

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO, DOMINAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A INFLUÊNCIA DOS EDUCADORES FRANKFURTIANOS EM 1968 E A REDESCOBERTA DE SIEGFRIED BERNFELD

Vanilda Paiva¹

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 Kluge². Estes são, ao mesmo tempo, produto e continuadores da escola de pensamento ligada à fundação do *Institut für Sozialforschung*³. 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.

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

¹ 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

² 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.

³ 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.

É meu objetivo tratar aqui de dois dos educadores — Heinz-Joachim Heydorn⁴ e Gernot Koneffke — considerados tradutores dos frankfurtianos no plano educacional. No caso de Heydorn, ele exerceu também uma concreta e 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*.⁵

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 em 1968 no Brasil, mas naquela 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 idéias 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, conseqüência direta da revolução educacional do pós-guerra que gerou contingentes mais numerosos de egressos do curso secundário. No caso brasileiro, para tanto influiu também a equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos através da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para efeitos de ingresso na universidade⁶. Por isso, não é de se estranhar que o mote do

⁴ 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 n° 29 de *Educação & Sociedade*.

⁵ 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.

⁶ 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.

movimento brasileiro fosse “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.

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 idéias 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 Bockenheimer, 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 idéias.

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 nuanças 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*⁷ 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 Mundo⁸ para assumir as tarefas mais pesadas. Havia em relação ao Sul uma generosa atitude de solidariedade e simpatia, que envolvia os estudantes provenientes daquelas regiões e os fazia também apoiar — ao menos idealmente — seus conterrâneos pobres. Um clima muito distinto⁹ do que hoje se pode encontrar numa Europa onde o emprego se reduz, o Estado

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

⁸ 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).

⁹ 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.

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 idéias 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 lêem 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 1962, 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*¹⁰ — e a um livro em dois volumes publicado por ambos¹¹. Com isso, deixamos de lado muitos escritos e a obra mais importante de Heydorn,¹² 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.”¹³

A formação filosófica destes dois autores foi determinante do caráter de seu trabalho. Os dois volumes dos *Studien...* são, na verdade, uma espécie de

¹⁰ 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.º 54. 11. Jrg, dez 1969, Heft 5/6.

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

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

¹³ *Ibidem*, p. 313.

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.¹⁴

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,¹⁵ 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 Comenius,¹⁶ 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.¹⁷ Esteve exposto à influência do enciclopedismo na Universidade de calvinistas e puritanos em Herborn e entrou em contato com as idéias de Ratke¹⁸ 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 idéias, na Europa Central. Ratke teria formado uma visão moderna do mundo nos oito anos que viveu em Amsterdã, onde se desenvolviam uma

¹⁴ 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.

¹⁵ Ver Paiva, V. “Johann Amos Comenius (1 592-1670): Primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino”. *Revista da Faced-UFF*. Niterói, jul.-dez. 1983. pp. 23-33.

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

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

¹⁸ 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.

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 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.¹⁹ 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 idéia 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 correto²⁰ e por isso a *Pampaedia*²¹ constitui o núcleo central de sua obra. Mas, enquanto outros autores²² 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 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 idéias e das formas educacionais o raciocínio contido na *Dialektik der Aufklärung*.²³ Assumem que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento iluminista”²⁴ que o Iluminismo, “como movimento

¹⁹ 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 bilíngües nos anos 60.

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

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

²² 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.

²³ 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).

²⁴ *Ibidem* p. 3. (Introdução).

que efetivamente expressa a sociedade burguesa como um todo enquanto idéias 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 ou 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.²⁵

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 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 Sextros²⁶ 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

²⁵ 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.

²⁶ 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.

idéia de que “uma vida humana digna como resultado do poder da personalidade virtuosa sob condições de miséria material só pode ser construída como ideologia”²⁷ 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 maioria, 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 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”.²⁸ 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 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

²⁷ *Ibidem*, p. 74.

²⁸ 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 Duschsetzung. *In*: Heydorn/Koneffke. *Studien...* op. cit, p. 117.

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.²⁹

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”³⁰

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.³¹ Como estrito seguidor de Kant, ele busca passar do plano das idéias 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.³² Na verdade, Jachmann funda em 1801 a 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* neo-humanista 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 pobre³³. A ambigüidade 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

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

³⁰ *Ibidem* p. 10.

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

³² *Ibidem* pp. 18-21.

³³ *Ibidem*, p. 40.

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.³⁴ 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”.³⁵

O cerne da argumentação de Heydorn vai na seguinte direção: embora Humboldt tenha sido freqüentemente 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.³⁶ 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.³⁷ 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 *Ägidiengymnasium* em Nüremberg.³⁸

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

³⁵ *Ibidem* p.77

³⁶ 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.

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

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

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 idéias 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, remetendo à história das idéias 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 1970.³⁹ 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

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

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 medida os conteúdos por ele mesmo produzidos.⁴⁰ 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.⁴¹

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, apoiar-se-ia sobre o neopositivismo, sobre a linguagem da “deportação espiritual”⁴², 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 neo-humanista 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 das premissas irracionais. Ela precisava estornar o desenvolvimento educacional naquele ponto onde a consciência se torna revolucionária e tira

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

⁴¹ *Ibidem*, pp. 429-430.

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

conseqüências humanas das condições sociais existentes: a reforma social-democrata deveria ser vista a partir deste ponto de vista.⁴³ 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.”⁴⁴

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”.⁴⁵ 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 Alemanha⁴⁶, 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 Jánoszy, o enteado de 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.⁴⁷ Num registro mais próximo ao de Heydorn/Koneffke deve-se mencionar o livro de Herwig Blankertz, publicado em 1969.⁴⁸

Esse período estimula teses de doutoramento sobre a área educacional e a constituição de grupos de pesquisa nos quais se vêem 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

⁴³ *Ibidem*. p. 376.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 381.

⁴⁵ *Ibidem*. p. 383ss.

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

⁴⁷ Jánoszy, Franz. *Das Ende der Wirtschaftswachstum?* Ffm, Verlag Neue Kritik, 1966.

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

lançam à discussão das funções do sistema educacional, procurando na história da educação ou das idéias 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 70.⁴⁹

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 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.⁵⁰ Centrou-se sobre como a razão posta em prática na tecnologia afeta a vida do trabalhador e sua consciência,⁵¹ 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 Baethge⁵² tratam de estudar as transformações contemporâneas acionando um tipo de abordagem em que se pode reconhecer a familiaridade com os frankfurtianos. As grandes questões contemporâneas

⁴⁹ 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).

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

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

⁵² 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.

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.⁵³

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 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.⁵⁴

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),⁵⁵ nascido em plena

⁵³ É importante lembrar aqui que naquele período foram desenvolvidos muitos esforços no sentido de aplicar conhecimentos da psicanálise na práxis pedagógica, freqüentemente em torno da idéia de uma profilaxia das neuroses. Hans Füchtner considera que a época de ouro de tais idéias 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.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Os protocolos (notas) *Sexpol* surgiram em muitas partes como "pesquisas preliminares sobre a consciência política e de classe de trabalhadores, aprendizes, empregados e estudantes". Da discussão do de Berlim-Nord surgiu um movimento de "contra-redação" que se tornou

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 colegiais (“Teses sobre a campanha sexual”) e universitários (“Sobre a dialética entre doença e revolução”).⁵⁶

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 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.⁵⁷

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

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.

⁵⁶ 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.*

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

das crianças, representando diante delas a dureza e a complicação da realidade social.⁵⁸ 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”.⁵⁹ 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.⁶⁰ 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 ambigüidade 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.⁶¹

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 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.⁶² Mas a parte que realmente pega fundo naquela década efervescente é a que aborda o tema “escola e luta de classes”.

⁵⁸ Bernfeld, S. *Sisyphus... Op. cit. p. 79.*

⁵⁹ *Ibidem*, p. 91.

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 145 e 154.

⁶¹ 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.*

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

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.⁶³ 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.”⁶⁴ 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 co-administração. 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 sucedeu a Primeira Guerra Mundial naquela região.

Na verdade, ele propõe uma educação antiautoritária de base psicanalítica que caia como uma luva sobre o movimento estudantil de 1918. 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 idéias 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 1920.⁶⁵ 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 idéia e a prática das Assembléias Escolares como instrumento de co-direção e co-responsabilidade das crianças nas decisões. Ele buscava, com isso, pôr em prática princípios antiautoritários e de autogestão, afastando a coerção para

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

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

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

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.

Talvez uma das conseqüências 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.”⁶⁶

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

⁶⁷ Nesta dedicatória, a palavra *Narr* foi inspirada pelo desenho de H. J. Zeidler *Der Büchernarr* (o louco dos livros) que tenho pendurado na biblioteca. Dois exemplares foram comprados em 1973; o segundo deles foi dado de presente em Bonn, naquele mesmo ano, a José Guilherme Merquior com o comentário: “Você ainda vai parar na Academia Brasileira de Letras”