

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS

3
20

BOLETIM N.º 252

SOCIOLOGIA N.º 7

MARIALICE M. FORACCHI

EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO

(Aspectos da Contribuição de Karl Manheim para
a Análise Sociológica da Educação)



São Paulo — 1960

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: — Prof. Dr. Antonio Barros de Ulhoa Cintra

Vice-Reitor: — Prof. Dr. Francisco João Humberto Maffei

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

Diretor: Prof. Dr. Paulo Sawaya

Vice-Diretor: Prof. Dr. Antonio Soares Amora

Secretário-substituto: — Jack Fredrick Gebara

SOCIOLOGIA I

Professor: Dr. Florestan Fernandes (contratado)

Assistentes: Lic. Fernando Henrique Cardoso

Lic. Octavio Ianni

Lic. Marialice Mencarini Foracchi

Lic. Maria Sylvia de Carvalho Franco Moreira

Auxiliar Técnica: Lic. Ophelia Ferraz do Amaral

Tôda correspondência relativa ao presente Boletim e às publi- cações em permuta deverão ser dirigidas à	All correspondence relating to the present Bulletin as well as exchange publications should be addressed to
--	--

SOCIOLOGIA I

Faculdade de Filosofia - Caixa Postal 8 105 - S. Paulo - Brasil

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS

BOLETIM N.º 252

SOCIOLOGIA N.º 7

MARIALICE M. FORACCHI

EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO

**(Aspectos da Contribuição de Karl Manheim para
a Análise Sociológica da Educação)**



São Paulo — 1960

**COMPOSTO E IMPRESSO NA SECÇÃO GRÁFICA DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
1960**

“A Educação não pode, certamente, resolver sôzinha o problema da desorganização social; contudo, sem objetivos educacionais nenhum plano para integração poderá ter significado decisivo”.

Karl Mannheim

Freedom, Power and Democratic Planning,
p. 259.

PREFÁCIO

Karl Mannheim ocupa uma posição proeminente entre os cientistas sociais da primeira metade do século XX. Vista em conjunto, a sua é a mais bela carreira intelectual realizada por um especialista nesse período de tempo. Embora não tenha conseguido atingir os objetivos de trabalho que se propôs, o que o converteria numa espécie de Newton ou de Darwin da sociologia, imprimiu considerável avanço aos estudos sociológicos sobre o conhecimento, deu nova dignidade e importância às questões referentes à aplicação nas ciências sociais e propoz novas bases à compreensão das relações das ciências sociais entre si e com a filosofia. Sob vários aspectos, sua contribuição transcende ao campo da ciência, propondo-se corajosamente os problemas fundamentais de nossa era, à luz de um ponto de vista que conjuga, harmoniosamente, os dados da história com os resultados das investigações psicológicas, antropológicas e sociológicas e com os critérios éticos de reflexão sobre a realidade social.

Ainda é cedo para examinar-se, em profundidade, o significado e as conseqüências de seu produtivo labor intelectual. A sociologia se acha numa fase de “crise” de crescimento, sendo impossível avaliar-se como os especialistas irão aproveitar, em diferentes direções, o legado positivo que nos deixou. Mas, já se pode dar balanços mais ou menos exatos de sua contribuição em setores bem determinados. Marialice Mencarini Forracchi tentou essa empresa em relação a um dos aspectos mais complicados do pensamento de Mannheim: como ele via os problemas educacionais de nossa época e como se propunha a intervenção racional sobre suas matrizes psico-sociais ou histórico-sociais, através do planejamento vinculado à reconstrução social. Numa sociedade em mudança, a educação deve servir, simultaneamente, para criar um novo tipo de personalidade e um novo tipo de ordem social — em suma, para produzir um novo tipo de homem, identificado com novos valores sociais, e para assegurar um novo padrão de equilíbrio social capaz de promover estabilidade através de transformações incessantes da estrutura social. Em outras palavras, Mannheim teve o mé-

rito de analisar os desafios educacionais do presente em termos da significação que a solução dos problemas educacionais têm para a **reforma social**, o que o forçou a refletir sobre as medidas suscetíveis de alterar a capacidade de atuação responsável dos indivíduos e de modificar, correlatamente, as “regras do jogo” no cenário mais amplo da vida social organizada.

A escolha de um tema de semelhante envergadura, para satisfazer aos requisitos de um curso de especialização, revela notável maturidade intelectual associada a certa audácia científica e a boa dose de discernimento na apreciação das contribuições teóricas de um grande investigador. Essas qualidades explicam porque a autora foi bem sucedida, mesmo nas passagens mais difíceis de seu trabalho. Apesar da limpidez dos textos, do vigor do estilo e do impacto convincente das explicações de Mannheim, suas páginas são, com frequência, de compreensão difícil. Elas exigem conhecimento prévio de muitas obras importantes no campo da história, da filosofia, da psicologia e da sociologia, com frequência impõem domínio quase completo dos resultados de suas investigações em campos aparentemente desconexos e, acima de tudo, precisam ser “compartilhadas”, no sentido de uma complementação ativa, que apele tanto para a competência quanto para a imaginação do leitor.

Estamos, portanto, diante de um ensaio que reúne as principais qualidades de uma contribuição desse gênero, digno a todos os títulos do objeto que se propôs e das elevadas ambições intelectuais de que resultou. Contudo, há algo mais a salientar. A autora soube evitar o tom apologético, a discussão tendenciosa, a análise sem fulcro crítico definido. Não nos convida a “acreditar” em Mannheim; leva-nos, aqui e ali, com amplitude de vistas, a sondar as perspectivas que ele nos abre nas diferentes investigações que empreendeu. Tudo se passa como se estivéssemos acompanhando o próprio processo de análise a que submeteu as idéias mais caras e as conclusões mais decisivas do ilustre sociólogo, e se nos fizesse um apelo direto para entender e continuar a sua obra, como deve suceder em toda interpretação de caráter científico. Isso define bem a importância desta monografia, como ensaio de balanço teórico e como sugestão para tentativas do mesmo gênero, com a qual inauguramos a publicação dos melhores trabalhos dos alunos de especialização da Cadeira de Sociologia I.

São Paulo, 5 de Julho de 1960

Florestan Fernandes

INTRODUÇÃO

Não é fácil justificar a escolha de um tema para análise, porque são diversas e complexas as motivações que nos orientam. Frequentemente, aos fatores intelectuais, de natureza racional, acrescentam-se outros, mais relacionados com a personalidade individual do que com a formação científica. E' nesse sentido que Mannheim (1) afirma não ser puramente intelectual o ato que nos induz a reverificar nossas idéias. Nele combinam-se, de maneira igualmente intensa, elementos emotivos e volitivos e, em função deles, ousamos, às vezes, discutir e avaliar hábitos mentais anteriormente adquiridos.

O que assume importância real, agora, para nós, é, sobretudo, rever, com perspectiva crítica, aspectos decisivos da nossa formação sociológica, submetendo-os à dura empreitada da realização de um trabalho teórico. Existe, segundo pudemos comprovar, inquestionável sentido de aprendizagem em um trabalho dessa natureza. Se antes o julgávamos mais importante ou de maior interesse, pudemos hoje, nos convencer dos enormes riscos que êle envolve. O trabalho teórico supõe como condição fundamental uma razoável capacidade de síntese aliada ao domínio seguro dos principais problemas de teoria e de pesquisa da disciplina científica em questão. Essas condições, que, proporcionadas pela maturidade intelectual, acarretam a integração, a cada instante mais completa, do investigador nos problemas da sua disciplina, não são facilmente encontradas naqueles que, como nós, cumprem as primeiras exigências da formação universitária. Por isso, certamente, enfrentamos imensas dificuldades na fase de elaboração do trabalho e por isso, também, encontramos, já agora, algumas restrições a opor-lhe. Mas não há dúvida que, foi extremamente compensador realizá-lo. Familiarizamo-nos com os escritos de Mannheim que, para nós, é dos sociólogos modernos o que mais rica contribuição trouxe à sociologia discutindo com sensibilidade e

(1) — Cf. *Libertad y Planificacion* — pag. 282.

argúcia os problemas da nossa civilização e tendo, ainda, a coragem pouco comum, de questionar seus fundamentos ideológicos.

Além da indiscutível qualidade dessa faceta de sua obra, as análises empreendidas na esfera da educação, a rigor pouco conhecidas, destacam-se por seu caráter de inovação e de atualidade. Os temas educacionais são, em geral, fascinantes e aparentemente simples em sua complexidade teórica. O crescente relêvo que a educação adquire no mundo moderno, as facilidades que paulatinamente angariam os projetos de reforma e de pesquisa, convertem-na num tópico frequente de discussão não sendo raros os pensadores que tentaram abordá-la de forma original. Dêsses, atualmente, destacam-se alguns que obtiveram resultados positivos e contribuições efetivas para o conhecimento empírico ou teórico desse processo (2). No restante, as contribuições são, em sua imensa maioria, vazias e estéreis na medida em que se revelam incapazes de analisar, com critério científico e com objetividade, o fenômeno educacional confundindo-o com a teoria pedagógica ou com a prática educativa. Mannheim, pelo contrário, não escreveu exaustiva e sistematicamente sobre a educação mas a leitura de suas obras nos evidencia de que forma as preocupações educacionais infiltravam-se em sua reflexão, absorviam o seu pensamento emprestando um aspecto positivo às suas elaborações.

Nossa principal tarefa, nesse trabalho, consistirá na tentativa de sistematização de sua contribuição à análise sociológica da educação. A forma que nos pareceu mais adequada para alcançarmos tal objetivo foi a de procurar compreender as preocupações educacionais do autor em termos do contexto mais amplo de suas idéias gerais. Sem dúvida, tínhamos perfeitamente em conta ao escolhermos essa modalidade de interpretação, que tal opção envolveria certas dificuldades que talvez comprometessem o trabalho, tornando-o mais irregular e vulnerável. Isso porque, deveríamos percorrer, ainda que breve e superficialmente toda a complexa trajetória das idéias de Mannheim. Foi o que procuramos fazer embora sentíssemos,

(2) — Dentre os trabalhos mais recentes referimo-nos, em particular, ao do Prof. Florestan Fernandes: **A Ciência Aplicada e a Educação como fatores de Mudança Social Provocada** — e ao trabalho do Dr. Anísio Teixeira — **Educação não é privilégio** que embora sendo de teor e de natureza diferentes contribuem positivamente para o enriquecimento do conhecimento objetivo do processo educacional brasileiro.

depois, a quase impraticabilidade da manipulação sintética das noções básicas discutidas pelo autor. Julgamos, entretanto, tê-lo conseguido numa medida razoável, suficiente, enfim para apreender os traços gerais mais marcantes do seu pensamento. Constatamos, a êsse respeito, ser totalmente illusória a, tantas vezes comentada, falta de unidade dos trabalhos de Mannheim. Muito pelo contrário, existe no desenvolvimento de sua obra uma unidade ou coerência básica de propósitos explicitada pela constante intenção de apresentar solução racional e humanística para as questões cruciais de uma sociedade em transição. Por tais motivos, não se pode, na análise do seu pensamento destacar ou isolar um aspecto particular sem articulá-lo aos demais, pois é no conjunto organizado de suas idéias que cada problema se completa e adquire sentido.

Tentamos, além disso, eliminar, sempre que possível, qualquer referência de ordem pessoal ou crítica com relação às idéias do autor. Nem sempre o conseguimos, na proporção desejada, porque um autor como Mannheim convida-nos insistentemente e freqüentemente à reflexão, tal é o poder sugestivo e estimulante das soluções que defende. É, na verdade, extremamente difícil, evitarmos qualquer modalidade de projeção pessoal e crítica na avaliação positiva ou negativa de suas convicções mais caras. Procuramos, contudo, não nos distanciarmos em demasia do nosso objetivo principal: a compreensão das variáveis centrais do pensamento de Mannheim. Êsse propósito teria sido atingido de maneira mais satisfatória se dispuséssemos de dados exatos e completos sobre a biografia de Mannheim. Muitos aspectos ainda discutíveis de sua obra poderiam ser esclarecidos à luz da sua experiência de vida. O que, entretanto, dela conhecemos serviu-nos, embora precariamente, para o esclarecimento de alguns pontos menos claros de suas elaborações.

Após a exposição breve das condições em que foi realizado nosso trabalho, devemos discriminar os tópicos que nele serão focalizados. O primeiro capítulo constará de uma análise geral das relações que se podem estabelecer entre a sociologia do conhecimento e a teoria do planejamento, com o objetivo de demonstrar que entre ambas existe uma relação dinâmica de mútua complementaridade. No capítulo II examinaremos de que forma o planejamento democrático se vincula à ordem social do presente e quais as funções que nela desenvolve. Nosso campo de análise será propositadamente restringido no tercei-

ro capítulo, no qual discutiremos as idéias educacionais de Mannheim, tentando dar um balanço crítico de sua contribuição à análise sociológica da educação. Nas conclusões serão resumidos, sinteticamente, os resultados apresentados em cada capítulo isolado de maneira a proporcionar ao leitor uma visão esquemática do desenvolvimento do trabalho. E' excusado assinalarmos que o capítulo terceiro constitui a parte principal do trabalho, tendo exigido, por isso, maior elaboração. A êsse respeito, desejamos insistir, mais uma vez, que os resultados apresentados estão longe de ser definitivos. Pelo contrário, sabemos serem as formulações teóricas sôbre o problema da educação de natureza controversa, altamente discutível, suscetíveis, portanto, de posteriores reelaboraões. Aguardamos, nesse sentido, sugestões críticas positivas que nos permitam alcançar, de forma mais cabal, o sentido específico da atividade educacional, tal como se desenvolve na civilização contemporânea. Se considerarmos o papel marcante que a educação, conjugada com outras técnicas sociais, poderá desempenhar na superação dos problemas sociais do presente, sentiremos a urgência e a necessidade de reformulação objetiva dos temas educacionais.

Não poderíamos dar por encerrada essa introdução sem nos referirmos de forma especial e extremamente grata à atitude generosa e amiga do Professor Florestan Fernandes, não só o orientador do trabalho mas também dos seus principais incentivadores. Foi graças às condições de compreensão e de estímulo sem as quais nenhum trabalho intelectual se torna possível, que conseguimos levar avante com resultados, para nós satisfatórios, uma indagação de natureza talvez pouco adequada às solicitações do curso de especialização. Nosso reconhecimento estende-se também aos amigos e companheiros da cadeira de Sociologia (I) pela atitude interessada e acolhedora com que sempre nos distinguiram. Ao Professor Antônio Cândido de Mello e Sousa, agradecemos, de modo particular, o encorajamento, as sugestões, a atenção que sempre, tão amigavelmente, nos proporcionou.

I. SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E PLANEJAMENTO

Existe, sem dúvida, no pensamento de Mannheim uma relação bastante estreita entre as proposições da sociologia do conhecimento e as do planejamento democrático. Não podemos, contudo, precisar com exatidão a natureza dessa ligação bastando-nos, para os objetivos desse trabalho, a constatação de que essas duas modalidades de investigação confluem, no pensamento do autor, para um objetivo comum que é, em linhas gerais, a análise das possibilidades de intervenção racional na esfera do social. Esse problema, central na obra de Mannheim, nem sempre se coloca de maneira clara e direta em seus primeiros trabalhos. Podemos, entretanto, constatar ter êle sido abordado sob forma **indireta** na análise dos efeitos dos processos de racionalização e de secularização da cultura e sob forma **objetiva** na análise dos papéis sociais da camada intelectual. Aliás, conforme veremos adiante, êsses dois aspectos estão intimamente ligados uma vez que “a secularização e a multiplicidade de perspectivas são conseqüências do fato de haver a camada intelectual perdido a sua organização de casta e as prerrogativas de formulação autoritária para os problemas da época” (3). Tentando, pois, compreender o desenvolvimento e as implicações da idéia de intervenção racional no processo social, tal como é discutida pelo autor, tomamos como ponto de partida uma afirmação simples cuja discussão, supomos, nos conduzirá ao cerne da questão.

Os indivíduos sempre se preocuparam em explicar o seu próprio pensamento. As razões de tal preocupação são, no conjunto, diversas e impossíveis de serem aquí apresentadas: mas, a melhor delas e justamente a mais geral diz respeito à necessidades imperativas de ajustamento aos semelhantes e portanto da premência da definição de uma posição na ordem exis-

(3) — Cf. “The Problem of the *Intelligentzia*,” in *Essays on the Sociology of Culture* — pag. 117.

tencial. As explicações desenvolvidas são de natureza extremamente variável porque dependem, como é natural, do universo de experiências de cada grupo histórico-social e das decorrentes modalidades de percepção da realidade. Mas em cada um dos diferentes esquemas explicativos, mesmo naqueles mais simples, existe uma elaboração intelectual de molde a assegurar a unidade, a coerência e a validade das explicações. A pretensão à validade universal é tanto maior quanto melhores forem as possibilidades de retenção das categorias formais ou puras do entendimento. Tal probabilidade se efetivaria, conforme antes supunham, em razão exclusiva de uma “dinâmica interna de idéias” ou de acôrdo com o desenvolvimento do intelecto humano numa seqüência pré-estabelecida de etapas. Eram irrelevantes, nesse tipo de consideração, os fatores histórico-sociais ou existenciais, principalmente porque as situações de existência, de convivência não constituíam problemas na medida em que não eram sentidas e vividas como tais.

Se tomarmos como ponto de referência um determinado momento histórico tal como a Idade Média ocidental, por exemplo (4), veremos que nela a organização estrutural de tipo estamental tendia a concentrar as funções chamadas intelectuais num estrato cuja função principal era a de proporcionar aos demais, elementos para a elaboração de uma concepção do mundo que interpretasse a ordem existencial como projeção ou reflexo da ordem sobrenatural divina. O caráter unitário da camada intelectual condicionava certo tipo de concepção que não só assegurava a manutenção do equilíbrio social como também desviava os novos problemas que pudessem perturbá-lo. Processos engendrados em sua própria dinâmica interna provocaram o progressivo esfacelamento dessa ordem estamental rompendo também, em consequência, as visões unitárias predominantes já inadequadas aos desígnios de uma vontade social que se afirmava com vigor. Além disso, os problemas exclusivos da camada intelectual propuseram-se no nível da consciência média comum, incorporando-se às novas situações de vida emergentes na nova configuração.

O processo de racionalização desenvolve-se juntamente com o processo de secularização da cultura e ambos constituem uma das principais, senão a principal, característica da cultura mo-

(4) — Para fins de caracterização tipológica consulte-se, por exemplo, o trabalho de A. von Martin — **Sociologia de la Cultura Medieval** — especialmente pags. 32-33.

derna cujo traço marcante é o domínio das técnicas de vida racional (5). Dessa forma os novos e velhos problemas redefiniram-se na mentalidade média exigindo novas soluções uma vez que as tradicionais necessitariam ser revistas em seu grau de adequação. Mas, com que critérios reexaminá-las e resolvê-las? Certamente, melhores seriam aqueles que contivessem uma adequação maior aos objetivos vitais propostos. Adequados seriam também os que se fundamentassem na constatação preliminar de uma seqüência constante de eventos. Tais critérios deveriam, pois, ser precisos e objetivos, o que vale dizer, científicos. Assim encarado, o conhecimento científico é a expressão intelectual dos processos de secularização e de racionalização. A operação conjugada desses processos desencadeou um conjunto de efeitos dos quais destacam-se: 1) a ampliação do horizonte de problemas do homem ocidental somando aos já existentes aqueles criados por novas condições de existência social; 2) possibilidade de revisão crítica das formulações tradicionais na base de um critério pragmático de verificação; 3) necessidade de novas explicações, delas exigindo-se rigor e objetividade; 4) possibilidade de controle dos elementos “irracionais” da vida social, mediante o conhecimento objetivo dos mesmos.

As ciências sociais em geral, e a sociologia em particular, nascendo sob o impacto desses efeitos, procuraram assimilá-los, adequando-os às exigências formais de uma disciplina científica. Sendo verdadeira tal constatação, podemos relacionar o aparecimento do pensamento sociológico no mundo ocidental com os problemas práticos e imediatos enfrentados pelos indivíduos no processo de ajustamento a uma civilização urbana e industrial. Dessa maneira, o pensamento sociológico não só se apresenta como a expressão de novas condições de existência como também pode ser entendido como uma perspectiva científica de análise adequada à compreensão das situações do passado e do presente. Por outro lado, a premência de questões práticas que impunham soluções científicas nos permite encarar a perspectiva sociológica como uma modalidade inédita de controle à proporção que explicita e torna conscientes os fatores irracionais da vida social. Devemos, sem dúvida, distinguir essa potencialidade de controle intelectual, digamos assim, de um controle efetivo mas parece-nos claro ser o primeiro

(5) — Cf. **Ideologia e Utopia** — espec. pág. 105.

condição do segundo da mesma forma que a compreensão racional é fundamento de toda ação inteligente.

Detenhamo-nos, ainda que brevemente, sobre algumas implicações dessa afirmação. De um lado, estamos diante de um **resultado** — isto é — a efetivação da possibilidade de compreensão objetiva dos processos sociais que, segundo Mannheim, podem ser entendidos em termos de “uma esfera “racionalizada”, rotineira e estabelecida e de uma esfera “irracional” (6), quer dizer, composta por situações novas e imprevistas que condicionam a extensão do processo. De outro lado, esse resultado nos sugere uma **possibilidade**. Pois se os elementos irracionais da vida social podem ser determinados ou melhor se podem ser discutidos na esfera racional, isso significa serem eles manipuláveis, portanto suscetíveis de controle racional. A constatação desse resultado assim como a discussão dessa possibilidade supõem como condição básica na atitude do observador, a capacidade de perceber as conexões interdependentes da vida social. Foi, diga-se de antemão, o refinamento dessa capacidade perceptiva condicionado pelo próprio curso da mudança social que possibilitou o estabelecimento de conexões entre pensamento e posição social. Nesse sentido, escreve Mannheim:... “talvez seja precisamente quando essa oculta vinculação do pensamento à existência do grupo e suas raízes na ação se tornam visíveis, que pela primeira vez se possa, mediante o reconhecimento dessas conexões, atingir uma nova espécie de controle sobre fatores, até então incontroláveis, do pensamento” (7).

Uma relação semelhante já havia sido antes analisada e discutida por Marx que é dos autores que primeiro caracterizou, com rigor, as consequências sociais dos processos de secularização e de racionalização inerentes ao desenvolvimento do capitalismo moderno. Nesse aspecto mais geral logramos distinguir a influência indiscutível do pensamento de Marx sobre o de Mannheim pois não são precisamente identidades de tática ou de teoria política que os aproximam mas é, especificamente, a problemática da sociedade capitalista moderna que se constitui no eixo motivador das formulações de ambos. Neles há de comum a preocupação de estabelecer critérios objetivos e reais para a efetivação de modalidades coerentes de ação prática tendentes a superar ou a eliminar os dilemas e tensões tí-

(6) — Cf. **Ideologia e Utopia** — pág. 105.

(7) — Cf. **Ideologia e Utopia** — pág. 4.

picos da civilização urbana e industrial. Nesse particular, reconhecemos que estamos frente a formas opostas e mesmo irreduzíveis de raciocínio pragmático e de alvos políticos e sociais (8). Para os fins do presente trabalho, entretanto, basta-nos colocar em evidência as raízes marxistas das elaborações básicas de Mannheim que podem ser percebidas com maior clareza na proposição de suas idéias mais gerais mas, nem por isso, menos importantes (9). A vinculação dialética da ação humana ao processo do conhecimento e as decorrentes possibilidades de alteração da conjuntura histórico-social que Marx discute e que pode, por exemplo, ser ilustrada pela afirmação, tantas vezes citada, de que “não é a consciência dos homens que determina a realidade social: ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência” (10) parece-nos significar que a ação humana só pode ser dita “livre” na medida que se orienta por um conhecimento “real” e portanto “total” das suas condições de existência (11). Um conhecimento dessa natureza apresenta-se, para o indivíduo, sob a forma de problemas que desafiam sua capacidade de intervenção mas que, tornados conscientes, podem ser manipulados porque “a humanidade não se propõe senão os problemas que ela pode resolver” (12). E quando Marx acrescenta: “o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir” (13) podemos sentir a importância que essas formulações tiveram na elaboração das idéias de Mannheim sobre o planejamento democrático que adiante iremos analisar.

Como vemos, ação e conhecimento não são polos antitéticos de um mesmo processo mas etapas concomitantes e integradas do mesmo que objetivam as possíveis formas de intervenção.

-
- (8) — Tal oposição ou irreduzibilidade não se manifesta apenas, como se poderia supor à primeira vista, no plano das representações ideológicas mas inclusive, e de forma fundamental, na concepção de temporalidade histórica e das decorrentes possibilidades de intervenção humana. Nesse sentido, consulte-se, por exemplo, o trabalho de Jacques J. Maquet — *La Sociologie de la Connaissance*.
- (9) — Temos a intenção, dada a importância da análise das relações do pensamento de Mannheim com o de Marx desenvolver esse tema num futuro trabalho.
- (10) — Cf. prefácio da *Crítica da Economia Política* — pág. 31.
- (11) — Cf. Engels in *Anti-Duhring* — cit. por V. Vanable in *Human Nature: the marxian view.*, pág. 191.
- (12) — Cf. Marx — *Crítica da Economia Política* — pág. 31.
- (13) — Idem, *ibidem*.

Verificamos, também ser o conhecimento real ou “total” condição precípua da ação modificadora, colocando-se nessa altura complexo problema de difícil discussão. Se, conforme foi afirmado, todo pensamento é parcial, na medida que está vinculado a determinada posição social, a configuração estrutural do próprio conhecimento se nos apresenta também como parcial, portanto incompleta. Os interesses mais imediatos de uma camada social, suscitados e mantidos pela participação definida no processo histórico-social, engendram um tipo de concepção do mundo, ou melhor, uma perspectiva que, forçosamente, traduzirá as limitações do sujeito cognoscente. Como resolver êsse impasse? Como superar tais limitações a fim de concretizar um possível contróle sôbre a vida social? Mannheim propõe-se essa questão e procura solucioná-la objetivamente pela “síntese de perspectivas” (14). “O caráter fragmentário de todo conhecimento, escreve êle (15), é claramente reconhecível. Mas isso implica a possibilidade de uma integração de muitos pontos de vista complementares num todo compreensivo”. A síntese equivale, pois, à integração em um contexto intelectual mais amplo.

Duas questões devem, aqui, ser abordadas: 1) a síntese de perspectivas como método de conhecimento, ou melhor, como atitude intelectual manifesta nas intenções cognitivas do sujeito e 2) a posição social da camada intelectual como fator histórico-social “condicionador” da efetivação da síntese. Evidentemente ambos aspectos relacionam-se bastante, uma vez que, conforme vimos acima, não é mais possível neutralizarmos, de forma absoluta, o elemento intencional do conhecimento mas que, pelo contrário, êle deve ser explicitado para poder ser controlado. Por essas razões, afirma Mannheim que “a síntese sòmente poderá surgir de observações realizadas com propósitos integradores”, acrescentando ainda que a “integração não se inicia com a completa acumulação de fatos mas, ao contrário, **em cada ato elementar de observação**” (16).

A integração de diferentes estilos de pensamento numa concepção “real” e “total” no sentido antes definido por Marx e por Engels não envolverá, por certo, uma juxtaposição ou reelaboração de idéias mas estará intencionalmente suposta

(14) — Cf. especial. **Ideologia e Utopia** e o ensaio: **The Problem of the Intelligenzia**.

(15) — Cf. **Ideologia e Utopia** — pág. 137.

(16) — Cf. “Towards the Sociology of the Mind” in **Essays on the Sociology of Culture** — pág. 21 — (o grifo é nosso).

na própria estrutura formal do conhecimento. Na verdade, essa maneira de perceber e de analisar os problemas não é inédita; além do mais, ela decorre de condições precisas de existência social, nas quais a unidade global do sistema depende do eficiente entrosamento das partes ou sub-sistemas e portanto do abrandamento das tendências disruptivas. A essas razões se acrescenta a observação óbvia de ser essa capacidade de pensar em termos de um contexto, o fundamento primeiro do conhecimento científico, particularmente do sociológico (17). Nesses termos, parece-nos lícito entendermos a cooperação inter-disciplinar que resulte numa nova “ciência do comportamento humano” (18). E uma empreitada dessa natureza será possível, conforme pensava Mannheim, porque a integração das perspectivas se realizará não no nível dos resultados ou do conteúdo do pensamento mas em sua própria base ou seja na apreensão intelectual do problema (19). Essa condição proporcionará, sem dúvida, um controle mais eficiente das situações de existência na medida que garante ou oferece um conhecimento mais seguro das mesmas. Esse tipo de abordagem colocará em relêvo os problemas tópicos da nossa sociedade favorecendo, assim, a intervenção deliberada em suas condições e conseqüências.

Examinemos, a seguir, de que maneira as idéias acima expostas se relacionam com as funções sociais da camada intelectual. Os intelectuais operariam como elementos ativos da “síntese de perspectivas” em dois planos interdependentes: o das idéias e o da ação. Porque justamente a camada intelectual? Que condições tem essa camada para superar as limitações das perspectivas parciais? Vejamos, primeiro, o que, sociologicamente caracteriza a camada intelectual. Os intelectuais, conforme a análise levada a efeito por Mannheim (20) não constituem uma classe, não formam um partido e são incapazes de ação grupal coerente porque têm escassos interesses em comum. Mas, nem por isso, é a “intelligentzia” um estrato desvinculado. Será mais conveniente entendê-la como um agregado, cuja posição é peculiar por estar entre as classes sociais e não acima delas (21). Isso não impede aos membros da camada intelectual a adesão a certos interesses de classe mas, o

(17) — Consulte-se, nesse sentido, o Prefácio escrito por Mannheim para o trabalho de Viola Klein — **The Feminine Character**.

(18) — Cf. R. Linton — **The Cultural Background of Personality**.

(19) — Cf. **Ideologia e Utopia** — pág. 141.

(20) — “The Problem of the Intelligentzia” — in op. cit. — pág. 104.

(21) — Idem — pág. 105. (o grifo é nosso).

que a nós importa no momento, é a peculiaridade característica que têm os intelectuais de poder encarar, sob diferentes aspectos, um mesmo problema. Diversas razões sustentam essa característica inerente à própria natureza do trabalho intelectual mas sabemos, mesmo sem discutí-las, que nenhuma delas em particular ou tôdas elas em conjunto, estarão em condições de facilitar ao intelectual um pronunciamento mais decisivo ou exato. Não há dúvida que a multiplicidade de perspectivas engendra, básicamente, um alargamento de visão mas também não é menos exato que dela decorre uma maior desconfiança ou ceticismo no tocante à veracidade dos resultados alcançados. Esse problema foi sentido de forma bastante aguda por Mannheim que se preocupou em resolvê-lo apontando soluções, não diremos simplistas, mas excessivamente confiantes. Não é oportuna, por razões óbvias, a explicitação dos motivos teóricos ou extra-teóricos que influem nessa nossa avaliação mas dado o desenvolvimento da discussão, não poderíamos deixar de mencioná-la.

Retomando, pois, a linha de argumentação apresentada por Mannheim podemos afirmar que, ao menos potencialmente, os intelectuais constituem a única camada apta a realizar a “síntese das perspectivas parciais” a fim de atuar racionalmente sobre as esferas “in flux” da vida social. Seria conveniente, a essa altura, destacarmos duas questões importantes: a) Em que medida a síntese das perspectivas se efetivará como recurso de superação da atual crise? b) Não coexistirão na argumentação de Mannheim elementos científicos e elementos extra-científicos ou supra-sociológicos? Em outras palavras: a proposição do problema da intervenção racional — isto é — do planejamento não se orientará por argumentos que seriam os de uma filosofia social e não os da sociologia, disciplina científica?

Ambas questões são, como vemos, correlatas e passíveis de uma mesma explicação ampla. E’ certo que, tendo sido a síntese uma solução apontada pelo diagnóstico objetivo da situação será também um recurso para resolvê-la. Existe, portanto, uma incontestável adequação empírica entre a situação definida e a solução proposta porque esta expressa os elementos de realidade daquela. Mas se uma proposição de tal natureza se nos afigura como sendo objetiva o mesmo não acontece com os argumentos que a fundamentam. Precisando melhor nosso pensamento diremos que, na argumentação de Mannheim, coexistem elementos positivos reais com elementos volitivos, extra-teóricos que embora não explicitados nas formulações ge-

rais delas podem ser inferidos. Quais seriam, pois, êsses elementos de realidade e quais os intencionais, não-explicitados?

A análise sociológica da composição e dos papéis sociais da camada intelectual, por exemplo, é sob muitos aspectos, objetiva, sugestiva e rigorosa mesmo. Todos que lidam com êsse problema sociológico sabem ser êle de abordagem complexa e difícil por não existirem explicações teóricas plenamente satisfatórias e também por não se haver procedido a uma rigorosa sistematização do amplo material empírico já acumulado. Em vista dessas razões, a teoria sociológica da “intelligentzia”, esboçada por Mannheim, é de indiscutível valor e abre caminho para fecundas investigações.

A explicitação do conteúdo intencional das formulações de Mannheim nos conduz à análise do aspecto ideológico, digamos assim, do planejamento como modalidade de intervenção racional. Êsse aspecto, discernível em todos os trabalhos de Mannheim, se evidencia particularmente através da convicção de que a síntese de perspectivas favorece a tendência de transformação do presente. Conforme pensa o autor, tal síntese não redunde em qualquer tipo de compromisso ideológico mas significa, principalmente, a definição de uma posição ativa fundamentada num conhecimento de natureza positiva. Se examinarmos essa posição, constataremos ser ela caracteristicamente radical na medida em que contém, como posição extrema, as principais tendências de intervenção regulamentadora. Mas tais tendências políticas extremas ou revolucionárias são, por assim dizer, neutralizadas pela perspectiva científica que as integra. Parece-nos haver nesse aspecto neutralizador uma clara conotação ideológica, na medida em que nele estão envolvidos elementos intencionais, volitivos, não-explicitados mas que conduzem, a bem dizer, a síntese para objetivos previamente estabelecidos. Podemos, além disso, admitir que, de modo geral, a neutralização do impulso à ação compromete o curso da mesma. Isso significa que talvez ainda não se tenha encontrado um esquema de ação adequado ou correspondente ao conhecimento científico integrado. E' como se houvesse, na realidade, um hiato dificilmente suprível entre conhecimento e ação ou melhor uma desproporção sensível entre o refinamento dos critérios de diagnóstico e a operatividade das medidas regulamentadoras.

Essa questão é de importância crucial na evolução do pensamento de Mannheim pois tôda uma parte dos seus trabalhos

constitui uma tentativa para resolvê-la (22). Não examinaremos aqui, por não nos parecer oportuno, os critérios elaborados pelo autor mas cumpre-nos observar não serem os mesmos suficientemente consistentes a ponto de justificar sua perspectiva quase excessivamente otimista sobre o futuro. Essa observação se justifica se considerarmos que subsiste, no presente, com razoável intensidade, a convicção de que dispomos de maiores recursos intelectuais para o conhecimento objetivo e crítico de uma situação do que de motivações definidas para agir com coerência e racionalidade. Com certeza, conforme acredita Mannheim, êsses motivos podem ser criados ou redefinidos e essa probabilidade é um imperativo da sobrevivência da nossa cultura e de nossos ideais democráticos mas, não obstante, pensamos ser prematura qualquer avaliação definitiva dos resultados visados.

Voltando ao tema específico de nossa discussão, acrescentaremos que foram provavelmente as preocupações acima mencionadas que levaram Mannheim a dedicar-se, com tanto empenho, às elaborações teóricas do planejamento democrático. Nesse particular, a sociologia do conhecimento desincumbiu-se de importante função pois possibilitou enquanto “método compreensivo de interpretação” (23), o diagnóstico objetivo da situação colocando em evidência o planejamento democrático como processo social inovador, característico das atuais condições de existência social. O planejamento democrático é, pois, suscetível de ser analisado como processo social e como técnica social na medida em que expressa aspectos estruturais e funcionais complementares do sistema social global.

E' exato que na perspectiva teórica da sociologia do conhecimento não estão contidos, de forma explícita e sistemática, êsses aspectos tópicos do planejamento. Mas julgamos haver convenientemente demonstrado nessa exposição que: 1) já na análise dos processos de racionalização e de secularização da cultura se coloca o problema da intervenção racional nas esferas não racionalizadas da vida social; 2) a mesma questão continua a preocupar o autor quando êle elabora a teoria sociológica da camada intelectual visando, exatamente, objetivar em termos de ação racional o contrôle efetivo sobre a vida social; 3) embora sejam discutíveis as soluções defendidas por

(22) — O problema se coloca nesses termos principalmente em *Libertad y Planificacion*.

(23) — Cf. *Ideologia e Utopia*.

Mannheim, não há dúvida que o desenvolvimento teórico da sociologia do conhecimento lhe permitiu colocar com uma perspectiva de análise muito sugestiva, o processo do planejamento no contexto histórico-social do presente.

Resta-nos referir-mo-nos, brevemente, a um último mas não menos importante problema. As relações entre a sociologia do conhecimento e o planejamento democrático não são irreversíveis mas dinâmicas. Pois se é certo que na análise sociológica do pensamento estava contida uma intenção definida de controle não é menos verdadeiro que a teoria do planejamento democrático influiu construtivamente na definição do âmbito de problemas da sociologia do conhecimento. A esse respeito, parece-nos suficiente transcrever o que o próprio Mannheim pensava: Durante certo tempo, escreve ele, “era saudável dar-se conta de que o pensamento carece de poder se o separarmos do contexto social e de que as idéias só são fortes se amparadas por uma base social; de que é inútil difundir idéias que não desempenham uma verdadeira função e não se ajustam ao mecanismo social. Mas tal interpretação sociológica pode também levar a um desespero completo fazendo com que o indivíduo renuncie a pensar questões que constituem precisamente o interesse dominante no momento.” E mais adiante acrescenta: “A teoria de que o pensamento está socialmente condicionado e que se modifica nos diferentes períodos da história só pode ser instrutiva se nos dermos bem conta de suas conseqüências e **as aplicarmos em nosso tempo**” (24). Como vemos, a referência a um presente que se volta para o futuro, a quase que exclusiva circunscrição aos problemas específicos desse presente, limita e precisa o campo de investigação da sociologia do conhecimento, proporciona uma **dimensão de vida** e de realidade à teoria do planejamento democrático para desembocar, finalmente, no ideal da reconstrução social ao qual Mannheim dedicou suas últimas energias.

(24) — Cf. *Libertad y Planificacion* — pág. 373; o grifo é nosso.

II. PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E ORDEM SOCIAL

Na primeira parte dêsse trabalho procuramos demonstrar de que maneira as investigações empreendidas por Mannheim no campo da sociologia do conhecimento o conduziram a abordar o problema do planejamento democrático em termos da configuração histórico-social do presente. Devemos, agora, examinar em que medida o planejamento democrático se vincula à ordem social, nela desempenhando as funções complementares de preservação e de enriquecimento da tradição cultural. Focalizaremos, primeiro, a noção sociológica de planejamento tal como é proposta por Mannheim. Apresentaremos, depois, as razões por êle defendidas da necessidade de dar uma orientação democrática ao processo do planejamento para, em seguida, discutirmos as funções de planejamento na civilização industrial e científica. Tentaremos, pois, ordenar numa mesma seqüência expositiva os aspectos que nos pareceram centrais para a compreensão adequada das idéias de Mannheim sobre o planejamento democrático.

A análise científica das questões sociais do presente destacou o planejamento como processo característico das atuais condições de existência permitindo, outrossim, que certas peculiaridades apresentadas por êsse processo fossem percebidas com objetividade. Dessa forma, podemos compreendê-lo, em primeiro lugar, como uma nova etapa na evolução do pensamento humano condicionada pela natureza inédita dos problemas a resolver. Tais problemas, como sabemos, não se relacionavam exclusivamente com um setor isolado da realidade social mas nela se infiltravam, de forma absorvente e total, comprometedora para a continuidade do sistema. Formas inovadoras de conduta humana aos poucos definiram-se como recursos para solucionar tal situação e um novo tipo de pensamento — o planejado — surgiu em decorrência (25). “O pensamento planejado se considera a si próprio como um pensamento que é parte do processo total da vida” (26). Assim,

(25) — **Libertad y Planificación** — págs. 149-150.

(26) — *Ibidem* — pág. 237.

o pensamento planificado não decorre da consideração de planos isolados da realidade social mas incide sobre as conexões interdependentes da mesma, possibilitando, pois, uma consciência real e total do processo histórico-social. Portanto, significa, também, uma nova capacidade intelectual totalizadora para explicar situações não-regulamentadas que perturbam o equilíbrio social. Em segundo lugar, o planejamento pode ser entendido como processo social — isto é — como uma tendência que se manifesta de modo mais ou menos constante nas relações sociais. Entendê-lo como processo, significa abordá-lo dinamicamente, quer dizer, sob o duplo aspecto de ação socialmente inovadora e preservadora. E' preservadora a ação planificada na proporção em que contribui para assegurar a continuidade do sistema social. Ela é inovadora quando interfere racionalmente eliminando os efeitos desintegradores dos demais processos sociais, coordenando-os sob forma socialmente construtiva. Em terceiro lugar o planejamento democrático pode ser compreendido também como técnica social no sentido amplo que Mannheim empresta ao conceito em uma de suas obras (27). "As práticas e operações cujo objetivo último é modelar o comportamento humano e as relações sociais, serão por nós definidas como técnicas sociais" (28). A discussão subsequente desse conceito e a maneira pela qual ele é manipulado pelo autor, em obras posteriores (29), mostram-nos que a noção de técnica social não se circunscreve ao plano dos mecanismos de socialização do indivíduo mas estende-se igualmente no plano da organização social. Técnicas sociais específicas existem ou podem ser criadas a fim de efetivarem um controle racional mais completo sobre os elementos da organização dos grupos sociais e sobre as funções que estes têm a desempenhar na sociedade. Dessa forma, a família, por exemplo, e os demais grupos primários terão, numa sociedade planificada, suas funções sociais rearticuladas e redefinidas de maneira a melhor proporcionar condições eficientes de ajustamento dos indivíduos aos demais componentes funcionais e estruturais de sistema social global (30). As técnicas sociais não são, com facilidade se conclue, acidentais ou artificiais mas

(27) — Referimo-nos a **Libertad y Planificacion**.

(28) — Ibidem, pág. 250.

(29) — Referimo-nos principalmente à **Diagnostico de nuestro tiempo e Freedom, Power and Democratic Planning**.

(30) — Cf. **Freedom, Power...** especial. págs. 181 a 184.

formam parte integrante de um sistema sócio-cultural específico. A essa observação se acrescenta outra, igualmente importante e que diz respeito à possibilidade, hoje viável, de coordenarmos as técnicas sociais, correlacionando-as em suas potencialidades criadoras. Talvez, seja lícito admitirmos, nessa altura, que o planejamento democrático não é, em si, uma técnica social mas pelo contrário, uma coordenação racional de diferentes técnicas sociais. Tal proposição adquire fundamento se considerarmos ser o planejamento um processo histórico-social cuja peculiaridade mais característica é a de expressar a realidade social em dois sentidos conjugados: sendo produto dela é também recurso intelectual para melhor compreendê-la, resolvendo os problemas que nela se colocam.

Se tentarmos solucionar o binômio: indivíduo e realidade, no plano do pensamento planificado, constataremos ser êle menos complexo de que se supõe à primeira vista. O conhecimento humano apresenta uma seqüência harmônica de desenvolvimento, caracterizada por etapas reciprocamente articuladas. A percepção da realidade, por exemplo, não é um ato simples, completo em si mesmo, mas depende da ordenação das experiências isoladas em sistemas estáveis de referência, à base dos quais os indivíduos desenvolvem ação coerente (31). Por outro lado, é indiscutível que o presente, para os seres humanos, é apenas um dado objetivo da noção temporal de realidade, que envolve, também, passado e futuro. Dessa maneira, a ação humana articula-se em termos de tradição com o passado e em termos de objetivos prospectivos com o futuro. Pelas mesmas razões a intervenção pragmática nos problemas do presente, fundamentada pela explicação racional do mesmo, projeta-se no futuro considerado como meta final da ação transformadora. Dessa perspectiva podemos entender o planejamento em seu duplo aspecto de técnica social e de processo social, constatação, aliás, extensiva à maioria das tendências manipuláveis da vida social. Isso porque a regularidade dos aspectos sociais do comportamento humano assinalada pela percepção científica é, a um tempo, depurada pelos critérios explicativos e enriquecida pelas intenções pragmáticas do controle. Em outras palavras, queremos dizer que a abordagem científica integra à percepção da realidade os intuítos explicativos e as possibilidades existentes de intervenção. Na pers-

(31) — Cf. Salofon E. Asch — **Social Psychology** — Chap. IV —
pág. 123.

pectiva de análise das ciências sociais, em particular, é que essas fases, aparentemente distintas, são organizadas e unificadas.

Em função das considerações acima desenvolvidas logramos compreender e coordenar as duas modalidades de interpretação do planejamento democrático. Focalizando-o como expressão de determinadas condições de existência social estaremos explicando-o em função delas e poderemos utilizá-lo como recurso, ou mais precisamente, como técnica para modificá-las segundo direções socialmente desejáveis. Portanto, como vemos, o planejamento seja como processo seja como técnica está temporalmente vinculado à atual configuração histórico-social. Não pretendemos, com tais afirmações, circunscrevê-lo exclusivamente a ela, pois parece-nos certo que toda expressão racional das tendências extremas de uma sociedade — como o planejamento, por exemplo — ultrapassa as dimensões peculiares destas, orientando-se no sentido de um futuro objetivamente concebido.

A noção sociológica do planejamento, fundamentada pelo diagnóstico preciso das atuais condições de existência, deve ser completada pela discussão das orientações que êsse processo é suscetível de assumir e das possibilidades de controle, oferecidas à intervenção humana. Não há dúvida, segundo pensa Mannheim, que a crise que nos atinge tão duramente terá no planejamento a sua melhor solução. Isso porque o planejamento não é um recurso artificialmente elaborado e impôsto, não é a expressão ideológica do interesse de uma camada dominante mas é um dado objetivo da situação. É a manifestação perceptível e integrada de uma realidade em fase de transição e, como tal, uma solução para os problemas que nela se colocam. Não podemos, contudo, deixar que essa tendência assumam um livre curso ou que, por si, espontaneamente suprima os dilemas de nossa sociedade porque ambas possibilidades acarretarão efeitos sociais danosos. No momento atual, é imprescindível uma **coordenação** dessas forças sociais latentes. A teoria liberal da ação revela-se, nesse sentido inadequada pois “o liberalismo, como sistema, já não é praticável. Tanto na esfera cultural quanto na econômica, as pressões de amplas unidades competidoras confundem o indivíduo e há necessidade urgente de reorganização” (32).

(32) — Cf. **Freedom, Power** — pág. 177.

Colocando o problema ,abrem-se amplas alternativas para a intervenção racional. A ideologia liberal, por exemplo, vinculada a uma determinada fase do desenvolvimento histórico-social da nossa civilização, apesar de seus aspectos reconhecidamente positivos (33), é incapaz de oferecer solução racional adequada aos problemas cruciais do plesente. A razão dessa impossibilidade é simples: tais problemas, dada a sua complexidade, escapam ao arcabouço teórico ou seja à estrutura perceptiva do pensamento liberal. Isso ocorre também por serem, os referidos problemas, manifestações recentes de uma realidade social que atravessa difícil fase de transformação. Portanto, do ponto de vista da sociologia do conhecimento, poderíamos dar o pensamento liberal como reconhecidamente “parcial”. As outras alternativas possíveis são as apresentadas pelas chamadas soluções totalitárias, que abrangem tanto a extrema direita quanto a extrema esquerda. Ambas se realizam numa estrutura absorvente de dominação que não hesita em sacrificar as prerrogativas individuais, tão ciosamente defendidas pelo liberalismo, à manutenção de um “idealizado” equilíbrio social. Os efeitos danosos de tais alternativas regimentadoras não se fazem sentir apenas no plano da personalidade individual à qual causam, muitas vezes, danos irreparáveis, mas inclusive no plano da organização social esquematizada, por assim dizer, em modelos funcionais pouco adequados às suas dimensões vitais.

O aspecto positivo da regimentação totalitária — se é que ele existe — é o de superar radicalmente um estado de crise, de cáos político e social. Mas, a história já demonstrou — em alguns casos de forma conclusiva (34) — que tal superação radical é provisória, não se pode manter, porque novas situações problemáticas surgem cuja solução depende de certa flexibilidade ideológica e organizatória que os sistemas totalitários, por definição, não comportam. Devemos, além disso, levar em conta que a ambiguidade manifesta do processo histórico e a im-

(33) — Ilustrando essa convicção Mannheim escreve: “Existe considerável sabedoria nas idéias do liberalismo...” (Cf. **Freedom, Power...** — pág. 177).

(34) — Referimo-nos, particularmente às soluções fascista e nazista, parecendo-nos difícil, no momento qualquer avaliação objetiva da experiência russa.

previsibilidade da ação política (35) solicitam dos indivíduos uma permanente atitude crítica, suficientemente objetiva e esclarecida para não converter uma alternativa apenas possível em norma de ação, dogmática e imperativa. Nas soluções totalitárias, portanto, não chega a surpreender a manifesta incapacidade de seus proponentes sustarem a constante erupção de pequenas crises que acabam por minar a estabilidade, já precária do sistema, comprometendo-o de forma irreparável.

Ao refutar com experiência e clarividência as soluções regimentadoras e a panacéia liberal Mannheim aponta uma alternativa de síntese: o Planejamento Democrático. A Terceira Alternativa será democrática porque nela serão revitalizados os ideais democráticos do pensamento liberal assegurando, portanto, continuidade a um aspecto precioso da nossa tradição cultural: o respeito à personalidade humana e às decisões coletivas. E planejar, sem dúvida, significa interferir não no sentido rígido dos esquemas totalitários mas no sentido cientificamente estabelecido de ação integradora. “Integração ... quer dizer interdependência ordenada e continuidade das instituições humanas: cooperação, objetivos comuns e mútua compreensão ao invés de isolamento, frustração e egoísmo” (36).

As conseqüências da reintegração democrática são apreciáveis em dois aspectos complementares: 1) assinalam uma face decididamente positiva das técnicas sociais ou seja da necessidade de se coordenar a reconstrução das instituições com a reconstrução da personalidade, sem recorrer-se às fórmulas drásticas e totalitárias de intervenção; 2) colocam em relêvo as funções capitais do planejamento democrático em nossa civilização: a) como elemento de continuidade do sistema social e b) como condição dinâmica do enriquecimento da tradição cultural. A êsse respeito vejamos, por exemplo, o que escreve Mannheim em um dos seus trabalhos mais conhecidos: “É” possível, diz êle, que uma situação social nova nunca produza, na quantidade requerida, os tipos de pessoas de que se necessite. **Mas também é possível que no sistema social existam tendências que, adequadamente dirigidas pelas minorias, possibilitem**

(35) — O próprio Mannheim tomava tais fatores como operantes. Veja-se, por ex. **Libertad y Planificacion** — pág. 372. São, também, extremamente interessantes, nesse sentido, as idéias que M. Merleau-Ponty desenvolve no seu livro: **Humanisme et Terreur**.

(36) — Cf. **Freedom, Power...** pág. 179.

uma modificação no pensamento e na vontade” (37). Portanto, não se trata de criar, “ex-nihilo”, uma situação social inteiramente nova; pelo contrário, trata-se de refinar e dirigir tendências sociais já existentes (elaborando novas, quando necessário) tendo em vista a reintegração e a continuidade do sistema social. O planejamento democrático, entendido como processo e como alternativa racional de ação modificadora, concretiza essas condições. Enquanto processo decorrente da atual configuração histórico-social é o elemento dinâmico de preservação da ordem social. Diríamos até, com algum exagero, ser êle o último recurso de preservação da atual ordem social porque a coordena em suas tendências mais peculiares. Enquanto técnica social — isto é — como ação modificadora da estrutura do sistema e da personalidade individual enriquece a tradição cultural pela incorporação de novos valores individuais e coletivos.

O “coeficiente humanístico” do planejamento democrático, ao que nos parece, manifesta-se com maior clareza na intenção explícita de “redescoberta”, patente, aliás, em tôdas formulações que buscam encontrar uma saída racional para os dilemas de nossa civilização. Redescobre-se o homem que é revalorizado, que recupera sua real dimensão no processo histórico-social; redescobrem-se as instituições que são criticadas, revistas e reintegradas para exercer, com moderação, suas funções regulamentadoras. Redescobre-se, inclusive, o pensamento pondo a descoberto seu condicionamento não explicitado. Há, incontestavelmente, um aspecto salutar e positivo nesse afã de redescobrir e de reconstruir socialmente. Mas, concentrados na pesquisa e na elaboração de técnicas e de meios, não nos escapará a perspectiva da meta a atingir? O risco deve, contudo, ser enfrentado; nossa atitude diante do que acontece e do que poderá acontecer deve ser uma “atitude experimental”. Mannheim, pelo que julgamos, soube, com equilíbrio, manter essa atitude experimental que, a seu ver, caracterizava melhor que outra, o homem moderno. Por essa razão, talvez, nunca se preocupou com a aparente “contradição” de suas elaborações ou posições.

Ao tentarmos relacionar a evolução do seu pensamento com sua experiência de vida (e essa nos parece a melhor maneira de compreendê-lo) constatamos como a permanência na Inglaterra foi decisiva para a reelaboração de algumas de suas

(37) — Cf. **Libertad y Planificacion** — pág. 198 — o grifo é nosso.

noções e convicções mais caras. Expusemos, na primeira parte dêsse trabalho, como Mannheim define num plano, por assim dizer “intellectualista” uma posição — o “radicalismo neutro” — face aos problemas da ação. Em obras subsequentes (38), já impregnadas por rica experiência de vida, verificamos como foi elaborada a noção de *técnica social*, como foram discutidas as alternativas de ação racional e a enorme consideração que é dada ao coeficiente humano. A “neutralidade” aparente da primeira posição é, assim, substituída e enriquecida pela militância democrática, pela disposição de agir, pela convicção imperativa da necessidade de agir segundo planos racionais.

O processo histórico-social se realiza mercê da ação humana e é justamente através da ação coordenada que os indivíduos lograrão controlá-lo. Essa modificação de posição tem sua razão de ser à luz da experiência inglesa, que tantas perspectivas novas colocou para Mannheim. Na Inglaterra, êle pôde constatar a operatividade dos elementos tradicionais da cultura, o papel decisivo que teriam a desempenhar na construção da nova ordem social. Êsses elementos tão positivos da situação do presente permitiam a proposição do problema da ação em termos mais diretos e imediatos. Por isso, ao examinarmos as noções de planejamento democrático apresentadas em obras diferentes não podemos deixar-nos levar pela aparente contradição que nelas se manifesta. Se na primeira (39) o planejamento é encarado como decorrência inevitável da situação do presente, na outra (40) êle é focalizado como tendência que, dadas certas condições de probabilidade estatística, se efetivará. Na realidade, não há oposição entre essas duas caracterizações. Elas podem, mesmo, ser tomadas como complementares pois, conforme acima procuramos demonstrar, o planejamento democrático pode ser analisado tanto como processo quanto como *técnica social*. Isso significa que o planejamento apresenta-se sob diferentes matizes à investigação sociológica dependendo, naturalmente, da posição em que se coloca o observador, interpretá-lo desta ou daquela maneira. Se considerarmos, contudo, o sentido amplo que é dado à noção de

(38) — Notadamente em *Diagnóstico de nuestro tiempo* e em *Freedom, Power and Democratic Planning*.

(39) — Cf. o ensaio: “Planned Society and the Problem of Human Personality” in *Essays on Sociology and Social Psychology* — pág. 288.

(40) — Cf. *Systematic Sociology* — pág. 28.

técnica social conjugando a manipulação da personalidade com o controle das instituições, veremos a impossibilidade de ser o planejamento focalizado apenas sob um de seus aspectos. Nossa perspectiva de análise, sendo objetiva e esclarecida, deverá, forçosamente, ser integrativa. Acrescente-se, ainda que Marx já havia, de certa forma, integrado a noção de “processo” na de “técnica” ao elaborar a idéia de **praxis** ou seja, do papel da ação revolucionária no processo histórico (41). Mannheim, com certeza, serviu-se dessa formulação reelaborando-a de forma menos política mas mais sistemática e científica na noção de **técnica social**. Teve importância decisiva nessa reelaboração o aproveitamento analítico das condições típicas da situação inglesa. Entendermos, portanto, o planejamento no sentido amplo de técnica social significa inserí-lo numa situação real da qual ele não só expressa as tendências extremas como também é recurso ativo de sua transformação e enriquecimento.

Nessa parte do trabalho, procuramos, em resumo, demonstrar em primeiro lugar que a análise sociológica do planejamento, tal como foi realizada por Mannheim, nos permite encará-lo sob diversos aspectos complementares: a) enquanto **tipo de pensamento** condicionado pela configuração histórico-social do presente e portanto como modalidade racional de compreensão da mesma; b) em consequência, o pensamento planejado pode também ser entendido como **forma de controle social** porque justamente sendo solução alternativa para os problemas do presente projeta-se no futuro como provável e necessária meta a alcançar; c) expressando regularidades tendenciais das atuais condições de existência o planejamento deve ser compreendido como **processo social** embora suas manifestações mais conspícuas estejam confinadas a determinados setores da vida social como, por exemplo, a administração e a economia; d) entendendo-o como modalidade de conhecimento racional e como tendência manifesta da vida social, parece-nos legítimo focalizá-lo sob o seu mais decisivo aspecto: como **téc-**

(41) — Dos textos de Marx relativos à noção de **praxis** destacamos a seguinte afirmação que nos parece ilustrativa. “Os homens fazem a sua própria história mas não a fazem arbitrariamente em condições por eles escolhidas mas em condições diretamente dadas e herdadas do passado”. (Cf. **Le 18 Brumaire de Louis Napoleon** — ed. Sociales pág. 173). Com essa afirmação Marx pretendeu demonstrar-nos que os indivíduos conseguem dominar o processo histórico à proporção em que também dominam as suas condições reais de existência.

nica social. Esse aspecto é o que nos possibilita emprestar um sentido democrático ao processo do planejamento, colocando amplas perspectivas à intervenção humana. Como se percebe facilmente, todos esses aspectos do planejamento patenteiam, com diferentes graduações, a sua vinculação à ordem social do presente e o papel positivo que terá a desempenhar na edificação da ordem social do futuro.

No desenvolvimento dessa exposição, tentamos, em segundo lugar, abordar as funções do planejamento democrático na ordem social. Observamos, mesmo sem discutí-lo exaustivamente, que em nossa sociedade o planejamento democrático desincumbe-se das funções complementares de a) assegurado da continuidade do sistema, preservando as aquisições positivas da tradição liberal e b) enriquecedor dos valores culturais pela revitalização de técnicas sociais tradicionais (como por exemplo a educação) e pelo aprimoramento de formas novas de manipulação de opiniões e atitudes (como a propaganda, por exemplo).

III. A EDUCAÇÃO COMO TÉCNICA SOCIAL

A educação é, inquestionavelmente, dos mais eficientes recursos de formação da personalidade e, enquanto tal, um tipo de atividade suscetível de exercer variadas influências na natureza e no ritmo da mudança social. E' nos seus aspectos propriamente ativos tais como, por exemplo, a prática educacional ou a orientação pedagógica que se evidencia, de maneira mais conspícua, o caráter de manipulação intencional com o qual Mannheim caracterizava as técnicas sociais. Se a entendermos assim, não será difícil conjugarmos, no processo educativo, a transformação da personalidade individual com a transformação da sociedade. E' precisamente na realização dessa importante função que a educação pode ser considerada como das mais decisivas técnicas sociais do presente.

Para Mannheim, a educação sempre foi técnica social — não há nesse tipo de abordagem nada de inovador — mas o que ele procurou discutir com objetividade e ressaltar foi a importância dinâmica da educação como elemento ativo de reconstrução social. Focalizou-a, então sob diferentes ângulos e perspectivas — isto é — a) como atividade socializadora, b) como atividade especificamente escolarizadora; c) sob a perspectiva objetiva da análise científica; d) sob a perspectiva “ideológica” da sua filosofia social. Todos êsses aspectos estão intrinsecamente mesclados em seus trabalhos e nossa principal preocupação, agora, será a de dissociá-los analiticamente a fim de estabelecer a avaliar a contribuição de Mannheim para a análise sociológica da educação. Não será fácil alcançarmos tal objetivo mas tentaremos, nessa parte do trabalho indicar: 1) os aspectos da atividade educacional tomados por Mannheim como relevantes e 2) a projeção das interpretações da sociologia do conhecimento e da teoria do planejamento em sua compreensão sociológica da educação.

Não sendo, propriamente, um especialista no campo da sociologia educacional, Mannheim, não obstante, discutiu vigorosa e objetivamente algumas questões centrais dessa disciplina. De forma específica, foram abordados em suas análises: a)

a integração da escola no sistema social global da moderna sociedade de classes e b) as funções socializadoras por ela realizadas no presente em conjunção com aquelas que deverá desempenhar na ordem social planificada. Para Mannheim, a continuidade do nosso sistema civilizatório depende, em larga medida, das influências específicas da escola. As razões que melhor explicam essa condição se relacionam com a atual desintegração dos grupos primários, que alterando todo um sistema de relações sociais acarretou, em consequência, o enfraquecimento do sentido comunitário da vida social. As funções das instituições e dos grupos sociais perderam o respectivo e característico entrosamento, confinando-se a setores isolados da vida social. O mesmo aconteceu com a escola cujo poder integrador, entretanto, parece ser suficientemente forte para colaborar, de forma imprescindível, na restauração do equilíbrio social.

Mannheim entende a escola como “sociedade transitória” (42), cujas funções primordiais se relacionam com o preparo dos indivíduos para a vida social, seja ajustando-os aos seus papéis nos grupos secundários, seja ajustando-os melhor às condições de convivência nos grupos primários. As funções da escola, consideradas tanto no nível da personalidade quanto no da ordem social, dizem respeito principalmente à sistematização e à integração de experiências sociais. Realizando funções tão específicas, que não se confundem com as de nenhuma outra instituição social, a escola se insere como componente funcional necessário à continuidade do sistema social global. Não devemos, contudo, deixar-nos confundir pela tão marcante especificidade da escola a ponto de tomá-la como objeto isolado de investigação, como sistema inclusivo e auto-suficiente, cujo funcionamento independe do contexto social mais amplo. Pelo contrário, Mannheim, insiste na necessidade de uma abordagem, digamos assim, integrativa, afirmando que “a educação formal pode preparar o fundamento da vida social, fornecendo o foco integrador de atividades educacionais não relacionadas anteriormente” (43).

Por outro lado, se encararmos a escola como “agência de mudança social” (44) compreenderemos melhor a importância dinâmica que tem o seu funcionamento para a preservação da ordem democrática. Isso porque, dada a sua condição específica

(42) — Cf. **Freedom, Power** — pág. 247.

(43) — Idem, *ibidem*.

(44) — Idem, pág. 249.

de “grupo instituído” (45), podemos submetê-la a técnicas sociais inovadoras tanto no plano da personalidade quanto no da interdependência das instituições. Essas considerações evidenciam, claramente, a perspectiva aberta e moderna com que Mannheim analisava sociologicamente a escola. Sua abordagem deixa de lado, como inadequados, os recursos tradicionais de formulação dêsse problema e sintetiza, num só ângulo de visão, as contribuições mais recentes. Os resultados, nesse sentido, parecem-nos razoavelmente satisfatórios, principalmente se nos dermos conta que Mannheim focalizou em termos claros e incisivos, os aspectos relevantes da integração da escola ao sistema social global. E, exatamente, é no levantamento empírico dêsses mecanismos integradores que se constitui o foco central das investigações da moderna sociologia educacional (46).

A contribuição de Mannheim à sociologia educacional teria sido menos importante não fôsse sua experiência no campo da sociologia do conhecimento que, certamente, lhe proporcionou maior sensibilidade a aspectos decisivos do processo educacional. Isso é verdadeiro no que concerne, em particular, aos fatores e condições sociais que interferem nas avaliações e representações societárias da função educativa da escola. A análise ideológica das concepções educacionais tradicionais evidencia serem os objetivos apontados como valores e ideais, impossíveis de serem realizados pela média dos indivíduos. Tal ocorre porque, entre outras razões, a ação educativa sendo representação ideológica das aspirações de uma camada dominante, transforma-se, inevitavelmente, num “mecanismo de defesa” (47) de interesses e posições privilegiadas. Não se conseguiu, ainda, eliminar, na medida desejada, os efeitos frustradores da prática educativa, realizada no sentido de preservar o “status quo”. Na esfera da educação, particularmente, são consideráveis os limites e barreiras opostas à intervenção ra-

(45) — Cf. Florian Znaniecki — no trabalho: “Organization Sociale et Institutions” — in Gurvitch et Moore — **Le Sociologie au XXème siècle** — cap. VII — págs. 218 e 220.

(46) — Consulte-se, por exemplo, o trabalho de C. Wayne Gordon — “The Sociology of Education” in Gittler (editor) — **Review of Sociology** — analysis of a decade. — No mesmo sentido é importantíssima também a contribuição de W. Brookhover: **A Sociology of Education**.

(47) — Mannheim utiliza-se dessa expressão principalmente no **Diagnóstico** à pág. 99.

cional. A razão dessas resistências encontra-se, talvez, no reconhecimento social da importância socializadora da educação. Reproduzem-se, de modo bastante vivo, nas explanações de autores modernos, as conseqüências desastrosas da associação da educação com técnicas totalitárias de manipulação do poder (como o nazismo e o fascismo, por exemplo). De acôrdo com tais representações a educação pode, em dadas condições sociais, converter-se em perigoso instrumento de tendências que visam subverter o equilíbrio social.

Ao lado dessa insegurança coletiva, que é dos traços marcantes de nossa civilização, outros fatores, decorrentes do próprio funcionamento do sistema social, reforçam certas avaliações negativas da prática educacional. O processo de competição, por exemplo, que significaria na ordem democrática um princípio positivo de seleção social, desenvolve-se, atualmente, de forma restrita e frustradora. A falta de regulamentação da competição limita as oportunidades de ascensão e prestígio social a um número restrito de indivíduos, nem sempre os mais qualificados. Essa condição, que afeta todo o sistema, reproduz-se também na vida escolar, opondo obstáculos, ao ajustamento recíproco dos indivíduos que dela participam. Sendo a escola uma unidade de interação altamente diferenciada, que tem por função básica a transmissão e o enriquecimento da herança cultural, não pode, por essas razões, manter-se alheia às tensões que agitam o sistema. Pelo contrário, a sua própria especificidade, enquanto grupo social, a torna mais sensível a essas conseqüências, convertendo-a, mesmo, num objeto altamente fecundo para a análise sociológica.

Se são, entretanto, gerais as resistências opostas às necessárias inovações na esfera educacional, não são igualmente gerais as atitudes críticas positivas que se desenvolvem com relação às falhas do sistema ou às subversões do princípio democrático. A consciência que os indivíduos formam do processo ao qual estão submetidos como “agentes”, não sendo crítica nem positiva, é decididamente “parcial”. Mannheim, provavelmente, tinha em mente observações dessa natureza ao escrever que: “A tendência mais promissora no campo da educação é representada pela abordagem sociológica, que se concentra no diagnóstico pormenorizado da situação e **na completa elaboração das tendências que nela se manifestam**” (48). Caberia, portan-

(48) — Cf. o ensaio: “Planned Society and the Problem of Human Personality: A sociological analysis” in **Essays on Sociology and Social Psychology** — pág. 276. O grifo é nosso.

to, à sociologia, em particular à sociologia do conhecimento, explicar o conteúdo intencional e ideológico dessas representações parciais, para poder justificar como oportuna e inevitável a interferência racional no processo educativo.

A principal contribuição positiva de Mannheim à sociologia educacional relaciona-se, pois, com suas investigações no campo da sociologia do conhecimento. Graças à elas, chegou à constatação importantíssima de que é preciso libertar a educação do impacto conservantista das representações vigentes para que ela possa, efetivamente, ser utilizada como técnica social manipulável segundo planos. Como vemos, é indiscutível a importância dessa sua descoberta para a sociologia educacional. Em primeiro lugar, porque apresenta recursos positivos para alcançarmos um conhecimento objetivo da educação. Parece-nos de inquestionável necessidade, para a sociologia da educação, a elaboração de critérios específicos que permitam distinguir o aspecto ou as conseqüências educacionais das ações humanas. Um primeiro passo será, certamente, o dado no sentido de reduzir a ação educacional às suas premissas básicas despojando-a de elementos, intencionais ou não, a ela relacionados. Em segundo lugar, porque empresta um sentido operante à atividade educativa. Sendo a educação um processo característico de interação, nela coexistem simultaneamente elementos de persistência e de mudança. A correlação desses elementos não havia sido — ao que tudo indica — focalizada sob perspectiva integradora adequada. Acreditava-se que a persistência e a continuidade da tradição comprometessem o curso da mudança o que, portanto, no que se relaciona com a educação, toda reforma de base devesse começar por uma transformação radical. Mannheim, pelo contrário, associa no processo educativo a continuidade e a transformação da ordem social, atribuindo-lhe o papel peculiarmente decisivo e dinâmico de modelar as aspirações individuais de acordo com as necessidades coletivas.

Duas são as principais modalidades sob as quais se manifesta, em nossa sociedade, a ação educativa. São modalidades complementares de atuação que se distinguem pela utilização de métodos diretos ou indiretos de manipulação do comportamento. A educação formal, confundida frequentemente com a aprendizagem escolar, utiliza-se do ensino como recurso ativo direto para proporcionar ao indivíduo o tipo de formação socialmente requerido. A educação chamada informal ou difusa, frequentemente confundida com a socialização, envolve de manei-

ra indireta, o contrôle das necessidades coletivas, tais como se reproduzem nas situações quotidianas de convivência. Essa divisão didática, mas arbitrária, das maneiras possíveis de se entender a ação educativa em termos dos **meios** de que ela se utiliza, expressa condições de existência que já não são as do presente. Nas circunstâncias atuais, essa “concepção compartimentalizada” da educação deve ceder lugar a uma “concepção integral” da mesma (49). As influências educativas deliberadas ou formais são apenas um dos aspectos de relêvo na formação da personalidade e no seu consequente ajustamento à ordem social. Escreve Mannheim ser das mais positivas aquisições de nossos tempos “a descoberta da preponderância crescente da **educação social** sôbre a formal e a constatação de que um contexto social em processo de transformação apresenta decisivo significado educativo” (50). O que significam tais afirmações? Elas envolvem, no nosso entender, críticas de sentido construtivo às concepções, até agora vigentes, das condições e dos efeitos dos processos de socialização. O conhecimento que atualmente dispomos dêsse processo é, ainda, insuficiente para avaliarmos o seu teor educativo. A vida social moderna é altamente complexa e caracterizada pela interação simultânea de múltiplas unidades sociais cujo impacto sôbre a personalidade humana se intensifica à medida que esta assimila os padrões adultos de comportamento. Isso quer dizer que o indivíduo, em nossa sociedade, expõe-se à influências socializadoras diversas mas discrepantes em razão da falta de entrosamento, ou melhor de **coordenação** das influências responsáveis por êste processo.

No passado, talvez, se pudesse admitir influências socializadoras difusas com conseqüências educativas para a personalidade individual. A relativa simplicidade da vida social e o ajustamento espontâneo das instituições, prescindia de qualquer regulamentação coordenadora. Do mesmo modo, a personalidade era formada ao sabor dessas influências desordenadas que, contudo, raramente entrechocavam-se ou contradiziam-se. A força atuante da tradição apresentava recursos suficientes para solucionar os eventuais desajustamentos produzidos pela falta de coordenação das influências sociais de caráter educativo. Justificava-se, em termos dêsse contexto social, conceber-

(49) — Cf. **Diagnóstico** ... — pág. 62.

(50) — Cf. o ensaio: “Planned Society and the Problem of Human Personality” — in op. cit. — pág. 276.

se a educação de modo formalizante, de acôrdo com os recursos diretos e indiretos empregados na formação e na manipulação da personalidade. Justificava-se, também, em termos dêsse contexto, conceber-se a escola como unidade destacada da vida social pois na realidade ela o era. No fundo, apenas completava com recursos específicos a formação dada pela família ou por outros grupos primários. A ação da escola exercia-se, principalmente, **sôbre** a educação de base provida pela família. Não se fazia sentir, ainda, a necessidade de uma ação coordenadora e contínua que sustentasse e garantisse o sentido educativo das influências exercidas.

Outros fatores permitem, além dêsses, explicar a tendência a isolar e abstrair certas fases ou aspectos de uma atividade. O pensamento liberal, por exemplo, a expressa de forma característica ao argumentar em termos puramente econômicos, éticos ou administrativos abstraindo tais atividades da situação total que as condiciona. Tal tendência, no entender de Mannheim, marca “apenas uma etapa determinada na evolução da sociedade na qual, por razões de estrutura, a coordenação se produz mediante rupturas e equilíbrios” (51). Como vemos, um conjunto de fatores pode ser dado como responsável pela separação artificial, a nossos olhos, das modalidades de ação educacional.

Atualmente, não se pode admitir como sendo de sentido socializador as influências sociais recebidas difusamente pelo indivíduo. Estudos recentes (52) mostram-nos ser êsse problema bem mais complexo do que se supunha anteriormente. Uma das abordagens teóricas mais interessantes parece ser a que o focaliza em termos de variáveis que são exaustivamente descritas em seus efeitos e em suas relações de mútua dependência (53). Os resultados finais dependerão, por certo, da realização de pesquisas que testem, empiricamente, a hipotética correlação das variáveis consideradas. Para o sociólogo, assim como para os demais cientistas sociais, será de indiscutível importância o discernimento e o domínio intelectual das corre-

(51) — Cf. a nota 9 à pág. 274 de **Libertad y Planificacion**.

(52) — Cf. o trabalho: “Personality and Social Structure” de Bert Kaplan in Gitler (ed.) **Review of Sociology** — op. cit.

(53) — Veja-se, por exemplo, o trabalho de Irvin L. Child — “Socialization” in **Handbook of Social Psychology** — vol. II — Parte IV — — págs. 655-693 — Editado por Gardner Lindzey — 1954 — Addison — Wesley Publishing Company.

lações básicas, que configuram o comportamento humano. Isso porque dêsses resultados dependerá, em parte, a concretização dos princípios democraticamente salutarés de reconstrução social.

São, assim, inúmeras as razões que, hoje, tendem a impedir a persistência das concepções tradicionais do processo educativo. Na perspectiva tradicional não parece ter vigência operativa a noção, já banal para o sociólogo moderno, de que “a educação só pode ser compreendida quando sabemos para que sociedade e para que posição social educamos os alunos” (54). A premissa básica de toda ação educativa bem sucedida é a de sincronizar-se com as exigências da sociedade, na qual o indivíduo deverá ser integrado. Mannheim preocupou-se bastante com o equilíbrio das necessidades individuais e sociais, só possível de ser atingido pela educação integral. A teoria integral da educação opõe-se frontalmente à teoria liberal da mesma (55). Na primeira, as atividades educacionais são reintegradas com as de outras instituições sociais, incidindo sobre a plenitude e sobre a totalidade da pessoa humana. Na segunda, já obsoleta em nosso tempo, é apenas visado o caráter externo dos valores básicos da educação, consistindo o seu objetivo último no livre evoluer da personalidade pelo aprimoramento espontâneo das suas qualidades inatas (56).

Como contribuição de Mannheim à análise sociológica da educação podemos destacar, nesta altura, duas conclusões fundamentais: 1.º) o ponto de vista sociológico aplicado à educação desvenda o sentido real da mesma, ao esclarecer-lhe a meta social a atingir. Se despojarmos a atividade educativa de sua conotação social, estaremos reduzindo-a a um esquema de ação arbitrário e abstrato. 2.º) a prática educacional, tal como é hoje entendida, toma o grupo e não o indivíduo como unidade educativa. Não é mais possível justificar-se a obra do educador como um trabalho de formação intelectual que se concentra sobre cada personalidade individual com a intenção de desvendar-lhe certos dotes, manifestos ou não. Tal afirmação poderá parecer chocante aos ideais liberais de educação, ainda hoje correntes. Mas é preciso considerarmos que a nova situação impõe a criação de modelos de ação ajustados aos imperativos que a caracterizam. A ética educacional, se assim pudermos

(54) — Cf. **Libertad y Planificacion** — pág. 274.

(55) — Cf. **Diagnóstico** ... — pág. 64.

(56) — Cf. *Idem*, *ibidem*.

nos expressar, deverá ser criticamente revista tanto em relação aos alvos que assinala à prática quanto em relação aos meios ou recursos que legitima para alcançá-los. Hoje, mais que nunca, a educação faz parte do processo geral de influenciar as personalidades sendo, ao mesmo tempo, um recurso ativo de reconstrução social. Como escreve Mannheim, “**a educação está se transformando em estratégia** e todos os grupos em luta por maior influência aprendem e muito terão de aprender com ela” (57). Essa formulação assinala, incisivamente, o conteúdo intencional da ação educativa, as disposições mentais que a caracterizam, dessa forma nos permitindo conhecê-la com maior objetividade e precisão. A “educação sempre serve a um objetivo especial tendendo deliberadamente à conformação de certos tipos humanos” (58). Acrescentaríamos a essa afirmação que a formação de tipos humanos específicos corresponde, primordialmente, à necessidades sociais de cuja satisfação dependerá, com certeza, a própria perpetuidade do sistema social. Para que essa condição se mantenha sem rupturas bruscas ou sem alterações profundas existem, como sabemos, técnicas diversas de controle social, manipuláveis em diversos níveis da realidade social. Não podemos, ainda, constatar, no presente, a imprescindível coordenação racional dessas diferentes técnicas mas toda a argumentação da Mannheim leva-nos a pensar que num futuro próximo se concretizará tal possibilidade.

Consideraremos, agora, os três níveis conjugados da realidade social aos quais correspondem “grosso modo” as etapas fundamentais da formação e da integração da personalidade individual. No primeiro nível — o da socialização — as possibilidades de controle estão, ainda, a depender do conhecimento satisfatoriamente objetivo da constelação de fatores que condiciona o comportamento humano. Tudo faz crer que o domínio empírico e teórico dêse problema, facilitará às ciências sociais o controle racional da sequência e das condições do processo socializador. O segundo nível — o da educação — supõe, como requisito básico, as condições estabelecidas no primeiro. A ação educativa só se torna efetiva enquanto extensão do processo de socialização. Significa isso que somente o imaturo previamente ajustado aos grupos primários fundamentais poderá reagir convenientemente às influências educativas. Tomando a escola

(57) — Cf. o ensaio: “Planned Society and the Problem of Human Personality” — in op. cit. — pág. 277 — O grifo é nosso.

(58) — Cf. **Diagnóstico** ... pág. 64.

como unidade social específica, cuja função precípua é a de prover o ensino, podemos nela constatar — em condições extremas — tôda peculiaridade do processo educacional. Além disso, a sua definida localização espacial e a delimitação prévia da duração da sua influência favorecem também, segundo supomos, possibilidades mais imediatas e concretas de controle. Assim, a educação concebida como sistema concreto de ação, manipulável, de acôrdo com planos, poderá, por um lado, manter e reforçar as influências deliberadamente marcantes da socialização e, por outro lado, proporcionará, no seu aspecto intelectual, um insuspeitado alargamento de horizontes mentais (59). As conseqüências da educação far-se-ão sentir, dêsse modo, tanto sôbre a personalidade individual como sôbre a ordem social. Tôda mudança social, para persistir, deve refletir-se na organização da personalidade individual e justamente, nesse sentido, que é decisiva a influência educativa da escola. O terceiro nível — o da propaganda — atua de modo a complementar os resultados integrativos alcançados nos dois níveis anteriores. De acôrdo com Parsons (60), podemos definir a propaganda como forma de controle social, na medida em que ela influencia ,através de mecanismos psico-sociais, a personalidade e a estrutura do caráter. Está claro, que essa ação tão diretamente orientada à personalidade humana tem por efeito mediato a modificação de todo um sistema de relações sociais. O reconhecido poder de penetração e de alteração que caracteriza a propaganda moderna empresta certa conotação ética à apreciação de suas conseqüências e objetivos. Se a entendermos num sentido **positivo** iremos, juntamente com Mannheim (61), reconhecer suas importantes atribuições no processo de reintegração da personalidade humana. E' por isso que afirmamos, inicialmente, ser a propaganda um dos principais recursos de complementação das influências socializadoras e educativas. Poderíamos entendê-la, ainda de acôrdo com o pensamento de Mannheim, tanto como tipo de controle social destinado a promover e a manter as ligações individuais com os "principia media" da estrutura social como no sentido mais particular de

(59) — Cf. o ensaio: "The Problem of the Intelligentsia" in op. cit. — pág. 119 especialmente.

(60) — Cf. o ensaio: "Propaganda and Social Control" in **Essays in Sociological Theory** — págs. 142-177 — (edição revista) — Free Press — Illinois — 1954.

(61) — Cf. **Libertad y Planificacion** — pág. 365.

técnica social ou seja de uma modalidade de persuasão coletiva, racionalmente desenvolvida, orientada para articular as potencialidades do futuro à configuração histórico-social do presente. Esse tipo de propaganda assume, para os alvos planejadores, um relêvo primordial dada sua flexibilidade operacional que permite vinculação a outras modalidades igualmente eficientes de controle.

Tentamos, aqui, expor resumidamente, quais os níveis da realidade social que podem ser tomados como nucleares no processo concomitante de formação e manipulação da personalidade; de que forma a socialização, a educação e a propaganda integram-se, complementam-se mutuamente no que diz respeito ao sentido coordenado de suas influências. Não poderemos, talvez, documentar a exposição acima com textos elucidadores de Mannheim. Mas, certamente, podemos inferir da análise cuidadosa de seus textos um rico conjunto de premissas básicas das quais as noções acima expostas constituem, apenas, um bosquejo muito sumário. Não obstante, essa tentativa de sistematização permitiu-nos situar, com razoável medida, como Mannheim combinava, em suas interpretações, constatações de caráter positivo com apreciações extra-científicas, algumas de evidente teor participante. O ponto de referência constante e predominante não é apenas o presente mas a ele se soma, com igual intensidade, o vir a ser, o futuro tão ansiosamente desejado. Por tais razões as referências às possibilidades de controle, por exemplo, refletem uma operatividade e um poder de decisão distantes daquilo que, nas circunstâncias atuais poderá ser alcançado. A necessidade do planejamento democrático é, para Mannheim, tão imperativa que frequentemente o tom emocional predomina sobre o objetivo. De certo modo, poderíamos mesmo afirmar que antes de focalizar o planejamento como processo e como técnica social, ou com outras possíveis caracterizações objetivas, Mannheim o encara, predominantemente, como **aspiração**. Esse aspecto de natureza subjetiva impregna toda a sua obra e por isso, talvez, o leitor a ela se sinta vinculado de maneira tão intensa.

A contribuição de Mannheim, para a análise sociológica da educação, relaciona-se, em resumo, principalmente com: 1) o papel importantíssimo que a sociologia do conhecimento terá a desempenhar na imprescindível revisão crítica das concepções tradicionais da educação. A análise crítica da sociologia do conhecimento colocará a descoberto: a) os mecanismos de defe-

sa que, mascarando os interesses da camada dominante na preservação do “status quo”, reflêtem-se claramente na atividade educacional; b) os interesses de classe que, condicionando a regulamentação social dos processos de cooperação e de competição, deturpam, a bem dizer, seus efeitos socializadores e educativos. Sendo a educação uma técnica social que, eventualmente, poderá regulamentar a ação desses processos importantes, sobretudo, libertá-la da interferência perturbadora de concepções e interesses incompatíveis com necessidades sociais emergentes. A educação, por si, não será totalmente responsável pelas alterações que se verificarem na ordem social, mas utilizada em conjunção com outras técnicas sociais poderá colaborar, de forma decisiva, para o estabelecimento de uma organização social mais ajustada às necessidades individuais e coletivas. Mannheim percebeu com argúcia o relêvo crescente das técnicas educativas e também foi capaz de destacar o conjunto de interesses e avaliações que interferem, negativamente, no sentido e nos objetivos do processo educativo. 2) As funções sociais da escola devem ser redefinidas de acordo com sua posição no sistema social. Principalmente porque: a) a escola não é uma unidade social isolada mas está articulada, necessariamente, com as demais unidades do sistema; b) sua ação, portanto, não sofre solução de continuidade em relação à dos grupos primários fundamentais — pelo contrário — a complementa e a enriquece; c) a escola não provê apenas as condições que garantem a continuidade e a estabilidade do sistema. Suas características específicas do grupo instituído associam a permanência com a modificação das instituições e essas razões, principalmente, a convertem numa “agência de mudança social”. 3) A formação e a manipulação da personalidade tendem a obedecer a uma seqüência regulamentada de níveis. A progressiva formalização dos controles sociais parece assegurar probabilidades mais efetivas de interferência em fases cruciais da formação da personalidade. A gradação do processo socializador de acordo com aspirações societárias básicas proporcionará melhores condições de rendimento à atividade escolarizadora e facilitará a elaboração do “nível de realidade”, sobre o qual atuará a propaganda como força consolidadora (62). Essas condições de regulamentação começam apenas a desenvolver-se no presente mas concretizam, a cada instante, a aspiração de uma sociedade democraticamente planejada.

(62) — Cf. **Freedom, Power ...** págs. 158-159.

V. CONCLUSÕES

A compreensão do pensamento de Mannheim — conforme pudemos constatar — depende do levantamento sistemático de três setores fundamentais de sua contribuição às ciências sociais: a) sociologia do conhecimento; b) teoria sociológica do planejamento e c) análise das funções sociais da educação. Dêsse conjunto, destaca-se a importância marcante da sociologia do conhecimento que — enquanto método de investigação — possibilitou ao autor uma penetração científica indiscutível nos problemas centrais de nossa civilização. As análises desenvolvidas apresentam como principais resultados: a) a teoria sociológica do planejamento em termos dos requisitos dinâmicos da moderna sociedade democrática e b) a explicitação do conteúdo ideológico das representações tradicionais da atividade educacional, resultados êsses que já haviam sido constatados, indiretamente, nas contribuições da sociologia do conhecimento.

1. A discussão das possibilidades da intervenção racional nas esferas irracionais da vida social sempre absorveu — por razões ainda não totalmente conhecidas — (63) o pensamento de Mannheim, convertendo-se no tópico dominante de seus últimos trabalhos. As intenções pragmáticas do autor evidenciadas pela análise dos processos de secularização e de racionalização da cultura são subsequentemente esclarecidas pela abordagem teórica do problema da ação em conjugação como o do conhecimento. Essa perspectiva, por assim dizer neutra e intelectualista, é enriquecida de um sentido democrático e militante na análise das funções sociais da camada intelectual. Estaria reservada a essa camada, a responsabilidade imensa de ser o elemento ativo norteador da reconstrução so-

(63) — A influência marxista, por exemplo, parece ter sido importante pelo destaque que coloca às possibilidades humanas de alteração da estrutura econômico-social. O sentido de racionalidade e de necessidade que dela se desprendem apresentavam semelhanças que qualificaríamos de “formais” com o pensamento de Mannheim mas que precisam ser melhor analisadas.

cial, em razão da heterogeneidade de sua composição social e principalmente das condições intelectuais específicas de seus membros componentes. Em função desses atributos a “intelligentzia” estaria apta a realizar a necessária síntese das perspectivas parciais da qual decorresse uma perspectiva integrada capaz de orientar o curso do planejamento democrático.

Com tais disposições e auxiliado pelos recursos de investigação da sociologia do conhecimento, Mannheim pôde destacar o planejamento como processo social característico das atuais condições de existência e como alternativa racional de ação para superar os problemas delas decorrentes. Por outro lado, segundo pudemos observar, é de natureza dinâmica a relação dos processos sociais com as representações que tentam explicá-los. O planejamento, por exemplo, ao ser interpretado em termos de sociologia do conhecimento, altera, por assim dizer, o campo da investigação e as conseqüências cognitivas dessa disciplina, projetando-a nas atuais condições histórico-sociais. Nesse sentido, é que afirmamos existir entre ambos uma relação dinâmica pois tanto um como o outro são modalidades complementares de conhecimento de uma realidade da qual também sofrem influência decisiva.

2. O planejamento assume, em nossa sociedade, feição peculiar, dadas as possibilidades de o utilizarmos como técnica de controle social, tendo em vista os alvos prospectivos da reconstrução democrática do presente. A essa condição importantíssima se acrescenta o fato de ser intensa, ou melhor, completa a vinculação do planejamento à ordem social do presente pois ele a expressa com diferentes níveis de elaboração: isto é — enquanto tipo de pensamento, modalidade de controle, processo e técnica social. Todas essas maneiras de abordar-se o planejamento são igualmente legítimas mas nenhuma delas, por si, é suficiente para caracterizá-lo. A orientação democrática atribuída ao processo do planejamento permitirá coordenar e integrar esses diferentes aspectos garantindo, assim, a eficácia da ação planificada na ordem social do presente. Entretanto, como facilmente se conclui da análise de Mannheim, tais possibilidades não significam uma alteração brusca ou revolucionária da organização social — pelo contrário — importa menos destruí-la do que compreendê-la e o planejamento democrático será, justamente, orientado pelo conhecimento objetivo das instituições e do seu respectivo entrosamento. Será possível, assim, a esse processo tão caracteristicamente inovador, desencumbir-se de funções tendentes a assegurar a conti-

nuidade do presente visando, com isso, atingir de forma mais segura e duradoura os novos ideais do futuro. Juntamente com tais atribuições Mannheim destaca, ainda, outra função decisiva do planejamento democrático: a de conjugar a transformação da personalidade com a transformação da sociedade. Nessa tarefa complexa e difícil, mas contudo indispensável aos propósitos planificadores, será de grande relêvo o papel da educação associada a outras técnicas sociais.

3. A análise da educação, tal como é elaborada e desenvolvida por Mannheim, apresenta dois aspectos importantes — aliás relacionados —. O primeiro deles é de caráter **sistemático** e diz respeito à investigação das funções sociais da educação formal, ou melhor, da integração da escola no sistema social global. Perfeitamente enquadradas no desenvolvimento empírico e teórico da moderna sociologia educacional, essas análises de Mannheim constituem — a nosso ver — um dos aspectos mais positivos de sua contribuição. A escola, em nossa sociedade, deve estar entrosada com as demais instituições no sentido de garantir a indispensável continuidade do sistema organizatório e de encaminhá-lo para a concretização objetiva de novos valores sociais. Por isso a escola é — em termos do sistema social global — a unidade que melhor assimila e integra componentes tradicionais com componentes inovadores. E' por isso também que — em termos da formação da personalidade — ela se constitui no fulcro integrador das influências socializadoras com técnicas mais específicas e diretas de manipulação da personalidade. A personalidade democrática — como a qualificava Mannheim — (64) é moldada pela assimilação coordenada das diferentes influências provenientes de setores nucleares da vida social. Um contrôle gradativo é exercido, não no sentido de uma disciplina autoritária mas no sentido de possibilitar o livre desenvolvimento de tendências socialmente desejáveis mediante a coordenação das influências externas. Essa forma indireta de regulamentação é uma das características inovadoras do planejamento democrático.

O segundo aspecto discernível nas análises de Mannheim é aquele que denominamos (à falta de melhor designação) de aspecto “**ideológico**”, já patente, aliás, nas afirmações acima expostas. Opõe, o nosso autor, a noção integral de educação à

(64) — Ao que tudo faz crer, Mannheim não é o responsável por esta expressão; apenas dela utilizou-se segundo as tendências e a terminologia de alguns psicólogos modernos.

noção dita liberal. Uma é generalizadora, compreensiva, total. Outra é mais restrita, superficial, talvez. Mas, ao proceder a uma crítica dessa natureza, assinalando que devemos sempre ter em mente o sentido social da atividade educativa não estará o autor raciocinando e argumentando em termos de um esquema explicativo tão restrito e tão parcial quanto o liberal? Não estaremos nós, ao aceitarmos tal argumentação, nos submetendo, voluntariamente, às influências de nossos objetivos, valores e interesses, com isso mascarando o verdadeiro sentido da ação educativa? Não será esta muito mais restrita, específica e limitadora do que nos fazem crer certas convicções liberais, ainda não totalmente erradicadas de nossa vida e de nosso pensamento?

Resta-nos, entretanto, por outro lado, a alternativa inversa que nos faz supor ser justamente êsse conjunto de valores, interesses e afinidades o característico específico da ação educativa. Sendo, a bem dizer, a técnica mais direta de manipulação da personalidade e de transformação social a educação suscita, inevitavelmente, representações plenas de resíduos emocionais e valorativos que, à primeira vista, parecem entravar o seu livre curso. Mas se a despojarmos de tais representações, o que restará? Uma ação sem motivações, objetivos ou fins que a norteiem e especifiquem. O importante é, pois, — e Mannheim percebeu-o claramente — explicitarmos com critérios racionais os motivos, objetivos e fins da ação educacional. Significa isso, traduzí-la em termos experimentais e científicos libertando-a das interpretações primárias do senso comum e precisando-lhe o sentido específico frente às demais modalidades de atuação humana.

Embora pareça paradoxal, o melhor da contribuição de Mannheim à análise sociológica da educação está contido nesse aspecto “ideológico” ou supracientífico. A importância dos aspectos chamados sistemáticos não é, de forma alguma, irrelevante mas, segundo podemos concluir, está longe de equiparar-se, em densidade e penetração, à reformulação dos valores tradicionais da prática educacional, tema que absorveu grande parte do esforço intelectual do autor. Em resumo, não se pode, portanto, compreender, objetivamente, a atividade educacional sem desvendar-lhe o sentido pragmático, sem coordená-la com outras técnicas sociais igualmente destinadas a modificar o homem e a sociedade.

Essas considerações nos reconduzem ao tema central do nosso trabalho, que é o exame das relações entre a educação e o planejamento democrático na obra de Mannheim. Dificilmente nos seria possível empreender um levantamento completo e sistemático da sua contribuição à sociologia, não só porque são diversos os setores abrangidos pela sua penetração intelectual como também são amplas as conseqüências que dela decorrem. Portanto, pareceu-nos útil, senão legítimo, restringirmos nossas considerações aos resultados teóricos e práticos, mais diretamente relacionados com o sentido educacional da obra de Mannheim.

A educação é por êle compreendida de forma a integrar resultados teóricos e conseqüências práticas. Sua abordagem focaliza a atividade educacional em termos da importância que desfruta numa ordem social em transição. Isso significa que: a) refletem-se nessa esfera as tendências existentes de transformação da realidade e b) a própria educação é suscetível de ser manipulada como técnica social, no sentido de consolidar objetivos regulamentadores. Por essas razões, principalmente, não podemos explicá-la apenas com critérios abstratos e generalizadores, uma vez que o seu desenvolvimento reflete, de maneira direta ou indireta, as necessidades mais prementes do momento histórico-social.

Assim sendo, educação e planejamento são, na configuração atual, premissas complementares de uma atividade reciprocamente referida. Intenções planificadas impregnam a reflexão pedagógica do presente tanto em seus aspectos práticos quanto nos teóricos. A realização sistemática de pesquisas com o objetivo de fundamentar empiricamente o conhecimento da realidade educacional abre, sem dúvida alguma, amplas oportunidades à intervenção racional. Por outro lado, para que tais propósitos se mantenham, é indispensável a transformação da mentalidade média — isto é — é indispensável que o pensamento médio se configure em termos da estrutura do pensamento planificado. Significa isso, a extensão dos critérios racionais de explicação do mundo a esferas tradicionalmente pouco favoráveis aos processos inovadores. Significa, portanto, a necessidade de pensarmos não só em termos de outro contexto mas principalmente em termos de outros valores. “Novos homens e novos valores” são, para Mannheim, as vigas mestras da reconstrução social.

Justamente nesse sentido é decisiva a influência da educação pois, enquanto técnica social, dispõe de amplos recursos de manipulação da personalidade e de controle social. É, além disso, importante força coordenadora das influências exercidas sobre o imaturo pelos grupos primários e secundários. Novos valores poderão, pois, mediante persuasão democrática, ser inculcados nas jovens mentalidades de forma a garantir uma atuação consciente e responsável. A essas funções, que a educação realiza no presente, acrescentam-se as que ela desenvolverá na ordem social planejada e que dizem respeito à consolidação dos resultados já obtidos. A meta planejadora orientará a atividade educacional de forma a possibilitar a incorporação de seus objetivos mais profundos ao horizonte social e mental do homem comum.

Essas idéias de Mannheim são bastante conhecidas e se, agora, nos dispuzemos a retomá-las foi apenas com o fito de especificar melhor o tipo de conclusões que delas tentaremos inferir. Destaca-se, preliminarmente, uma observação de natureza geral mas que é importante por estar relacionada com a maneira pela qual Mannheim analisava os fenômenos educacionais. Em sua perspectiva de análise, **o conjunto de motivações ou de intenções que permite caracterizar a atividade educacional é consideravelmente ampliado.** Em primeiro lugar, porque a educação, conforme pensava Mannheim, não representa apenas o vínculo necessário entre o passado e o presente, o elemento assegurador da continuidade cultural mas representa, basicamente, o elemento dinâmico da projeção do presente no futuro. Portanto, a educação não significa, tão somente, a preservação da tradição mas, sim, uma modalidade inovadora e dinâmica de aprimorarmos, no futuro, as aquisições do presente.

Os critérios que melhor permitem caracterizá-la, não são, pois, de natureza puramente descritiva mas encerram intuítos explicativos na medida em que pretendem, partindo do conhecimento objetivo do presente, inferir modelos de atuação futura. O claro conteúdo valorativo, decorrente dessas caracterizações, não constitui entrave à objetividade com que elas se apresentam pois é, pois assim dizer, definido na perspectiva de análise do autor. O que importa, entretanto, fixar é, sobretudo, a maneira pela qual a educação foi caracterizada que não sendo especialmente inovadora, constitui, uma aquisição positiva para o conhecimento objetivo e integrado da mesma.

Em segundo lugar, a perspectiva de análise, adotada por Mannheim, permitiu-lhe colocar a descoberto o conjunto de motivações e de fatores irracionais que interferem na ação educativa, restringindo-a aos moldes tradicionais do passado. Embora êsse conjunto de interferências não fosse ignorado pela maioria dos autores, que se ocuparam com os problemas educacionais, deve-se a Mannheim a avaliação objetiva do significado de tal descoberta. Investigando a educação em termos de suas ligações com o passado e de suas funções no presente êle tentou não só depurá-la das interferências irracionais como, principalmente, percebeu, com objetividade, a orientação que ela tenderia a assumir.

Portanto, as conseqüências principais de sua análise da educação são, em resumo, as seguintes, 1) constatação do conjunto de interferências subjetivas, de caráter negativo, que a educação sofre, numa ordem social em transição: 2) atenuação de tais interferências mediante critérios racionais e positivos; 3) a constatação objetiva de que a orientação assumida pelo processo educacional o encaminha para a regulamentação planejada. A essas conseqüências devemos acrescentar uma outra, não menos importante, que diz respeito à possibilidade de ser a educação concebida como técnica social manipulável segundo planos e assumindo, portanto, importância primordial na ordem social democrática.

Constatamos, através dessas considerações, de que forma se amplia, nas investigações de Mannheim, o conjunto de fatores que permite melhor caracterizar a atividade educacional. Isento da preocupação de trazer à sociologia educacional contribuição original ou revolucionária Mannheim, não obstante, ampliou consideravelmente os horizontes dessa disciplina com novos setores de investigação e com novas possibilidades para a aplicação eficiente dos conhecimentos sociológicos.

BIBLIOGRAFIA

I — Obras de Karl Mannheim:

- 1) — **Libertad y Planificacion social** — version española de Rubén Landa — Fondo de Cultura Economica — Mexico — 1950.
- 2) — **Diagnostico de nuestro tiempo** — version española de José Medina Echavarría — Fondo de Cultura Economica — Mexico — 1946.
- 3) — **Ideologia e Utopia** — Introdução à Sociologia do Conhecimento — tradução de Emilio Willems — Editora Globo — 1950.
- 4) — **Freedom, Power & Democratic Planning** — Edited by Hans Gerth and Ernest K. Bramstedt — Routledge and Kegan Paul — London — 1951.
- 5) — **Essays on the Sociology of Knowledge** — Edited by Paul Kecskemeti — Routledge and Kegan Paul — London — 1952.
- 6) — **Essays on Sociology and Social Psychology** — Edited by Paul Kecskemeti — Routledge and Kegan Paul — London — 1953.
- 7) — **Essays on the Sociology of Culture** — Edited by Ernest Mannheim in cooperation with Paul Kecskemeti — Routledge and Kegan Paul — London — 1956.
- 8) — **Systematic Sociology** — An Introduction to the Study of Sociology — Edited by J. S. Eros and W.A.C. Stewart — Routledge and Kegan Paul — London — 1957.

II — Trabalhos complementares citados no texto.

- Florestan Fernandes — **A Ciência Aplicada e a Educação como fatores de Mudança Social Provocada** — Departamento de Publicações do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 1958 (edição mimeografada).
- Anísio Teixeira — **Educação não é privilégio** — Livraria José Olímpio editôra, Rio.
- Karl Marx — **Contribuição à crítica da Economia Política** — Tradução e introdução de Florestan Fernandes, São Paulo, Editôra Flama, 1946.
- Vernon Venable — **Human Nature: the marxian view** — Dennis Dobson Ltd. — London — 1946.
- Viola Klein — **The Feminine Character** — History of an ideology — New York, International Universities Press (1949). Com prefácio de Karl Mannheim.
- Ralph Linton — **The Cultural Background of Personality** — Routledge & Kegan Paul Ltd. London — (1949).
- Salomon E. Asch — **Social Psychology** — Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs — N.J.
- M. Merleau-Ponty — **Humanisme et Terreur** — essai sur le problème communiste — ed. Galimard. — 1947.

- Karl Marx — **Le 18 Brumaire de Louis Napoléon** — Ed. Sociales, Paris, 1948.
- Florian Znaniecki — **Organization Sociale et Institutions** in Gurvitch et Moore — **La Sociologie au XXème Siècle** — Chap. VII — Presses Universitaires de France — Paris — 1947.
- C. Wayne Gordon (Editor) — **Review of Sociology** — Analysis of a decade — John Wiley & Sons — 1957.
- Wilbur Brookover — **A Sociology of Education** — American Book Company — New York — 1955.
- Gardner Lindzey (Editor) — **Handbook of Social Psychology** — vol. II — Addison — Wesley Publishing Co. — 1954.
- Talcott Parsons — **Essays in Sociological Theory** — (edição revista) Free Press — Illinois — 1954.
- Alfred von Martin — **Sociologia de la Cultura Medieval** — Traducción del alemán por Antonio Truyol Serra — Instituto de Estudios Políticos — Madrid — 1954.
- Jacques J. Maquet — **Sociologie de la Connaissance** — Institut de Recherches Économiques et Sociales — E. Nauwelaerts éditeur — Louvain — 1949.

ÍNDICE

Prefácio	I
Introdução	7
Sociologia do Conhecimento e Planejamento	11
Planejamento Democrático e Ordem Social	23
A Educação como Técnica Social	33
Conclusões	45

**COMPOSTO E IMPRESSO NA SECÇÃO GRÁFICA DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

1960

