obra principal *O Estado em relação à agricultura e à economia nacional* (1828) escreveu que, “também entre os artesões uma educação mais longa melhora sua atuação profissional” e que “a melhor educação do povo, mantidas estáveis as condições materiais, provoca a elevação do ingresso da população sem instrução...” iniciava ele um modo de pensar, que ainda hoje constitui a base tanto de textos liberais, quanto de escritos marxistas relativos ao planejamento educacional e à economia da educação.

“Faz parte da lógica da técnica que máquinas substituam cada vez mais e em toda parte os homens, sempre que se trata de realizar funções padronizadas e repetitivas. Mas, para a invenção, produção e tratamento, bem como o emprego

racional dessas máquinas sempre mais complicadas, são colocadas crescentes exigências de “*Leistung*”. “Ampliou-se a exigência de uma qualificação abrangente para as atividades” (Edding, 1963, p. 128, p. 18).

Tais afirmações pertencem hoje àquelas que, desempenhando um papel na discussão sobre a reforma e expansão do sistema educacional, poucas dúvidas levantam. Isto porque a crítica marxista da economia da educação liberal, ou seja, aquilo que no campo da literatura especializada se conhece por “economia política do setor educacional”, não se diferenciou do seu objeto de crítica em relação a este postulado fundamental. A crítica se concentrou sobre o fato de que “a qualificação dos indivíduos é apenas um meio para sua subsunção mais lucrativa à pressão de utilização do capital” (Altvater). A produção do sistema educacional é — tanto nas intenções afirmativas e planejadoras, como nas críticas — analisada sob o ponto de vista de que a qualificação da força de trabalho é relevante para a produtividade. Este esquema de interpretação segue integralmente o modelo de relação acima criticado: o objetivo da satisfação da demanda de qualificação da força de trabalho é utilizado como chave para esclarecer o desenvolvimento da política educacional.

Esses esquemas de interpretação apoiam-se em dois supostos empíricos muito gerais: *primeiro*, determinadas *transformações da demanda* do sistema ocupacional são subordinadas ao tipo e à quantidade das exigências feitas à força de trabalho. Estas transformações, do lado da demanda do mercado de trabalho, resultaria — segundo tal suposição — de um deslocamento secular *entre* os setores primário, secundário e terciário (agricultura, construção, indústria de transformação, serviços), em favor do setor secundário e sobretudo do terciário. Já que as exigências de qualificação setorial média crescem do setor primário para o secundário, segue-se uma elevação correspondente da demanda de qualificação da força de trabalho no plano da economia em geral. Na mesma direção atua uma tendência à permanente inovação técnico-organizatória dentro de cada um dos três setores: o processo de racionalização e industrialização pressupõe uma constante elevação do nível de qualificação de força de trabalho. A *segunda* suposição empírica, que fundamenta as interpretações teóricas relativas à qualificação e produtividade no desenvolvimento do sistema educacional, pode ser resumida na hipótese de que o *processo de educação formal* realmente conduz à produção daquelas qualificações, que, de forma

crescente, são demandadas pelas instituições do sistema ocupacional. Se essas duas suposições (elevação secular da demanda de qualificação e satisfação dessa demanda através do sistema escolar) fossem corretas, seria então plausível tomar a “função de adaptação” do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional tanto como fundamento de planejamento e organização educacionais, quanto como base para sua crítica.

Na realidade, entretanto, mostram-se ambas as suposições básicas altamente problemáticas se analisadas mais de perto, embora nos debates, controvérsias e polêmicas sobre as funções sociais globais do sistema educacional elas apareçam como evidência institucionalizada: em geral, todos aceitam que elas são comprovadamente corretas.

No que se refere à suposição de um crescimento secular da demanda de qualificação no processo de industrialização (fundamentado através de deslocamento intersetorial, bem como de elevação intrasetorial do “nível de qualificação” exigido), os dados empíricos não conduzem, de modo algum, a resultados claros. A sociologia industrial e as pesquisas voltadas para o mercado de trabalho registram hoje, expressamente, o desiderato de que a “direção do processo de qualificação induzido a partir da transformação tecnológica, descreve mais exatamente como ocorreu a tendência global — até hoje, em geral, correta — no sentido de uma qualificação geral mais elevada e uma crescente intelectualização do trabalho ou de um processo de qualificação a longo prazo” (Baethge et al., 1973, p. 62; ver Janossy 1966, p. 207 ss.).

Primeiro, não existe uma diferença tão clara entre o nível de qualificação médio dos trabalhadores nos diversos setores, especialmente entre os do setor secundário e os do terciário, que ofereça motivo suficiente para afirmar a ocorrência de um deslocamento *quantitativo* em favor do terciário ou uma elevação *qualitativa* do nível de qualificação exigido da força de trabalho em seu conjunto (Baethge et al., p. 66).

*Dentro* dos setores ocorre um constante processo de racionalização e de industrialização, mas é possível demonstrar empiricamente, que tais processos de nenhum modo se fazem acompanhar, obrigatoriamente, de uma elevação do nível de qualificação exigida dos trabalhadores de um setor. É muito mais provável e passível de comprovação a ocorrência de deslocamentos da

qualificação num *mesmo* nível (ou seja, ao invés da qualificação A passa a ser demandada a qualificação B, sem que esta possa ser vista como uma qualificação superior a A), bem como de polarização da qualificação (alguns grupos de atividades elevam o nível de qualificação enquanto outros o diminuem), de tal modo que permanece em aberto se o nível de qualificação exigido no curso da transformação tecnológica intersetorial se eleva, diminui ou permanece constante.

É duvidoso que em sociedades industriais capitalistas desenvolvidas os empresários sigam uma política de investimento que desemboque na instalação de bens de capital que elevem as exigências correntes de qualificação da força de trabalho correspondente. Uma pesquisa sobre o emprego de máquinas automáticas na indústria na República Federal da Alemanha chegou à conclusão (ISF, 1972) de que “as razões expressas mais frequentemente como motivo de investimento é se tornar independente da força de trabalho qualificada e poder empregar nas máquinas automáticas pessoal não qualificado e sem experiência (citado de Baethge e outros 1973, p. 89). Embora não possa ser logrado “de golpe”, este objetivo desempenhou claramente papel importante entre as razões do investimento. Neste e em casos semelhantes, estaríamos diante de um progresso técnico que “poupa qualificação” (pelo menos segundo as intenções dos empresários) nas empresas. É por isso questão em aberto se, e em que espaço de tempo, podemos esperar realisticamente que a força de trabalho qualificada seja substituída pela não qualificada (e, portanto, mais mal paga). Do ponto de vista do desenvolvimento dos fundamentos teóricos e condições técnicas de utilização da máquina, pode-se supor que a força de trabalho altamente qualificada e especializada provoca a elevação, a depressão, ou em nada desloca o valor médio de qualificação.

O fato de que nos anos 60, na República Federal da Alemanha os problemas surgidos no mercado de trabalho puderam ser minorados não através da qualificação da força de trabalho nacional, mas através da importação rápida de força de trabalho estrangeira com pouca qualificação, oferece argumento para que levantemos novas dúvidas sobre a suposição de uma elevação geral da qualificação. Além disso, verificou-se que o nível de qualificação exigido num setor, num ramo ou numa fábrica depende apenas de modo muito fraco do nível realizado de progresso tecnológico nessas unidades de produção e de seu

equipamento concreto em capital fixo (ver Baethge et al. 1973, p. 73 e ss.).

Também outro motivo põe a descoberto a fraqueza empírica da suposição de que se observaria uma crescente demanda da qualificação como decorrência direta do desenvolvimento industrial e de que sua satisfação seria condição para seu prosseguimento “equilibrado”. Conforme as razões já indicadas, é possível provar que a demanda de qualificação quantitativa e qualitativa se eleva secularmente e que o desenvolvimento do sistema escolar pode ser reconstruído a partir da elevação contínua de uma oferta que é adequada ao atendimento desta demanda. Existem indícios plausíveis de que a oferta de força de trabalho qualificada produzida pelo sistema educacional constitui um dos principais determinantes do nível solicitado pela demanda do sistema ocupacional. Dito de outra forma: na medida em que (por razões que não têm a ver necessariamente com a transformação das estruturas de produção e com a complexidade das exigências do trabalho) o sistema educacional se expande, o sistema ocupacional pode se permitir tornar-se “seletivo” em suas relações de demanda e elevar seus critérios de aceitação para tarefas que, de forma alguma, se tornaram mais exigentes, sem precisar — nesta compra de qualificação supérflua — confrontar-se com preços mais altos que devam ser pagos à força de trabalho. “À medida em que os níveis educacionais se elevam os empregadores tendem, quando podem, a subir os requisitos educacionais para os empregos” (Miller/ Rein 1971, p. 28: ver também Baethge et al. 1973, p. 9/10). Tal inversão das relações de efeito entre demanda e oferta permite que as suposições fundamentais já discutidas sobre a elevação secular da qualificação sobrevivam intactas — simplesmente como um erro que se perpetua a si mesmo e produz as suas próprias provas aparentes. Dever-se-ia, então, pesquisar porque tal erro não se esclarece e quais são as suas funções e disfunções latentes (ver Berg, 1970; comparar com a 5ª parte deste trabalho).

Inteiramente questionáveis tornam-se as suposições aqui discutidas quando se pensa no que se entende, afinal, por qualificação da força de trabalho e como é possível operacionalizá-la, de modo a poder fazer afirmações que permitam comparações tanto sobre o nível de qualificação “necessário” em diversos períodos e em diferentes etapas do desenvolvimento da sociedade industrial, mas também sobre o nível de qualificação de diferentes grupos ou indivíduos que trabalham. Infelizmente estas questões são respondidas através da proposta de

se tomar a duração da escolaridade ou da instrução profissional formal como indicador para a qualificação, ou seja, de medir a qualificação pelo *tempo*. Tal solução para o problema só é, plausível, evidentemente, sob a condição de que a segunda das suposições lógicas anteriormente indicadas seja correta (especificamente a de que a duração da escolaridade eleva a capacidade de rendimento da força de trabalho). O questionamento dessas suposições será objeto da nossa discussão mais adiante. Se existem motivos contrários a se lançar mão de uma medida de tempo para a qualificação, coloca-se ainda outra questão: se é ou não aceitável a ideia da qualificação como um conceito *unidimensional*.

Esta questão é negada na diferenciação entre qualificações “funcionais” e “extra-funcionais” (Dahrendorf 1956; Offe 1970), bem como entre capacitações “vinculadas” ou “desvinculadas” do processo (Kern/ Schumann 1970 b, volume II, p. 87). Tais diferenciações se apoiam, em maior ou menor medida, sobre a tese marxista do “duplo caráter” do trabalho assalariado no capitalismo (Altvater/ Huisken. 1971; Becker/ Jungblut 1972). Respalda-se sobre as considerações que se seguem. Em primeiro lugar, nas partes do “sistema ocupacional” das sociedades industriais capitalistas (e, portanto, das firmas do setor privado da economia), determinadas pela relação trabalho assalariado/ capital, a utilização da força de trabalho subordina-se a um critério duplo e contraditório: ela é empregada e paga para produzir objetos concretos e úteis; ao mesmo tempo, ela só é empregada na medida em que, além de produzir esses objetos úteis e através deles — especialmente sob condições capitalistas — ela preenche os objetivos do capitalismo: mais exatamente produz um valor abstrato, mais valia, que é condição para a realização do lucro do empresário por ocasião da venda da mercadoria. O trabalho assalariado capitalista é, portanto, ao mesmo tempo um processo de trabalho e de valorização. A ele corresponde a diferenciação entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias, resultado do processo de produção. Esta natureza dupla do trabalho tem consequências para o conceito de qualificação. Se se toma a sério a diferença entre os processos de trabalho e de *utilização*, o conceito de qualificação da força de trabalho perde sua clareza e sua unidimensionalidade. Torna-se, então, necessário especificar se com a palavra “qualificação” se pensa em preparo e conhecimentos que capacitam o trabalhador a criar *objetos concretos úteis* ou se com ela se entende a

capacidade e disposição de fazer isto sob *condições econômicas e organizatórias* que tornem o processo de trabalho simultaneamente um processo de utilização. Temos, assim, um lado “*conteudístico*” da qualificação, e um lado “*social*”, que corresponde à determinação social da forma do trabalho assalariado. Com isso aquela diferenciação adquire naturalmente um sentido apenas analítico, qual seja o de indicar os diversos determinantes da “qualificação” do trabalho.

Existe ainda uma outra complicação. Muitas das suposições teóricas e dos resultados empíricos a respeito da transformação das exigências relativas ao “conteúdo” da qualificação pelo sistema ocupacional concordam em que não são exigências muito “elevadas” (a questão permanece aberta atualmente à discussão), as que orientam um sistema ocupacional industrial desenvolvido em relação à força de trabalho. Observa-se, porém, fundamentalmente, uma transformação do tipo de exigências, e, por sinal, no sentido de que o “conteúdo” (ou seja, as exigências referidas do lado concreto e útil do trabalho) paradoxalmente torne-se abstrato. O espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser apreendida não uma capacitação concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra (ver Altvater/ Huisken 1971, p. 47). Passa a ser exigida de forma crescente, não os conhecimentos e capacitação talhados para determinados empregos e profissões, mas a “meta-capacitação” — ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação) no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos. A dominância de uma exigência deste tipo, que frequentemente é discutida sob as siglas de “mobilidade”, “disponibilidade”, “educação permanente”, suprimiria a separação temporal e institucional entre a demanda e a utilização das qualificações, entre a aprendizagem e o trabalho. Mas, se trabalho e aprendizagem não podem mais ser entendidos em analogia com as relações de demanda e oferta, então o conceito de “demanda de qualificação” torna-se bastante vazio. Mesmo que fosse possível indicar uma série de rotinas intelectuais muito abstratas e de motivos sociais cuja aquisição pudesse ser

adequada ao preenchimento dessa demanda, não seria mais possível apontar — a partir da dinâmica do desenvolvimento industrial — quais os tipos e a quantidade da qualificação concreta “de conteúdo” e como eles se transformam. O aspecto de conteúdo da qualificação da força de trabalho deixa de ser inequívoco na avaliação e prognose das exigências de qualificação determináveis através do sistema ocupacional.

Dessa sub-determinação tendencial (isto é, “indeterminabilidade” das exigências) resultam duas linhas de desenvolvimento hipotético, sobre cuja discussão retornaremos mais tarde em detalhe. Trata-se, em primeiro lugar, de uma tendência de autonomização do sistema educacional que, de acordo com estas reflexões não resulta de uma emancipação do sistema de educação fundada sobre uma aquisição de poder social e estatal próprio. Ao contrário, deriva da *clareza decrescente* das definições de demanda do sistema ocupacional ou de outros subsistemas sociais. A segunda hipótese a se discutir é se, na medida em que a clareza a respeito da demanda de qualificação relativa ao conteúdo diminui, ocorre uma maior funcionalização do sistema educacional do outro lado da qualificação para o trabalho, ou seja, daquele que anteriormente adjetivamos como “social” em oposição ao “conteudístico”.

Claro que as dúvidas aqui levantadas sobre uma relação aceita como evidente por si mesma entre o processo de industrialização, a transformação tecnológica e as crescentes exigências de qualificação, não nos levam a dizer — negando os fatos — que não exista uma “qualificação básica” determinada, tecnicamente fundamentada (por exemplo: ler, escrever, qualificação linguística, conhecimentos básicos sobre a tecnologia e instituições, operações matemáticas fundamentais), que deva fazer parte da formação básica de toda a força de trabalho, se ela quiser ter a oportunidade de ser aceita num sistema ocupacional altamente industrializado, e que deva ser adquirida essencialmente através do processo de educação formal. O que deve ser relativizado com base nesta referência às divergências entre o desenvolvimento da demanda industrial e de qualificação, à polarização da qualificação, aos determinantes não tecnológicos da efetiva demanda de qualificação de ramos e firmas, às ambiguidades do conceito de qualificação, bem como à indiferenciação tendencial do aspecto “conteudístico” da qualificação, são as explicações que tomam as modificações nas necessidades do sistema ocupacional como ponto de referência para a

transformação das instituições educacionais.

Consideremos agora a segunda das suposições básicas acima apresentadas - aquela que se refere às relações entre escolaridade e qualificação da força de trabalho. Antes de poder reivindicar plausibilidade para uma interpretação que apresenta a expansão do sistema educacional como “resposta” à demanda crescente de qualificação por parte do sistema ocupacional (tanto quantitativo como qualitativo: acima já esboçamos as dúvidas correspondentes), seria necessário demonstrar de forma inequívoca que elevação da capacitação para o trabalho e, em consequência, correspondente contribuição potencial para uma produtividade mais elevada é *resultado* empírico da “produção educacional” escolar formal. O esclarecimento da contribuição do sistema educacional para o crescimento econômico, bem como a determinação quantitativa dessa contribuição — que possa servir de fundamento ao planejamento educacional — é a aspiração central da economia da educação. Os problemas e hipóteses levantadas no período de alta conjuntura do início dos anos 60 e nos anos subsequentes podem ser aqui apenas esboçados sumariamente (clássicos são Schultz, 1963; Denison 1962; ver as coletâneas de Blaug 1968 e Hufner 1970; Hufner/ Naumann 1971; uma nova perspectiva oferece Altvater/ Huisken 1971; Huisken 1972; Becker/ Jungblut 1972 p. 59-126; Bahr 1967; ver também Straumann 1973).

Uma diferenciação corrente é aquela que encontramos nas afirmações da economia da educação nos planos macro e micro econômico. No plano macroeconômico indaga-se a respeito do volume do produto social. Constata-se aí que apenas o trabalho e o capital como fatores de produção por si sós não são suficientes para esclarecer o nível do produto social e suas modificações no tempo. Nesta lacuna explicativa foi inserido o conceito de capital “imaterial” ou “humano”. As instituições educacionais são apontadas como locais de produção de tal “capital”. De fato, existem pesquisas histórico-estatísticas sobre o desenvolvimento das proporções globais das “despesas educacionais” e do “crescimento econômico” que estabelecem entre ambos uma estreita correlação estatística. Surge, no entanto, generalizado ceticismo quando se tenta converter uma correlação estatística em relação causal. Tal interpretação pode, basicamente, desenvolver-se em duas direções: 1) a educação formal pode ser causa do crescimento econômico ou, ao contrário, 2) este, pode ser a causa da

ampliação das oportunidades educacionais. Se se escolhe a primeira alternativa resta pesquisar de que forma se estabelece a suposta relação causal. Isto pode ocorrer caso o “capital humano” na trilha da “meta-trabalho” provoque uma transformação da produtividade do capital; mas o mesmo efeito de crescimento pode ser interpretado como elevação da produtividade da *força de trabalho* que atua eficazmente ao nível da produção direta (em oposição à produção de forças produtivas e condições de produção). Se se continua a perseguir a última alternativa é preciso testar se o lado independente da equação funcional — ou seja, o tipo e a duração da educação formal -- tem, ele próprio, o caráter de um fator causal ou se tem apenas uma função de indicador de outros fatores que efetivamente possuem uma influência determinante sobre a produtividade, ao lado e em estreita ligação com ele.

Este modo de colocar o problema conduz, no plano microeconômico, a um cálculo da taxa de retorno de investimentos educacionais nas pessoas que compõem a força de trabalho. Neste plano são relacionados o tipo e a duração da escolaridade de um indivíduo com a sua contribuição para o produto social. A magnitude da “contribuição para o produto social” é medida, em geral, através de sua renda ou de sua posição numa escala de rendimentos num determinado momento. Este procedimento é duvidoso por várias razões: ele ignora a influência do poder do mercado e de relações de escassez específicas sobre a determinação da renda; ignora o “rendimento” do capital imaterial investido na força de trabalho, que não assume a forma de renda monetária individual. Finalmente, ignora que na economia organizada sobre bases capitalistas, as formas de elevação da produtividade da força de trabalho com possibilidades de se tornarem visíveis são somente aquelas que, ao mesmo tempo, são aceitáveis do ponto de vista da sua utilização pelo capital.<sup>ii</sup> Pesquisas que utilizam tais procedimentos de mensuração e, em consequência, apresentam as limitações indicadas, conduzem a resultados de que cerca de 50% das diferenças de renda entre os indivíduos podem ser explicadas através das diferenças dos seus níveis de educação formal (Gintis 1970 p. 20). Mas como a duração, o êxito e o tipo de educação (ou seja as variáveis independentes desse modelo) nas sociedades capitalistas, estão longe de estar sujeitos a uma distribuição estatística normal, surgem restrições também em relação às variáveis Independentes: “um grande número de outros fatores correlacionados de forma positiva com a educação

formal (como a instrução no local de trabalho, o sexo, a “inteligência”, a motivação para o trabalho, a religião, a localização regional e a mobilidade, de forma especial a profissão e educação dos pais, o número de irmãos, os recursos financeiros e as ligações de famílias e outros mais) são englobados entre os fatores de elevação da renda individual. O isolamento dos efeitos desses fatores não parece ser possível através da utilização de técnicas estatístico-econômicas”. (F. Scherer, citado por Becker/ Jungblut 1973 p. 85). Finalmente, coloca-se ainda no cálculo individual da taxa de retorno da duração e nível educacional, a questão de se o mero estabelecimento de uma elevada correlação entre as variáveis estatísticas indicadas (mas de forma alguma, estatisticamente isoláveis) como “a duração da escolaridade” e “retorno”, serviria para comprovar a direção causal suposta pela economia da educação. Mesmo uma relação demonstrada sem restrições poderia ser estabelecida de outra forma, que não através da qualificação técnica, realmente exigida na realização do trabalho.

A passagem de uma economia da educação empírico-analítica para uma estratégia de aconselhamento político do planejamento educacional consiste — do ponto de vista lógico — na *troca* de variáveis dependentes e independentes. Se a economia da educação pesquisa os efeitos econômicos globais ou específicos da formação do “capital humano”, o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido, caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento. A economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional; o planejamento educacional pretende atuar sobre o nível de renda existente ou de crescimento econômico. Se se quisesse explicar o real desenvolvimento do sistema educacional como resultado deste tipo de esforços no campo do planejamento da educação, isto seria impossível sem (implicitamente pelo menos) aceitar como realistas os supostos do planejamento educacional — especificamente as exigências (a) de que ele está em condições de indicar que transformações do sistema educacional são adequadas para atingir os fins econômico-político declarados e (b) de que uma transformação planejada do sistema educacional é adequada para promover uma contribuição à consecução desses fins. Devemos discutir, em seguida, estes dois supostos. Eles podem ser resumidos na questão das funções do *planejamento* educacional e do

planejamento *da educação*.

Em parte como argumento crítico e em parte como exigência prescritiva, afirma a teoria e a prática do planejamento educacional que ele realiza a sincronização da qualificação gerada pelo sistema educacional com as condições antecipadas ou projetadas da demanda do sistema ocupacional bem como, de certa forma, com o “estoque nacional de capital” (ver p. ex. Becker/ Jungblut 1973, p. 60). Na discussão sobre as divergentes apreciações político-sociais deste objetivo está permanentemente presente a ameaça de que o tratamento (lógico e, portanto, de seus supostos) da questão seja insuficiente, especialmente em relação a questões como: em que medida o objetivo subjacente de uma adaptação global da produção educacional às condições da demanda do sistema ocupacional realmente se encontra no campo do possível; quais são os limites do planejamento e da política educacional numa sociedade industrial capitalista. Se se concluísse que a questão relativa à “possibilidade” do planejamento educacional deveria ser respondida negativamente, isto elevaria o poder de agitação da acusação de que a política educacional do Estado persegue o objetivo de subsumir o sistema educacional aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que por outro lado, tornaria sem sentido as fantasias de onipotência tecnocrática que encontramos em alguns planejadores e militantes da política educacional. Mesmo as intenções firmemente expressas de fazer algo impossível não merecem nem louvor nem censura, mas estímulo crítico para um auto-esclarecimento.

É condição de possibilidade de uma política educacional eficaz no sentido delineado, que desemboque na adaptação da produção educacional às demandas do sistema ocupacional, uma ampla disponibilidade de recursos políticos (poder e informação).<sup>iii</sup> As informações necessárias referem-se, pelo menos, aos seguintes aspectos: 1) à demanda de qualificação do sistema ocupacional num momento futuro (que deve estar tão distante nesse futuro quanto o final do curso dos que hoje entram para a escola); 2) aos resultados qualitativos da educação que recebem os que iniciam agora seus estudos e os seus currículos; 3) à quota de participação e êxito (resultado quantitativo da educação) atual dos que entram para a escola; e 4) à taxa de obsolescência dos resultados qualitativos e quantitativos da educação no momento de sua transposição para o sistema ocupacional.

Em vista da necessidade de informação parece mais que plausível a afirmação de que o planejamento educacional — se ele quer realmente assumir como tarefa o atendimento de uma demanda — se defronta com um déficit intransponível de prognose *empírica*. Mais importante que isso (e que a discussão sobre a possibilidade de reduzi-lo) é o seu déficit de prognose *lógica*: para ter êxito enquanto “planejamento adaptativo”, ele precisa se orientar por dados que não são conhecidos não apenas devido às carências dos conhecimentos empírico-prognósticos, mas porque ele próprio os deve criar — e criar segundo regras que ele não pode conhecer por antecipação. Tentamos anteriormente tornar plausível a ideia de que a oferta de qualificação é, em si mesma, uma determinante importante da demanda de qualificação e que, portanto, a própria política educacional — que se crê orientar por ela — a produz. A mesma interdependência pode ser facilmente comprovada também do outro lado do sistema educacional, ou seja, na determinação da demanda de oportunidades de instrução e vagas no sistema. Também esta demanda cresce como função (desconhecida!) de uma oferta crescente, de modo que um planejamento educacional pretensamente orientado para a demanda (deixando de lado o problema da compatibilização estrita dos dois tipos de demanda: sobre as relações entre os métodos de planejamento orientados para a demanda e para a oferta e suas discrepâncias ver, p. ex., os trabalhos de Dahrendorf 1965 e Straumann 1973) traz consigo permanentemente a dificuldade de ter que invalidar os seus dados orientadores. Parece bastante duvidoso que os determinantes “autônomos” (isto é, não induzidos do próprio sistema educacional) de demanda do sistema ocupacional possam ser previstos, especialmente num sistema econômico no qual as decisões de investimento são feitas através do cálculo do lucro privado e da pressão da concorrência. Por isso, um planejamento abrangente não é possível, porque o horizonte temporal dos empresários no planejamento do pessoal qualificado de que necessitam é restrito e o acesso às informações disponíveis para o planejamento pode ser bloqueado (Armbruster, 1971).

Além dos problemas ligados ao insuperável déficit de prognose gerado por razões empíricas e lógicas, coloca-se o problema dos recursos de *poder*. Mesmo que todos os dados orientadores estivessem disponíveis e não fossem invalidados pelo próprio processo de planejamento, ainda assim restaria o fato de

que não existiria nenhuma segurança sobre a possibilidade política de poder conseguir os recursos fiscais e de legitimação necessários para levar adiante um plano de adaptação correspondente àqueles dados (sobre o conceito de “déficit de prognose política” ver Armbruster et al., 1971, p. 41/42). Além disso, seria necessário um permanente deslocamento do nível e correções qualitativas, que nem são aceitáveis do ponto de vista fiscal nem praticáveis do ponto de vista político. As restrições políticas e lógicas do processo de planejamento são, desta forma, complementadas e agudizadas através de um déficit de controle político que resulta da imensa demanda de recursos, consenso e tempo inerente ao planejamento. Sob tais circunstâncias, seria realmente espantoso se o planejamento da educação estatal conseguisse aquilo que observadores crédulos lhe atribuem como função real ou consideram como capaz de realizar: especificamente conduzir o sistema educacional e sua produção qualitativa e quantitativa de tal modo que as necessidades de força de trabalho do sistema ocupacional sejam atendidas de forma duradoura e adequada. Estes déficits de prognose e operacional do planejamento da educação não permitem que se considere exagerada a afirmação de que ele só seria capaz de preencher suas funções sob condições tão pouco complexas que a própria necessidade do planejamento educacional não seria tomada a sério.

Em vista disso, é apenas aparentemente trivial a questão do porque deva ser o sistema educacional que, através do seu planejamento, atenda o sistema ocupacional com a correspondente quantidade e tipo adequado de força de trabalho.

A contribuição que, em todo caso, o sistema escolar e também grande parte do sistema de educação profissional, podem dar para a solução deste problema, parece — diante do esforço — tão limitada que é justo perguntar-se porque o sistema escolar (e não procedimentos institucionais alternativos) deva ser uma alavanca adequada para o tratamento deste problema.

A ideia de regular a qualificação através do sistema de educação formal supõe sempre uma discrepância prática, temporal e de pessoal que se apresenta, do ponto de vista do atendimento do mercado, como custo *desnecessário*. A discrepância prática consiste na diferença entre a qualificação adquirida e aquela que, num momento futuro, será exigida no mercado de trabalho. A discrepância

temporal diz respeito ao tempo necessário para a aquisição da qualificação, durante o qual a força de trabalho é subtraída à possibilidade de utilização produtiva direta. “Crescimento da atividade dos professores e elevação da oferta de educação supõem a diminuição do tempo produtivo da população trabalhadora” (Altvater). A discrepância relativa ao pessoal, finalmente, consiste na diferença entre o número de pessoas que atravessam um processo de qualificação (geral ou profissional) e o número de pessoas que, ao final dele, buscarão trabalho (fora do próprio sistema educacional). É evidente que, com a expansão do sistema de educação, o *quantum* de super-produção de qualificação é irrelevante para o mercado de trabalho. Do ponto de vista prático, temporal e de pessoal ela cresce em termos *absolutos*. E, apesar das dificuldades de se obter uma prognose de demanda de algum modo confiável e dos obstáculos operacionais que impedem o planejamento educacional de contar com prognoses seguras por ele mesmo produzidas, é de se supor que esta super-produção também cresça em termos *relativos*.

A reforma e a expansão do sistema educacional organizado pelo Estado sofre, segundo parece, de uma falta de critérios que — independentemente das intenções e interesses empíricos de seus promotores — as impedem de se formular como estratégia racional para a produção da força de trabalho qualificada demandada pelo sistema ocupacional. As condições de decisão do planejamento educacional são subdeterminadas (ver o conceito de “Indeterminação dos objetivos de rendimento” em Lutz/ Krings 1971, p. 26 e ss.). Ele só pode escapar ao desconhecimento estrutural no que concerne ao volume da demanda com o qual se confronta, se perseguir uma estratégia “marxista” e gerar planificadamente “reservas operacionais” de qualificação através de cuja formação ele possa, em qualquer caso, pretender prevenir o surgimento de situações complicadas no mercado trabalho. Esta estratégia é tão paradoxal quanto a estratégia militar de construção de uma super capacidade de destruição: pode-se maximizar a certeza de poder satisfazer no futuro uma determinada situação de demanda somente se se renuncia a pautar a própria ação sobre um modelo de finalidades, ou seja, se se decide deixar de lado as oscilações de demanda e, ao menos adicionalmente, abrir-se a outros motivos, às ações de legitimação e a considerações de relevância que são adequados a uma estratégia maximalista. Por isso a política educacional e o sistema de educação

podem oferecer uma qualificação da capacidade de trabalho social adequado à demanda *apenas* se (e mesmo assim com baixa *confiabilidade*) *não* transformam estas funções em seus motivos dominantes. Esta dificuldade teórico-decisória do planejamento e da política educacionais os torna sensíveis à problemática social, fazendo-os considerar funções reais que não podem ser preenchidas nem ser esclarecidas segundo o modelo de pensamento que parte da estratégia de abastecimento de trabalho qualificado para a vida econômica (ver Straumann 1973, p. 79/80).

## **2. Sistema educacional e qualificação “social” da força de trabalho**

Mantenhamo-nos na constelação há pouco comentada: se o sistema educacional deve preencher a função de atender ao sistema ocupacional em suas necessidades quantitativas e qualitativas com força de trabalho qualificada, devido à sua “indeterminação” ele só *pode* cumprir esta tarefa se ele *não se restringe à percepção desta função*. Em outras palavras, ele paradoxalmente precisa definir critérios de relevância e objetivos próprios, a fim de poder atender às exigências econômicas do sistema ocupacional como *uma* entre suas muitas funções. Em que consiste este critério adicional que pode inspirar a ação político-educacional sem submetê-la à perspectiva da demanda econômico-ocupacional? A resposta a esta questão não pode ser dada de forma “voluntarista”, ou seja, confiando na plausibilidade das declarações de intenções políticas das instituições ou ser encontrada na capacidade da influência da política educacional. Ela deve ser respondida a partir dos problemas relativos às suas funções sociais objetivas e da aceitação de que a solução dos problemas é da competência e responsabilidade da política educacional do Estado. Apesar de sua autonomia relativa, adquirida através da “indeterminação”, não existe qualquer motivo para supor que a política educacional tenha, de repente, absoluta liberdade para, com base em critérios e finalidades quaisquer, decidir arbitrariamente a respeito da sua expansão quantitativa ou dos esforços no sentido da reforma qualitativo-curricular. Na verdade, a política setorial estabelece seus critérios em relação e como reação aos problemas sociais conjunturais, que não se referem (ou ao menos não se referem diretamente) àqueles relativos à qualificação “conteudística” da força de trabalho. Ela depende, pois, da perspectiva do observador, se considerarmos como pano de fundo que a perda de critérios claros de uma política educacional (neste sentido tornada

“autônoma”) ou que a urgência dos problemas não relacionados à economia, cujo atendimento somente ou principalmente pode ser feito através da política da educação ou do sistema educacional, conduzem a política do Estado de acordo com o caráter “multifuncional” do sistema educacional e com uma pluralidade de critérios. De qualquer modo, não há sentido em fundamentar qualquer das duas perspectivas sem relacioná-las entre si.

Uma consequência do que foi dito acima, conectada à industrialização capitalista mas sem possibilidade de planejar ou prever o somatório dos diversos níveis de qualificação no mercado de trabalho e devido à instabilidade conjuntural da situação ocupacional, é o risco permanente que corre cada trabalhador individual de, através da desqualificação, da elevação das exigências de rendimento ou da obsolescência, ver-se ameaçado em suas condições de vida (ver Boole/ Altmann 1972). Estes fatos levantam o problema como canalizar a sobrecarga social e individual que estes riscos contêm, dentro dos limites “aceitáveis” no contexto das relações de forças sociais vigentes. Um método obsoleto de lidar politicamente com o problema ligado às funções sociais consiste na proteção — temporária ou permanente da força de trabalho desempregada, através de recursos financeiros alocados por motivação sócio-política. Pesquisas históricas e comparativas precisam esclarecer em que medida e porque motivos, tendemos hoje a apoiar o abandono deste método (tipo seguro-desemprego) pela política do Estado em favor de outros métodos. De qualquer modo, parece evidente que o problema do bem-estar social da força de trabalho que se tornou obsoleta precisa ser hoje tratado não somente através da alocação de recursos financeiro-monetários e sócio-políticos mas também, e crescentemente, através de formas institucionais. Isto implica no Estado assumir não apenas *ex-post* a tarefa de equilibrar “rigidezes sociais” mas também da geração de mecanismos que atuem como *preventivos* contra o surgimento de tais situações rígidas, procurando reduzi-las ao mínimo possível.

Na medida em que estas tarefas são assumidas pelo sistema educacional, os motivos *sócio-políticos* ligados à preservação do status da força de trabalho penetram na política educacional. Trata-se, então, não apenas de assegurar o atendimento à demanda do sistema ocupacional com força de trabalho qualificada (supondo-se que seja possível fazer prognósticos confiáveis) mas de — agora ou mais tarde — colocar a força de trabalho ocupada, tanto quanto

possível, de forma duradoura, em condições de suportar as transformações na estrutura qualitativa e quantitativa do sistema ocupacional e poder, desta forma, obter um salário contínuo. A restrição mais evidente, porém inadequada, contra esta interpretação consistiria na afirmação de que as estratégias sócio-política e político-ocupacional da política de educação não se distinguiriam do ponto de vista da cobertura, e a sua função de seguridade “social” desempenharia um mero papel de racionalização de suas funções de atendimento ao sistema ocupacional. A este argumento dever-se-ia objetar que a influência de motivos sócio-políticos na política educacional será uma base de legitimação para a “super-qualificação”, ou seja, uma margem de qualificação adicional para cada participante individual da força de trabalho, a partir da qual nem a instância do sistema de ocupação nem a da política educacional podem calcular previamente se coincide ou ultrapassa o interesse do sistema ocupacional por força de trabalho móvel e flexível. É como se o sistema escolar pudesse apreender sua função de “seguridade social” apenas na medida em que o sistema ocupacional se mostra disposto a empregar força de trabalho. Veremos mais adiante (parte 4), no entanto, que existem indicadores de que — pelo menos no caso do sistema educacional americano — ele assume uma função (latente) de segurança sócio-política mesmo em condições de amplo subemprego ou de discriminação de determinados grupos no mercado de trabalho, absorvendo como “regulador do mercado de trabalho”, a força de trabalho “supérflua” durante determinados períodos de tempo e gerando possibilidades materiais de vida fora do mercado de trabalho.

Outro critério político-educacional — relativamente fácil de ser utilizado na política escolar e de educação, por não estar ligado à instabilidade de uma estimativa quantitativa é a tarefa educativa que prioritariamente considera a formação de *virtudes gerais* ligadas ao trabalho e lealdades institucionais. Trata-se aqui, não da qualificação conteudística da força de trabalho de modo a torná-la “força produtiva”, mas de sua adaptação normativa a determinadas “relações de produção”. Também este pacote de critérios político-educacionais segue uma lógica, orientada para a estabilização preventiva. Aplica-se à prevenção geral de conflitos de classe e comportamentos individuais divergentes que não possam ser absorvidos no contexto das relações de produção capitalista.

O economista da educação americano H. Gintis descreveu com

profundidade como as instituições do sistema de educação correspondem aos “requisitos culturais do capitalismo” exatamente através de seus procedimentos formais (Gintis, 1972, p. 43). Elas transmitem as orientações e as “virtudes” requeridas no mundo do trabalho industrial-burocrático na medida em que, tanto num caso quanto no outro, a situação social é organizada através da capacidade de coordenação e do princípio da economia de tempo, em que dominam padrões formais de disciplina, em que se exige competição e valoração individual prejudicando efetivamente a capacidade de cooperação, em que se utilizam estímulos “extrínsecos” ou seja estímulos que não estão ligados à atividade em si mas ao seu valor de troca (num caso, notas; noutra, dinheiro) e em que se ameaça, como sanção negativa, com a perda do status social e a eliminação de grupos de relações informais.

Seria ir longe demais procurar os motivos pelos quais tais virtudes ligadas ao trabalho — ou, formulado de modo mais geral, métodos de organização da realidade social através do indivíduo — são consideradas pelos empresários e pelas correspondentes instâncias do sistema ocupacional tão precárias que eles tenham que pressionar no sentido de que estas funções de socialização sejam cada vez mais assumidas pela escola. Sobre o fato em si não resta, entretanto, nenhuma dúvida. Numa pesquisa empírica, Baethge chegou à conclusão de que “nos esforços realizados pelas associações econômicas, trata-se menos da transmissão de conhecimentos técnicos e de elementos de saber específicos para a industrialização, do que da geração de postura e modos de comportamento economicamente úteis” (Baethge, 1970, p. 77). Um levantamento representativo na indústria, comércio e artesanato (Arlt/ Beelitz 1970, p. 63) chega à conclusão semelhante: “as exigências colocadas aos responsáveis pela educação na escola fundamental em áreas de qualificação e saber básico e da formação econômica, social e técnica são mantidas em limites tímidos e por isso passíveis de serem atingidos. Muito mais exigentes são as declarações sobre os comportamentos requeridos em relação ao trabalho e sobre as correspondentes virtudes gerais necessárias ao trabalho”. O aspecto das virtudes exigidas pelos consultados nesse estudo ia desde “laboriosidade, disponibilidade para aprender, persistência na consecução de objetivos, retidão, ambição” (este conjunto obteve o maior número de indicações) até o “sentido da ordem”, “consciência do dever”, “limpeza”, “persistência” e mesmo “capacidade de julgamento e crítica” e

“mobilidade” (estas receberam o menor número de indicações) (Arlt/ Beelitz, p. 65).

O condicionamento de tais disposições de comportamento, que favorecem um ordenamento da força de trabalho no ambiente institucional do trabalho industrial-burocrático relativamente sem fricções é, tal como a política ocupacional profilática (ver p. ex. o relatório sobre a política educacional de 1970, p. VI, Parte 4) adequada para impedir a obsolescência da força de trabalho através da educação formal prolongada. Esta é uma função objetiva e, portanto, uma intenção “assumida” de forma reflexa pela escola e pela política educacional. Em ambas as funções o sistema educacional serve à profilática redução de conflitos — seja dos conflitos que se colocam quando as normas e virtudes do trabalho estabelecidas pelo empresário e administrações são infringidas ou conscientemente rejeitadas, seja dos conflitos que ocorreriam caso a força de trabalho se tornasse inutilizável em grande quantidade devido a transformações tecnológicas e econômicas. É possível exprimir as mesmas questões de forma positiva e dizer: as instituições educacionais preenchem a função objetiva (e crescentemente perseguida também como fim em si) de preparar a força de trabalho com uma capacidade de aprender e de se adaptar que lhe permita manter-se no mercado apesar das transformações da estrutura das profissões e do emprego; além disso, elas preenchem a função de formar disposições de comportamento que correspondam aos interesses das instâncias dominantes do sistema ocupacional. Pressupondo que esses fins sejam compatíveis e que não se paralitem mutuamente (o que será discutido abaixo), seria esta determinação de funções da política educacional claramente uma “fórmula de compromisso” bastante adequada à determinação do bem comum de uma sociedade capitalista, na medida em que integram os interesses do trabalho e do capital sem colocar suas relações em questão.

Uma tal definição de bem comum para a política educacional e o sistema de educação teria a vantagem fundamental de liberá-los das pressões internas ligadas a decisões e ao desconhecimento. Reflexões de caráter sócio administrativo ou da ciência política — que não cabe aqui discutir — permitem supor que, com a formulação e execução de estratégias políticas dos organismos do Estado considerados (Ministérios, administrações; comissões em geral, comissões de reforma, etc.), tais definições de objetivos oferecem à sua própria

ação a vantagem de permitir comprovar a cada momento em programas e medidas específicas uma clara e se possível, não-controversa, propriedade e correção. Uma política educacional que queira se estabelecer sobre estas bases para criar a quantidade e o tipo de força de trabalho que será exigido pelo sistema ocupacional, ou seja, uma política educacional que estivesse estritamente orientada para a demanda, ver-se-ia em grandes dificuldades. O grande número de dados desconhecidos com os quais ela teria que lidar, tornaria praticamente impossível provar que qualquer estratégia política fosse “correta” ou mesmo apenas “melhor” do que a estratégia exatamente oposta. Demasiado “exigente”, ou seja, com raio de ação prático, temporal ou social demasiado amplo, programas políticos evitam as brechas das controvérsias sobre seus pressupostos e efeitos presumíveis e colaterais, que são condições para que eles possam ser eficientes.

A coerção inerente à ação e ao acordo leva, portanto, a política e a administração a procurar definir fins que sejam tão claramente manejáveis e operativos que permitam que cada medida, cada lei, cada reforma proposta, possa ser considerada, de forma indiscutível se é ou não adequada aos fins. O critério de “manejabilidade”, é, em geral, facilmente atendido através do estabelecimento de objetivos quantitativos do que qualitativos, de objetivos formulados negativa e não positivamente, de curto mais do que longo prazo, de caráter global mais do que específico. Só esses motivos de minimização de suas próprias tarefas de comprovação e de sua necessidade de fundamentação seriam suficientes para fazer com que a política e administração tendessem para o seu frequentemente terrível superficial conservadorismo, “ritualismo” e “incrementalismo”. Concretamente: tendessem a uma orientação estratégica voltada para um “bem comum” ajustado ao sistema e concebido relativamente como de curto prazo e definido de forma global e preventiva.

Finalmente a objetiva determinação de funções do sistema educacional aqui proposta — especificamente a formação de força de trabalho com capacitação inespecífica para adaptar-se às transformações do mercado de trabalho e com as “virtudes” do trabalho e lealdades institucionais correspondentes — nos permite expressar o ponto de vista de que nas sociedades industriais capitalistas desenvolvidas é exatamente este problema “geral” da integração social e conteudística da força de trabalho no sistema ocupacional que se torna mais

notória e agudiza a questão do provimento do sistema ocupacional com força de trabalho qualificada em quantidades suficientes. No que se refere à ameaça às qualificações individuais e das posições profissionais e níveis de status delas dependentes, o risco da obsolescência e da desqualificação poderia constituir um *potencial de conflito* (e não basicamente, uma dificuldade de utilização), no qual a política do Estado em geral e a política educacional em particular encontra todos os motivos para assumir uma posição através da qual pretendam maximizar as opções da força de trabalho individual a partir da situação da demanda atual ou prevista do mercado de trabalho. No que se refere, por outro lado, ao enquadramento cultural, discutido aqui sob a expressão “virtudes no trabalho”, poder-se-ia argumentar que o funcionamento de uma sociedade capitalista desenvolvida depende crescentemente da confiável internalização de tais “forças produtivas culturais” pelos trabalhadores. Mas, ao mesmo tempo, as tradições culturais repressivas (seja, do tipo da “ética protestante”, seja do tipo de um “orgulho profissional” do artesão) que poderiam garantir a reprodução de tais virtudes tendem a se dissolver. Mesmo esta hipótese foi remetida ao lugar estratégico do processo de socialização que ocorre através do sistema de educação formal, especificamente a funções que a escola e a universidade devem assumir em termos compensatórios visando a integração cultural da força de trabalho na estrutura do sistema ocupacional.

A última linha de argumentação indicada tem aqui o sentido unicamente de esclarecer e exemplificar mais uma vez certo procedimento na determinação de funções do sistema educacional. Este procedimento parte de “problemas estruturais” da sociedade, ou seja, de problemas que se agudizam devido à tendência do desenvolvimento empiricamente identificáveis. Pergunta-se então se e, em caso afirmativo, *como* o tratamento desses problemas estruturais torna-se tema da ação da política do Estado em geral e da política educacional em particular; com que objetivo especialmente a estrutura interna do sistema político-administrativo e sua provisão de recursos (como meios fiscais, informação e consenso) atua. Finalmente dever-se-ia indagar sobre que questões decorrem desse tratamento dos problemas sociais — seja devido a uma falta de congruência entre problemas e definição de objetivos do sistema político, seja devido à carência de recursos políticos ou às inconsistências do próprio elenco de finalidades políticas definidas. No curso da pesquisa que visa acompanhar a

evolução da situação dos problemas objetivos, a definição política dos problemas e os problemas decorrentes, parece merecer consideração cada um dos métodos concorrentes em sua força explicativa. Ou pelo menos aqueles que argumentam e partem da perspectiva do ator político “Estado”, que consideram como idênticos a *definição* e estruturação dos problemas em geral pelo sistema político e a problemática *objetiva* de uma sociedade (o que corresponderia à estranha concepção harmônica de que o Estado poderia realmente atuar como “capitalista geral”). Em outras palavras, que os problemas que o Estado assume como seus temas de ação, foram levantados em razão de uma simples agregação política das *necessidades dos cidadãos* (o que corresponderia ao modelo mais ingênuo de uma teoria democrático-pluralista).

### **3. Funções do sistema educacional e problemas estruturais do sistema político**

Dissemos acima que a política e a administração do sistema educacional — entre eles existe numa relação de multifacético cruzamento, que praticamente não permite uma separação analítica — buscam preencher as funções sociais que lhe são requeridas num “vácuo” de critérios, ou seja, numa situação na qual se carece de “imperativos” claros e de conhecimentos prognósticos que possam permitir cunhar de novo as orientações de ação para uma política de reforma. Ao mesmo tempo a “liberdade de escolha” que disso emerge, no que concerne aos critérios que devem se tornar decisivos na política de reforma, não implica uma correspondente “liberdade de ação”. Além da “subdeterminação” das instruções que a política educacional recebe de “fora”, os recursos organizatórios, informativos, fiscais e de consenso da ação política são também limitados.

Em tais condições — sob as quais a política do Estado, embora não esteja assentada sobre finalidades, e fixada de acordo com os meios disponíveis para a consecução de determinados fins ela tende a transformar suas próprias limitações de ação em temática da sua política. Frequentemente, observadores e críticos na discussão da reforma educacional na República Federal da Alemanha tem notado que este debate deslocou-se do plano dos objetivos — ou seja, das funções realmente necessárias e desejáveis do sistema educacional — para o plano dos meios e mais especificamente para o plano da oferta e da economia na utilização de seus recursos. Torna-se tema da reforma suas próprias limitações e não seus fins e funções sociais. Competências de área e de legislação,

(financiamento e programação da pesquisa educacional), montagem de planos financeiros e esforços para a utilização econômica das facilidades disponíveis em prédios e pessoal, modernização da estrutura de decisão na escola e universidade e finalmente a tentativa de limitar drasticamente os conflitos políticos que se manifestam no sistema educacional — estes temas, com os quais a política de educação tem se defrontado prioritariamente nos últimos anos, podem ser todos caracterizados como tentativas através das quais instâncias do Estado, se empenham em manter e elevar sua própria capacidade de intervenção político-educacional. Através de tais esforços de reforma, as instituições políticas reagem aos seus próprios problemas estruturais, que podem ser descritos em geral como uma relação descompensada entre a ordem e o controle por elas exigidas, por um lado, e os meios e competências à sua disposição para realizá-las, de outro. Naturalmente as reais funções do sistema educacional não saem intactas dos esforços em prol da reforma educacional, que precisa — em primeiro lugar — produzir as condições da sua própria possibilidade. Elas são atingidas, de um modo que se deixa caracterizar como uma série de efeitos colaterais mas não propriamente como modificação de funções dirigidas à execução de formalidades.

Sob os impulsos da política da educação, que se geram a partir dos problemas de estrutura interna do sistema político, a questão da igualdade de oportunidades — e com ela a da solidez da *base de legitimação política* — pode ser da maior importância. As relações da sociedade capitalista burguesa com as normas igualitárias dela mesma constitutivas foram, desde o início, precárias e contraditórias: de um lado é a relação de participantes de mercado que trocam livremente as mercadorias que possuem (capital, terra, trabalho), o modelo básico da igualdade de chances; do outro lado, porém, o resultado dessa troca, especificamente das relações de exploração e de classes, entre capital e trabalho, destroem sistematicamente a ficção da igualdade de oportunidades.

Permanente e repetidamente inverte-se a relação formalmente igualitária de sujeitos do direito privado numa relação de violência. Uma linha de desenvolvimento histórico do estado capitalista pode ser descrita como uma série de tentativas que congelam de tal modo estas contradições que, no limite, não permanecem mais contradições de classe canalizáveis. A introdução do sufrágio universal, do direito de coalizão, bem como da garantia do status de cidadania

são as mais importantes etapas desse processo.

A tentativa de avaliar o sistema educacional do Estado, organizado como uma nova alavanca de compensação da desigualdade de oportunidades de uma sociedade de classes e de proclamar a educação como direito do cidadão (Dahrendorf, 1965), contrapõe-se a tudo o que foi dito, porque não se trata aqui de uma *correção posterior* ou do enfraquecimento das desigualdades criadas pelo processo de troca, mas da criação de igualdade de oportunidades *antes e fora* do processo do mercado. Na medida em que a determinação do status social individual organizado pelo Estado não mais corrige apenas as desvantagens individuais, mas se organiza através do sistema escolar como “repartição das chances de vida” (Schelsky), desliga-se a política da educação do Estado, ao menos formalmente, dos procedimentos de troca no mercado de trabalho e de mercadorias. Apesar de todas as analogias acima indicadas entre as relações de dominação do trabalho industrial-burocrático, de um lado, e as relações administrativas e critérios de êxito estabelecidos, de outro, não se pode deixar de notar *uma* diferença estrutural: a participação numa indústria, bem como no status econômico e social decorrente, é o resultado de *ato de troca* que, embora se realize formalmente entre sujeitos iguais, é necessária ao trabalhador para manter a sua força de trabalho e a sua vida à custa do salário que lhe é pago. É diferente do caso da participação de alunos nas escolas e universidades: não é a pressão para reprodução material de suas vidas que os faz estudantes, e eles não reproduzem sua vida através do “trabalho” de aprender, que não é pago. Não obstante permanece *materialmente* correto que, através da participação em instituições de educação do Estado, por exemplo, através de um certificado de conclusão, o status social nele apoiado (ou melhor: a exigência de status) só se torna realidade social quando é confirmado e remunerado através de um correspondente contrato de trabalho no sistema ocupacional.

Torna-se por isso a igualdade de oportunidades um problema a ser considerado politicamente, ou seja, através de instituições do Estado? Pode-se dizer que o Estado capitalista como Estado só possui legitimidade e só pode exercer um monopólio administrativo considerado aceitável quando ele, através da utilização de um princípio da igualdade formal de todos os cidadãos, logra conquistar o seu apoio e reconhecimento, ou seja, se apresenta como “instância neutra”, como procurador de uma “patologia social” em relação às contradições

de grupos e classes. Ao mesmo tempo, porém, as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera da dominação política tendem a permitir que esta condição de igualdade, que é o fundamento da organização da dominação estatal, apresente-se como fictícia. O Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção da igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados. De outro modo, a própria instituição do Estado corre risco de que sua aparente neutralidade seja desmascarada, ou seja, de que ele seja identificado e combatido como parte da classe dominante. Este problema estrutural obriga a política do Estado a desmentir as sempre renovadas evidências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos, ao mesmo tempo em que os mecanismos que geram estas desigualdades, especificamente o fato social da utilização privada do capital, permanecem intocáveis ao invés de se tornarem ponto explícito de ataque da política estatal, na medida em que ele realiza o desmentido.

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação as classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. Como as premissas dos homens no tempo, visa exatamente uma organização da consciência da sociedade de suas próprias estruturas, na qual não existem mais privilégios e relações de dependência que mereçam menção ou que sejam dignas de provocar conflito. A propagação desta visão incomumente ligada à imagem de uma sociedade, na qual cada opção está aberta a cada um praticamente a todo momento, é determinada e adequada ao obscurecimento do fato (ver a esse respeito e ao que se segue especialmente Bourdieu/ Passeron 1971, p. 222 e ss.) de que nem a política educacional é livre para realizar esta visão, nem o destino social dos indivíduos é determinado fundamentalmente por aquilo que eles aprenderam na escola.

A suposição de que tendências e motivos da política educacional possam ser esclarecidas em parte considerável como *reação a problemas estruturais de*

*legitimação* de uma sociedade que constantemente dissolve e desacredita suas próprias premissas igualitárias, corrobora as seguintes reflexões hipotéticas, que até o momento não foram comprovadas de forma sistemática: — Primeiro, uma política da educação com as pretensões citadas e com prioridades político-demonstrativas poderia ter a função de tornar temporalmente contingentes as privações e frustrações experimentadas por indivíduos numa determinada situação social num determinado momento. Vivências de insucesso poderiam ser relativizadas através de um efeito de protelamento e, deste modo, ser ocultas nas suas manifestações como conflito social. Esta poderia constituir-se especialmente na função latente de um sistema complicado de instituições de reciclagem, educação de adultos e de educação continuada, na medida em que elas logram estabelecer a permanente possibilidade de revisão e o caráter não definitivo do *status* social como realidade subjetiva. Segundo, a programática política de uma política educacional expansiva sugere uma definição do problema em termos individuais numa situação social dada: o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social. Em terceiro lugar, as funções de absorção dos conflitos que, por si mesmas, acompanham a difusão desse padrão de pensamento e interpretação são visíveis sobretudo quando elas atuam gerando resultados invertidos: quando a participação individual no processo de educação formal aparece como estratégia adequada para a transformação da situação social, oferece-se para a interpretação do insucesso daqueles que não lograram melhorar sua situação social, referências escolares e correspondentes motivos e capacidades (estereótipo “culpa da vítima”). Em quarto lugar a política educacional presta-se como nenhuma outra política setorial, às finalidades de segurança da base de legitimação do sistema político, porque os encargos por ela impostos não podem ser considerados específicos de classes ou grupos. Suas atividades de reforma são (em relação ao crescimento econômico, ao progresso tecnológico, à segurança social, à concorrência internacional, à igualdade social, à ascensão social, etc.) interpretadas como tão multifuncionais, que não pode ser levantada nenhuma objeção política fundamental e influente contra a necessidade e o desejo básico de uma política educacional expansiva, ao menos (ainda) na República Federal da Alemanha, embora possa-se observar o fortalecimento de restrições fiscais e de resistências de associações políticas. O

tratamento político-educativo dos problemas de legitimação e dos riscos de conflitos sócio estruturais é favorecido devido a esta extraordinariamente ampla soma de consenso político, com o qual o programa de uma política educacional expansiva — em contraste com outras políticas — ainda pode contar. Numa “sociedade educativa” ou seja, numa sociedade na qual a duração e o tipo da participação dos indivíduos nos processos de educação formal aparecem como condição e fundamento determinantes de seu destino social, o reconhecimento da educação como meio de diferenciação social vertical nas dimensões de *status* e competências deveria contribuir decisivamente para a justificação da desigualdade social. Os privilégios daqueles que podem defender seu *status* relativamente privilegiado através de correspondente certificados de escolas e universidades — supondo-se uma sociedade centrada sobre a educação — imunizam-se facilmente contra a crítica independente de se as qualificações apresentadas são ou não relevantes para uma posição privilegiada e se seus privilégios podem ou não ser justificados. Se este não é o caso (ver citações de Gorz feita anteriormente) então os diplomas desempenham um papel de apêndice simbólico defensivo de estruturas de autoridade e privilégios. Este efeito choca-se especialmente com os interesses da intelectualidade técnica e das classes médias profissionalizadas.

Se as últimas hipóteses aqui levantadas puderem ser testadas e comprovadas poderemos afirmar que a política educacional do Estado realmente preenche a função de formação ideológica de estruturação da consciência social. Por outro lado, não se deve esperar que uma tal estratégia para lograr legitimação possa ser levada a efeito sem contradições e problemas. Independente da efetividade ou inefetividade de uma tal estratégia político-educativa, deve-se aqui levantar o ponto de vista de que a pretensa neutralidade de classe — necessária ao preenchimento de suas funções — do Estado capitalista e os problemas estruturais a ela relacionados, poderiam muito bem tornar-se motivo propulsor de programas de reforma educativa e estabelecimento de prioridades correspondentes. Com isso, chama-se a atenção para um fato que foi tratado de modo pormenorizado por M. Edelman (1964): a ação social em geral e a ação de organismos estatais (ou seja, sua “política”) apresentam sempre, de modo especial, a dupla função — tanto a de transformar (e este é o seu lado instrumental) as condições objetivas no meio correspondente, quanto a

de organizar a compreensão dos problemas sociais desse meio e criar (função “expressiva” de ação) a confiança na possibilidade de solução dos problemas assim definidos. Deixando de lado algumas exceções (Ortmann, 1971, especialmente pp. 155-178; Müller, 1973, p. 222 ss.) a política educacional do Estado até o momento foi pesquisada predominantemente em relação às suas funções instrumentais, especialmente no que se refere à sua contribuição para o acionamento de normas sociais igualitárias (que, em geral, foram pouco encontradas). Por outro lado, não receberam atenção as funções “simbólicas” capazes de gerar interpretações de situações e deste modo capazes de absorver eventualmente conflitos sociais potenciais que devem aqui ser objeto de algumas reflexões de caráter exploratório. Ao lado dessas funções simbólicas da política da educação do Estado visando gerar legitimação do sistema político, que atuam de forma indireta e não se limitam ao círculo dos participantes do sistema de educação formal, encontramos naturalmente consideráveis esforços explícitos (mesmo que tenham um significado secundário) de fazer da escola um instrumento do processo de socialização política (ver o texto de Feldhoff). No centro da pesquisa científica bem como da crítica politicamente motivada, tem estado até o momento especialmente as finalidades explícitas e objetivadas concretamente nos programas e objetivos de aprendizagem da educação política e estudos sociais (ver, por exemplo, Heinisch, 1970). Não está claro, porém, se a transmissão de disposições de comportamento político através dos cursos institucionalizados na escola possuem maior significado que outros (ex. na família e através dos meios de comunicação de massa) e, mais ainda, como os símbolos políticos “positivos” se comportam em relação aos “modelos inimigos” transmitidos nas aulas de forma mais implícita e às ideias políticas eliminadas através dos atos de repressão, no que se refere à sua influência na socialização política.

#### **4. Crescimento das funções do sistema educacional**

Sob a expressão “crescimento das funções” do sistema de educação formal devem ser aqui discutidos três problemas estruturais característicos das sociedades industriais desenvolvidas, em função dos quais o sistema educacional precisa assumir tarefas substitutivas da organização da vida social que, em fases anteriores do desenvolvimento industrial (e, na verdade, em sociedades pré-industriais), eram preenchidas por outros sub-sistemas. Em que medida e devido

a que definição de problemas objetivos tais tarefas organizatório-substitutivas surgem, depende dos processos de constituição no próprio campo do Estado.

Um tema da discussão sociológica, neste contexto, tem a ver com a perda de funções da pequena família. Suas características (limitação a duas gerações, separação entre moradia e lugar de trabalho, ampliação das atividades profissionais da mulher, limitação da interação familiar a funções ligadas ao tempo livre e ao consumo, relações de moradia, suburbanização, etc.) tem como consequência uma crescente limitação das funções educacionais e de socialização realizáveis através do grupo familiar (especialmente aquelas que vão além da socialização primária). Com a criação de jardins de infância e de instituições de educação pré-escolar, as instâncias do Estado reagem a esta perda de funções da pequena família tão solícitamente quanto isto é, ao mesmo tempo, condição para que grande número de força de trabalho feminina possa ser mantida no mercado. Esta tendência é amplamente apoiada por indicações inequívocas das ciências sociais de que especialmente as condições de socialização pré-escolar tem significado decisivo na carreira e no êxito escolar e de que também a diminuição da influência das condições da socialização familiar é uma pré-condição muito importante para o progresso da equalização das oportunidades educacionais. Isso se expressa em certa tendência à escola de tempo integral, na tendência das organizações de educação formal de assumirem tarefas da organização familiar.

Um desenvolvimento paralelo ocorre no campo da educação profissional — no qual o processo de aprendizagem realizado na própria unidade de produção aparece aos empresários individuais ou como demasiado dispendioso ou como demasiado ineficiente em seus resultados, sendo por isso a educação profissional crescentemente “entregue” a instituições de educação formal (veja-se o texto de Baethge).

Menos evidente, mas possivelmente ainda mais grave em suas consequências é a perda de funções dos mecanismos que provavelmente realizavam a transmissão de orientações de comportamento em sociedades pré-industriais ou em início do processo de industrialização, embora isto ocorra especialmente nos setores da vida e dos papéis sociais que estão em relação apenas indireta com o trabalho profissional. A qualificação da força de trabalho

individual não traz consigo automaticamente, nem através da tradição cultural, o que seria necessário para poder preencher um papel adulto de forma adequada às exigências de comportamento de uma sociedade industrial diferenciada. Por isso, a transmissão dessas qualificações para os papéis sociais deve ser obtida através de mecanismos organizatórios formais no sistema de educação. A urgência em assumir esta função adicional substitutiva do sistema educacional reflete-se na teoria dos currículos (Robinsohn, 1967, Blankertz, 1969) que tem como meta simular a mais completa e amplamente possível gama de situações de vida e construir as disposições de comportamento a elas correspondentes. A abrangência do desenvolvimento curricular “estende-se dos campos profissionais aos diferentes estágios da orientação científica e àqueles setores da vida que são circunscritos através do lar, do contato com pessoas, da atividade política, da religião, do esporte, das conversas” (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 60), e além disso, até a papéis ligados à idade, saúde, educação, sexualidade, direito, tempo livre, tráfego, consumo. Em todos esses campos, o programa do sistema escolar e as concepções curriculares devem se desenvolver adequadamente de modo a preencher as lacunas que um conceito burguês de educação geral e seus órgãos deixaram como herança. Que os sistemas político e econômico tenham um crescente interesse na construção de tais disposições comportamentais é evidente, não apenas visando o fortalecimento dos controles sociais (por assim dizer, uma pedagogia social generalizada e preventiva como defesa contra “comportamento desviante”), mas também a formação de prontidão de resposta aos símbolos políticos e especialmente à propaganda para o consumo (quanto mais educado o consumidor, mais vorazes são seus apetites — Lash, 1972, p. 43; Selich, 1971).

Finalmente o sistema de educação formal preenche — em terceiro lugar — funções substitutivas na medida em que assume a “momentânea ou seja, a organização institucionalizada do trabalho que não foi assimilada pelo sistema ocupacional; ele substitui, portanto, as tarefas organizacionais da espera do próprio trabalho profissional. Esta tese — que em face das relações ocupacionais da República Federal da Alemanha nas duas últimas décadas parecia tão pouco plausível, nunca foi examinada mais de perto — no que concerne ao desenvolvimento do sistema educacional americano possui grande poder de convencimento. Ela parte do fato de que, nos sistemas capitalistas

tecnologicamente desenvolvidos, não apenas a estrutura de qualificação é empurrada para “cima” mas principalmente de que o quantum da força de trabalho capaz de ser absorvido pelo sistema ocupacional diminui. Esta interpretação baseava-se em que o sistema escolar (nos EUA, especialmente em relação a minorias discriminadas), também desempenha um papel relevante como dispositivo institucional, na medida em que organiza os “fracassados” insuficientemente qualificados, bem como os excedentes quantitativos, ou seja, o “excedente populacional” não absorvível (nem sempre de uma maneira encorajadora e relativamente de modo não conflitivo) deixado improdutivo fora do mundo do trabalho. “Os jovens sofrem o destino de todos os trabalhadores sem habilitação: a educação de massa pode ser vista como um sistema de custódia designado para administrar uma classe de pessoas deslocadas pela tecnologia. Isso ajuda a explicar porque as escolas, especialmente as escolas secundárias assumem também frequentemente o caráter de prisões” (Lash, 1972, p. 43-44). Nesta função o sistema educacional não atenderia mais o mercado do trabalho, em nenhum sentido, com força de trabalho adequada, mas o aliviaria de força de trabalho inadequada. Se a partir daí diferenciamos a tese de que a capacidade do sistema ocupacional em aceitar jovens em idade de frequentar a escola secundária, mesmo em economias de pleno emprego, em posições de aprendizes e de força auxiliar é limitada, ou seja, em posições que em todas as suas dimensões se caracterizam pela extrema desvantagem de status e correspondente potencial de conflito: se pensamos, além disso, que o mercado de trabalho não estaria em condições de absorver nem mesmo uma parte relevante da juventude socialmente abrigada nos papéis de escolares e estudantes, então já não parece mais absurdo ver como uma função latente do sistema educacional a repartição temporária de um semi-status — se referida ao sistema ocupacional — a grandes e crescentes grupos de jovens que o sistema ocupacional não consegue organizar socialmente (e, menos ainda, de uma forma socialmente aceitável).

## **5. Problemas e contradições da política educacional do Estado**

Nossa tentativa de sistematizar as funções sociais globais do sistema educacional e de esclarecer problemas estruturais das sociedades capitalistas industriais desenvolvidas conduziu-nos a quatro pontos de referência funcionais, a partir dos quais se deveria estudar o desenvolvimento do sistema de educação.

Estes pontos são (1) o problema da qualificação conteudística, bem como da geração de disponibilidade da força de trabalho; (2) a integração social de força de trabalho nas condições que caracterizam as relações de produção capitalista; (3) a criação de legitimação que o sistema político — considerando sua precariedade, frente à impossibilidade de efetivar ou ignorar o postulado básico da igualdade — necessita conseguir e (4) a substituição frequente de subsistemas sociais, cujas funções foram prejudicadas pela dinâmica do desenvolvimento industrial-capitalista.

Cada um dos elementos presentes nessas quatro perspectivas funcionais (qualificação, integração, equalização, substituição), contém um sem número de questões específicas que podem ser catalogadas e que foram acima desenvolvidas. Delas é preciso que hoje seja dito que, em parte é desconhecido e em parte controvertido em que medida estes pontos de referência funcionais específicos podem ser vistos como problemas da política e que peso podem ganhar no trem do desenvolvimento industrial-capitalista. Que transformações qualitativas e quantitativas da demanda de qualificação do sistema ocupacional ocorreram realmente? São estas modificações da demanda de tal natureza que se possa esperar que organizações específicas do sistema educacional sejam adequadas para atendê-las? Dispõe o sistema e a política educacional do Estado de critérios e recursos que lhe permitiram apresentar-se como estratégia para cobrir tal demanda? Caso não seja assim: como chegar a uma pluralidade de critérios com os quais a política da educação possa operar? Que estratégias sócio-políticas e ideológicas para evitar ou contornar conflitos imiscuem-se na política da educação? Que problemas levanta a auto-racionalização da parte do sistema político-administrativo que cuida da política educacional? Que significado e que dinâmica possuem especialmente o problema da igualdade social bem como da igualdade de oportunidades ou da transmissão ideológica de imagens sociais igualitárias? Que sistemas parciais necessitam de substituição ou complementação através de inovações na política educacional? Com este catálogo de questões devem ser aqui ilustrados, mais uma vez, aspectos dos problemas objetivos do sistema, na forma como surgem a partir do desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas. Da identificação de tais problemas do sistema podemos obter pontos de referência objetivos para a análise funcional do estado em que se encontra e do desenvolvimento do sistema

educacional. Num segundo plano, e do ponto de vista lógico completamente independente do primeiro, dever-se-ia colocar a questão de qual desses problemas, que se encontram em seu “ambiente” social, inclui o sistema político-administrativo em seu horizonte, que problemas permanecem na penumbra, que prioridades atendem a problemas parciais, que grau de generalização objetiva, temporal e social se espelha nas opções e no estabelecimento de finalidades estratégicas das instituições políticas que lidam com a política educacional, etc. Este plano, em sentido estrito, político-científico da análise, seria compatível com o anteriormente citado plano da “criação” de problemas no processo de desenvolvimento social, se se partisse da suposição verdadeiramente heroica de que o processo da tematização política de problemas e objetivos sempre está em condições de reproduzir de forma fiel e absoluta os problemas objetivos da estrutura e as tendências de desenvolvimento. Se, porém, as relações da problemática objetiva, de um lado, e o estabelecimento de prioridades e intenções da política precisam ser consideradas como precárias e incongruentes, então isso é válido somente no que concerne às relações dos programas político-educativos e seus efeitos. Neste terceiro plano da análise trata-se, portanto, de consequências e funções observáveis dos programas políticos que — considerados através dos interesses e intenções neles declarados — sempre apresentarão resultados paradoxais em relação às suposições e estratégias que lhe serviram como ponto de partida.

Com a diferenciação desses 3 planos da política educacional naturalmente apenas indicamos uma moldura altamente for mal, dentro da qual as questões e controvérsias aqui desenvolvidas podem continuar a ser pesquisadas. Ao mesmo tempo, porém, esta colocação é prescritiva, ou seja, relativa permanentemente a assim chamada pesquisa educacional instrumental — pelo menos no que se refere as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional. Porque somente uma estratégia de pesquisa que nem sempre de sei suas hipóteses a partir do ponto de vista dos atores político-administrativos nem pretende através delas racionalizar as correspondentes respostas político-administrativas, está aberta para uma perspectiva na qual a relação entre a problemática social global, os progressos na constituição do sistema político e as reais funções do sistema educacional são problematizados. Uma tal estratégia de pesquisa torna-se politicamente relevante não através das orientações de ação por ela produzidas,

mas simplesmente pelo fato de que ela, através de uma análise objetiva do sistema de ação político-administrativa, se confronta com o desafio de ações, discrepâncias e consequências paradoxais da ação que os atores políticos tanto quanto os cientistas sociais que os assessoram permanentemente se esforçam por retocar.

Uma tendência semelhante na harmonização das discrepâncias entre os planos dos problemas da estrutura social e dos programas políticos e suas consequências encontra-se, aliás, na crítica do sistema que utiliza o objeto de sua pesquisa e sua crítica num “sistema fechado”. Se se quisesse interpretar o conjunto de pontos de referências funcionais como se ele realmente indicasse contribuições logradas pelo sistema educacional para a reprodução social, então chegaríamos à conclusão próxima à dos diversos representantes de uma economia política do setor educacional a saber: “a política da educação ocupa-se, no Senti do amplo, fundamentalmente de assegurar uma reprodução social livre de perturbações” (Altvater/Huisken, 1971, p. XVIII).

Se esta frase pode ser entendida tal como se apresenta, ou seja, como afirmação sobre fatos, não é preciso muito esforço para contestá-la, não apenas empiricamente, mas também como palavreado de discutível razoabilidade política. Isto porque o sub-sistema social constituído pelas escolas e universidades em todos os países industriais desenvolvidos desde o começo dos anos 60 distinguiu-se de todos os demais sub-sistemas, atualizou contradições e provocou conflitos que, segundo a experiência de qualquer das partes envolvidas, não podem ser considerados como indicadores de uma “reprodução sem perturbações”. Em afirmações como aquela citada mistura-se a com preensão correta de que os estudantes não são uma classe e de modo algum a vanguarda de uma classe, com a decepção provo cada por esta compreensão: o potencial de protesto já manifesto nas instituições educacionais é renegado e subestima-se metodicamente as contradições do sistema educacional e a problemática da política estatal voltada para ele. É preciso perceber que os esforços empreendidos pelas escolas, as universidades e suas instâncias de controle no plano da política educacional no sentido de tomar como tema e de dar conta dos problemas estruturais do desenvolvimento social acima indicados, liberam uma dinâmica que permite levantar a suposição de que “uma política educacional conseqüente pode conduzir a conflitos desestabilizadores para o sistema”.

(Habermas, 1969, p. 48). De qualquer modo, especialmente no campo da política educacional do Estado tem sentido ilustrar a propriedade de cada um dos princípios metódicos iniciais apresentados, cuja consequência no que concerne aos resultados objetivos da ação do Estado estão tão pouco de acordo com os seus fins declarados quanto estes fins, em si mesmos, derivam de uma compreensão adequada dos problemas da estrutura social. Nesta medida uma concordância, mesmo entre apenas dois desses planos, seria completamente improvável; seria mesmo um caso digno de esclarecimento. Torná-lo um caso “normal” é um erro que talvez escape aos conselheiros políticos tecnocráticos que se superestimam profissionalmente.

Estas reflexões metódicas sugerem — tanto quanto a evidência mencionada, relativa à atualização político-educacional das contradições sociais — a suposição de que uma outra função do sistema e da política educacionais consiste em infringir as suas próprias intenções, ou seja, em criar condições de conflito onde elas as queriam evitar. Tal problemática funcional paradoxal — em relação à qual existe uma grande quantidade de hipóteses ainda não trabalhadas nem comprovadas merece, tanto do ponto de vista científico quanto político, o interesse da pesquisa educacional.

Gernot Koneffke trabalhou, em 1969, num artigo famoso, o caráter paralelo objetivo “subversivo” inerente aos esforços de integração do sistema educacional. Na tentativa de produzir uma disponibilidade geral da força de trabalho, de assegurá-la preventivamente contra quaisquer rompimentos abruptos nas suas condições de vida profissional e de sedimentar a “ilusão da igualdade de oportunidade”, o sistema educacional produz um “choque da realidade” tão mais profundo quanto mais se afirma a visão de uma “sociedade educativa” e quanto maior se torna o âmbito no qual se desenvolveram processos educacionais em consequência da fidelidade a esta visão. A “superqualificação” sistemática, ou seja, a produção sistemática de capacidades e conhecimentos que não são exigidos pelo mercado de trabalho e que são respeitados como um correspondente status social, conduz a que o “horizonte da expectativa de vida para um crescente número de pessoas deva ser colocado muito além do que pode ser possível como real participação nas gratificações características das classes mais elevadas” (Koneffke, in Nyssen, 1971, p. 113). O choque da realidade consiste na confrontação entre as expectativas ilusórias assim criadas

com uma realidade de vida ligada ao trabalho e à profissão, na qual a concessão de status acompanha não o nível educacional, mas a situação da demanda no mercado de trabalho. O efeito dessa fonte de conflitos foi mostrado pela pesquisa de Berg (1970): “trabalhadores e empregados superqualificados” apresentam forte inclinação para comportamentos conflitivos informais e para a flutuação inter-firmas. Problemáticas analogamente angustiantes poderiam criar disponibilidade de força de trabalho ou “transferibilidade de capacitação cognitiva também em outro sentido: a ampliação da duração do processo de educação formal e sua orientação no sentido de uma qualificação geral poderia acarretar efeitos colaterais, pois também elementos de atividade independente, capacidade de crítica e a redução da presteza para a “percepção carregada de mitos” (Koneffke, p. 115) são criados num circuito que contradiz a integração em estrutura de relações hierárquicas (veja-se o resumo dos correspondentes argumentos sócio psicológicos em Nunnes-Winkles, 1973). Consequências contraditórias do sistema educacional se agudizam na medida em que este chama a si tarefas substitutivas que não podem ser preenchidas por outras Instituições. Esta formalização, até o momento tradicionalista, no preenchimento de funções é acompanhada de uma exigência de explicação necessária à justificação de currículos e símbolos culturais que outrora poderiam ser transmitidos através do apelo implícito a tradições culturais. Mas, já que a escola (e a universidade) não pode reivindicar para si um monopólio de interpretação assegurado pela tradição para a transmissão de disposições de comportamento cultural, resta a ela somente duas estratégias com as quais ela pode reagir a essa exigência de Justificação: ou a franca codificação autoritária dos conteúdos de ensino e dos procedimentos didáticos (com o que ela trataria os correspondentes conflitos de autoridade e problemas de função internos), ou uma “socialização do ensino escolar, aceitando uma co-determinação de estudantes, pais e professores e criação de condições sob as quais especialmente os estudantes reconhecem o processo de aprendizagem como seu” (Preuss, 1973, p. 27). Esta alternativa, aliás, forçosamente aumenta o risco de que os alunos aprendam a opor-se à integração em processos de trabalho determinados por outros, o que significaria transformar a função de integração cultural do sistema escolar no seu oposto. Com o esclarecimento dessas tendências contraditórias, face às quais o sistema político não poderá mais lograr consenso envolvendo

sem problemas todos os interesses sociais organizados a respeito da prioridade para uma “política educacional expansiva”, podem também acentuar as restrições econômico-orçamentárias. A contínua expansão do sistema educativo tornar-se-ia — em relação à base do poder político de seus protagonistas — demasiado cara, sobretudo se ele diminuir a força de convencimento da auto justificação para o trabalho economicamente produtivo. Da perspectiva do capitalista individual um tema educacional que não tem mais em vista a qualificação de uma capacidade de trabalho economicamente utilizável como seu tema exclusivo e que claramente fracassa, além disso, no preenchimento de sua função geral de integração, aparece mais ou menos como uma instituição parasitária de custos muito elevados sem retorno (ver Huisken, 1972, p. 284 ss.). A tais reveses a política educativa do Estado precisa reagir tornando mais lento os investimentos educacionais, com uma fiscalização redobrada do seu uso econômico e com a invenção de novas auto justificações funcionais que sempre acabam na regulamentação, na arrumação e disciplinarização do processo e dos conteúdos da aprendizagem, com o que se geram temas de conflito dentro e fora do sistema educacional.

As reflexões aqui trazidas para servir à ilustração de hipóteses possíveis são, ao mesmo tempo, especulativas e triviais. São especulativas na medida em que não existem trabalhos teóricos ou empíricos sobre os padrões de funcionamento sistemático da política (educacional) em países capitalistas altamente industrializados, que tenham como tema o surgimento e o alcance de consequências paradoxais funcionais de uma política voltada para a integração. Ao menos para a República Federal da Alemanha o trabalho de Koneffke — embora permaneça num nível exploratório — é a única exceção. Estas reflexões são triviais, mas ao mesmo tempo cada uma das hipóteses levantadas pode ser recheada com dezenas de fatos tirados da experiência, que o real funcionamento das instituições educacionais e a política educacional diariamente coloca diante de nós. O problema consiste em estabelecer a conexão entre essas experiências quotidianas e a teoria sociológica relativa ao desenvolvimento e à função do sistema educacional.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> .A literatura correspondente foi aqui tomada apenas através de

exemplo, e sem a pretensão de esgotá-la. Em geral, foram consideradas as publicações mais recentes, ou seja, posteriores a 1978. Da mesma forma, renunciei a uma menção explícita e a uma polêmica com trabalhos que não tomam o sistema educacional como tema central, mas a ele se referem apenas em conexão com teorias sobre o desenvolvimento industrial-capitalista. Finalmente, uma limitação consciente deste trabalho é a de que ela trata o sistema educacional em seus níveis e ramos específicos como uma unidade — ou seja, praticamente não se refere às suas diferenças, sem diferenças importantes, entre escolas, universidades, ensino profissional e educação de adultos — e o investiga muito mais de forma geral, do ponto de vista de suas funções sociais globais.

2. Mesmo que se pudesse provar que a educação eleva a produtividade “técnica” do emprego da força de trabalho (e que, portanto, o que rende de produto físico por dia de trabalho cresce como consequência do nível de educação) somente a produtividade econômica (valor do produto por custo de salário) seria relevante para o sistema ocupacional de uma sociedade capitalista. Mas já que existe uma certa (como sempre, mediatizada) correlação entre o nível de instrução e o nível de salário, a produtividade econômica se elevará sempre em menor proporção que a produtividade técnica. A força de trabalho qualificada é disponível para os empresários somente em troca de um salário mais alto que a mão de obra não qualificada independente de que o lucro do empresário individual, do seu ponto de vista, seja reduzido através da “exploração” fiscal improdutiva que serve à manutenção do sistema educacional público. Finalmente, é necessário lembrar que, com o aumento da duração da instrução, diminui também o período de tempo durante o qual a força de trabalho é disponível para o trabalho “produtivo”. Por esses motivos, é legítimo supor que a qualificação formal, embora eleve a produtividade técnica, possa fazer cair a produtividade econômica.

3. Este é o caso p. ex. quando num indivíduo há correspondência entre

um elevado nível educacional e uma renda elevada, sem que o conteúdo da atividade corresponda ao conteúdo da instrução. A relação então, tem a ver com o aspecto social da qualificação e não com o seu conteúdo, ou seja, com a adequação da qualificação para a confirmação e estabilização de determinadas relações de dominação. Os dois aspectos só se deixam distinguir claramente em poucos casos. Como no exemplo que se segue (Gorz, 1973, p. 105/106): “Eu gostaria de encerrar este capítulo com a repetição de uma conversa que há pouco mantive com um jovem técnico numa fábrica de máquinas. Ele havia frequentado uma escola técnica e era muito orgulhoso de seus conhecimentos. Ganhava o dobro dos trabalhadores sob sua supervisão. À pergunta sobre em que seus conhecimentos eram maiores que os dos outros trabalhadores, respondeu ele: “Eu estudei cálculo diferencial e mecânica e, além disso, sou um bom desenhista de construções.” Perguntei-lhe, então, se ele necessitava de cálculo diferencial em seu trabalho: “Não, disse-me ele, mas me alegro de que o aprendi, pois é um bom treinamento mental.” Perguntei ainda: “Além do cálculo diferencial, o que o sr. sabe mais que os operários?” “Eu tenho mais compreensão da coisa, sei do que se trata.” “Poderiam também os operários que não frequentam a escola técnica obter esta compreensão?” Ele respondeu: “Eles podem consegui-la através da experiência. Mas isso levaria tempo, naturalmente”. Quanto tempo?, perguntei. “Pelo menos 5 ou 6 anos; respondeu ele.” Este técnico tinha estado 3 anos na escola técnica; ele justificava seus privilégios sociais e hierárquicos e sua superioridade”. Este técnico tinha estado 3 anos na escola técnica; ele justificava seus privilégios sociais e hierárquicos e sua superioridade principalmente sobre seus conhecimentos de cálculo diferencial. Mas no seu trabalho ele não utilizava cálculo diferencial. Este, era o símbolo de status cultural que o diferenciava do ponto de vista social dos demais trabalhadores. E porque esta era a única diferença — algo que os demais não podiam aprender da experiência — ela lhe dava um sentimento de autoridade e superioridade”.

4. Podemos fazer abstração das complexas relações de substituição

entre ambos os recursos. O poder é sempre, segundo a definição de K.W. Deutsche, a possibilidade de não precisar aprender, ou seja, de poder prescindir de informações.

5. De qualquer modo, não é fácil entender porque a qualificação da força de trabalho — inclusive a geração de capacidade intelectual formal operacional — só deveria ser possível em instituições que possuam as características de nossas “escolas”. Na prática a formação da força de trabalho se completa com a aquisição de capacidades e conhecimentos específicos necessários a um emprego ou numa firma, crescentemente “on the job” mesmo na Europa ou — de qualquer modo — em estreita interdependência institucional com a realização concreta do trabalho industrial. Bailey (1971. p. 347) cita, para o caso dos Estados Unidos, um cálculo segundo o qual “em 1970 o número total de pessoas recebendo instrução formal em programas educacionais no Interior das escolas elementares e secundárias e das universidades que usualmente compõem o sistema de educação será menor do que o número daqueles que receberão instrução formal através de programas que se situam fora do sistema institucional”.

6. O comportamento aparentemente “luxuoso” da demanda do sistema ocupacional, que se mantém inclusive ao preço de custos salariais mais altos, pode ser avaliado como indicador indireto da qualificação “social” criada pelo sistema educacional. Já foi suficientemente comprovado (por exemplo Gintis, 1971, Jencks, 1972, Ambruster et al. 1971) que os empresários que no seu comportamento de demanda dão preferência aos candidatos com certificados de conclusão de cursos de níveis mais elevados, assim o fazem sem considerar primordialmente a qualificação, mas a função de socialização e com o modo de seleção das escolas e universidades frequentadas. Como condições de obtenção do emprego não bastam os conhecimentos e aptidões exigidos; é necessária a comprovação da capacidade de poder registrar as condições institucionais da escola e universidade e atender às suas exigências de exame. Veja-se, por exemplo, as afirmações

ideologicamente Insuspeitas do economista F. Machlup: “Muitos empregadores preferem aceitar apenas graduados das universidades, não porque os empregos específicos exigem qualificações para as quais um grau universitário contribua em alguma coisa, mas somente porque um diploma universitário serve como credencial da diligência e inteligência do candidato. Nessas condições a sociedade em geral pode não se beneficiar dos quatro anos adicionais de educação. E o diferencial de rendimentos ganho pelos diplomas dos universitários não é devido aos efeitos educacionais, mas apenas à função seletiva da universidade”.

7. O aspecto da substituição de funções sociais que se tornaram problemáticas através de Instituições educacionais formais seria, supostamente uma chave para o desenvolvimento histórico do sistema de educação: “As escolas são. . . frequentemente consideradas pelos seus fundadores como instituições compensatórias: o que claramente não será aprendido fora do contexto das instituições, deve ser alcançado através de um processo consciente de planejamento e organização” (Fend, 1973, p. 84).

8. Um exemplo especialmente bizarro para este assumir de funções substitutivas são os debates que tiveram lugar na Baviera acerca da disposição constitucional (artigo 137, 5.2 Baviera) do ensino da “ética” aos alunos que não participam das aulas de religião: “Se somente agora este artigo é novamente lembrado, fica claro apenas que a onda de retirada aumentou. Pode-se supor que o ensino da ética também deve atuar contra a rebelião juvenil e o uso de7. O aspecto da substituição de funções sociais que se tornaram problemáticas através de Instituições educacionais formais seria, supostamente uma chave para o desenvolvimento histórico do sistema de educação: “As escolas são. . . frequentemente consideradas pelos seus fundadores como instituições compensatórias: o que claramente não será aprendido fora do contexto das instituições, deve ser alcançado através de um processo consciente de planejamento e organização” (Fend, 1973, p. 84).

## **Bibliografia:**

E. Altvater, F. Huisken (Hrsg.), 1971: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen.

F. Arlt und A. Beeltz, 1970: Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule. Hannover.

W. Armbruster et alii., 1971: Expansion und Innovation, Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Forschungsbericht, Max-Planck — Institut für Bildungsforschung, Berlin.

W. Armbruster, 1971: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 23, Berlin.

M. Baethge, 1970: Ausbildung und Herrschaft, Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt.

M. Baethge et alii 1973: *Produktion und Qualifikation*. SOFI, Göttingen.

K. Baht, 1962: *Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung. Internationales Seminar über Bildungsplanung*, Max Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

St. K. Balley, 1971: Educational Planning: Purposes and Power. *Public Administration Review* 31, pp. 345-352.

E. Becker und D. Jungblut, 1972: *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt.

1. Berg, 1970: *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York.

O. Berstecher und R. Spree, 1971: *Basistheoretische Bezugspunkte einer Untersuchung der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis in der BRD*. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971.

H. Biankertz, 1969: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München.

M. Blaug (ed.), 1968. *The Economics of Education*. 2 Bde. London.

F Böhle und Altmann, 1972: *Industrielle Arbeit und soziale Sicherheit*. Ffm.

P, Bourdieu und J. — C. Passeron, 1971: *Ohne Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens, am Beispiel Frankreichs*. Texte und Dokumente für Bildungsforschung. Stuttgart.

V. Briese, 1972: *Zentralisierung der Kulturpolitik in der BRD*. Forschungsbericht 2 des Sonderforschungsbereichs 23. Konstanz.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. 1970: *Bericht zur Bildungspolitik*. Drucksache VI/925. Bonn.

R. Dahrendorf, 1956: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 8, S. 540-568.

ders., 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

E. F. Denison, 1962: The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before US. New York.

Deutscher Bildungsrat. 1970: *Empfehlungen der Bildungskommission Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.

F. Edding, 1963: *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg.

M. Edelman, 1964: *The Symbolic Uses of Politics*. Urbana,

H. Fend, 1973: *Schulsystem und Gesellschaft*. Manuskript. Konstanz

H. J. Gamm (Hrsg.), 1971: *Erziehung in der Klassengesellschaft*. München.

H. Gintis, 1970: *The New Working Class and Revolutionary Youth. Socialist Revolution*, May/June 1970, pp. 13-43.

ders., 1971: Education, Technology. and the Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, vol. 61 (1971), pp. 266 ff.

ders., 1972a: *Activism and Counter-Culture: The Dialectic of Consciousness In the Corporate State*. Tetos ag. 1972a. pp. 42 ff.

ders.. 1972b: *Towards a Political Economy of Education*. Harvard Education Review 42, No. 1, pp. 70 ff.

A. Gorz, 1972: Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung. R. Vahrenkamp (Hrsg.), *Technologie und Kapital* Frankfurt. S. 100 f.

J. Habermas, 1969: *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt.

H. Hartung et al., 1970: *Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Verwendung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem*. Stuttgart.

F. Helnisch. 1970: *Politische Bildung — Integration oder Emanzipation*.

Beck et al., *Erziehung in der Klassengesellschaft*. München. S. 155-185.

J. Hirsch und St. Leifried, 1971: *Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik*. Frankfurt.

K. Hüfner (Hrsg.) 1970: *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*. Stuttgart.

K. Hüfner und J. Naumann (Hrsg.), 1971: *Bildungsplanung: Ansätze. Modelle. Probleme*. Stuttgart.

F. Huisken, 1972: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München.

I. Illich. 1971: *Deschooling Society*. New York.

F. Janossy, 1966: *Das Ende de Wirtschaftswunder*. Frankfurt.

C. Jencks, 1972: *Education and Inequality*. New York.

G. Koneffke, 1969: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument* 54,5. 349-430.

H. Kern und M. Schumann, 1970a: Soziale Voraussetzungen und Folgen des technischen Wandels. RKW (Hrsg.), *Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Auf 1. Frankfurt. S. 280 f.

Kern und M. Schumann, 1976: *Industriearbeit und Arbeiterbewegung*. 2

Bände. Frankfurt.

C. Lash. 1972: *Toward a Theory of Post-Industrial Society*. M. Hancock, G. Sjöberg (eds.), *Politics in the Post-Welfare State*. New York.

G. Lenhardt, 1973: *Fragen zum Verhältnis zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem*. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

N. Luhmann, 1968: *Zweck. Herrschaft System*. A. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation*. K Berlin.

B. Lutz, 1969: *Produktionsprozess und Berufsqualifikation*, in: W. Adorno (Hrsg.), *Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft*, Stuttgart, S. 227-252.

B. Lutz und Krlngs, 1970: *Überlegungen zum Problem des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften und seine Prognose* *HIS-Brief* Nr. 10. Hannover.

dies, 1971: *Überlegungen zur soziologischen Rolle akademischer Qualifikationen*. *HIS-Brief* Nr. 18. Hannover.

S. M. Miller und M. Rein 1971: *The Possibilities and Limits of Social Policy*. Manuskript. Urban Center. New York Univ.

VV. Müller, 1973: *Soziale Mobilität, Strukturen und Prozesse der Statuszuweisung*. Dissertation. Konstanz.

G. Nunner-Winkler, 1973: *Kommentar zu S. Bowles and Gintis*. In the U. S. Class Structure (Harvard Univ. 1972); erscheint in *Leviathan* 1 (1973). 14. 4.

F. Nyssen. 1970: *Schule im Kapitalismus*. Der Einfluss wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln.

H. Ortmann, 1971: *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg*. München.

G. Picht, 1964: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg.

U.Preuss 1973: *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung im Sozialstaat*. Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

S. B. Robinsohn. 1967: *Bildungsreform als Revision des Curriculum* Neuwied.

T. W. Schultz, 1963: *The Economic Value of Education*. New York.

C. Silberman, 1970: *Crisis in the Classroom*. New York.

J. Spengler, 1972: *Economic Malfunctioning in the Educational Industry*. *The American Journal of Economy and Sociology* 31, pp. 226-239.

P. R. Straumann, 1973: *Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie*. *Leviathan* g. 1, Nr. 1, 5. 71-89.

H. P. Widmaier, 1966: *Bildung und Wirtschaftswachstum*. Villingen.

