

ANTÔNIO MARQUES DO VALE

**PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
KARL MANNHEIM-UNESCO-BRASIL: METAS E MITOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA - 1996



ANTÔNIO MARQUES DO VALE

CLASS:	371.207
	V 149 p
TOMBO:	749



SVE

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
KARL MANNHEIM-UNESCO-BRASIL: METAS E MITOS

1410000749



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Marília - 1996



ANTÔNIO MARQUES DO VALE

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
KARL MANNHEIM-UNESCO-BRASIL: METAS E MITOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Professor Doutor Antenor Antônio Gonçalves Filho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Marília - 1996



ANTÔNIO MARQUES DO VALE

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO — KARL MANNHEIM-UNESCO-BRASIL: METAS E MITOS.

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e ORIENTADOR:

2º Examinador:

3º Examinador:

Marília, de de 1996.



DADOS CURRICULARES

ANTÔNIO MARQUES DO VALE

NASCIMENTO	5. 9. 1946 - CAIUÁ - SP
FILIAÇÃO	Antônio Pereira do Vale Emília Pereira Marques
1967 - 1969	Curso de Graduação em Filosofia. Seminário Maior Diocesano (São Carlos - SP)
1972 - 1974	Curso de Pós-Graduação em Filosofia, nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Lateranense de Roma (Registro do Diploma na Universidade de São Paulo - USP)
1969 - 1974	Curso de Graduação, e de Pós-Graduação em Teologia (Sistemática), nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Gregoriana em Roma.
1976 - 1977	Curso de validação dos estudos filosóficos, nível de Graduação, na Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del-Rey, MG.
1976 - 1977	Professor de Filosofia no Seminário de Filosofia Diocesano de Presidente Prudente (cargo de Coordenador dos Estudos).
1985 - 1990	Professor de Teologia Sistemática no Instituto Teológico "Rainha dos Apóstolos" (ITRA), em Marília, SP.
1988 - 1995	Cursos e pesquisa em Teologia Sistemática, nível de Doutorado, na Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, em São Paulo.
1991 - 1996	Professor de Filosofia no Seminário Provincial de Filosofia Sagrado Coração de Jesus, em Marília, SP (cargo de Direção dos Estudos, 1991-1994).
1996	Professor de Filosofia e História na Rede Pública Estadual, no Segundo Grau.
1996	Professor Conferencista de Planejamento Educacional e Escolar, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília.

À minha querida Mãe (*in memoriam*),

Emília Pereira Marques, minha primeira Educadora: na sua simplicidade, sempre deu grandes lições: o amor pelo estudo, o respeito e a solidariedade para com os pobres, o diálogo com todos.

Ao caríssimo Professor

Antenor Antônio Gonçalves Filho: seu apreço pela Filosofia, a Educação e a Liberdade se fizeram paixão muito forte, mediada por radical respeito ao ponto de vista do outro.

AGRADECIMENTOS

Nessa “interdependência” e partilha, em que mais estive recebendo que doando, tenho de agradecer sinceramente:

- A meu Pai, a meus irmãos e cunhadas/os, que sempre me animaram na pesquisa e se mostraram mestres nos temas carinho e liberdade.

- À Banca Examinadora, titulares Prof. Dr. Antenor Antônio Gonçalves Filho, Prof. Dr. Clodoaldo Bueno, Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, e suplentes Prof. Dr. Milton Carlos Costa e Prof. Dr. Tullo Vigevani, por terem atendido à solicitação.

- À CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cuja assistência financeira permitiu liberar-me para a pesquisa em Educação.

- Às Direções da UNESP (Marília) e a seus Professores, pelo testemunho de que a Universidade se constrói com ciência e pesquisa, mas também com espírito de serviço e amizade.

- Aos funcionários e bibliotecários da UNESP, atenciosos, parceiros inestimáveis desta e de cada pesquisa.

- Ao Prof. Dr. Paschoal Quaglio, pelos primeiros estímulos e voto de confiança; na sua pessoa, agradeço aos Coordenadores e Professores da Pós-Graduação.

- A administradores e funcionários que encontrei no caminho (Itamaraty, Representação da UNESCO, Senado, MEC/INEP, UnB, FEUSP, IBECC. Na grata pessoa do Dr. Joaquim Caetano Gentil Netto, Secretário Executivo do IBECC, presto homenagem a todos.

- A muitos amigos que puseram aqui sua marca de incentivo e cooperação: Prof. Vandeí Pinto da Silva, Prof. Vinício Carrilho Martinez, Prof. Jayme Wanderley Gasparotto, Prof^a Teresa Kazuko Teruya, Prof^a Martha dos Reis, Prof. Tullo Vigevani, Prof. Celestino Alves da Silva Júnior, Prof. Cosme Damião Massi Bastos, Prof^a Leonor Maria Tanuri, Prof^a Lourdes Marcelino Machado, Prof^a Maria Lúcia Ballestriero, Prof^a Ely Tanuri, Prof^a Rosa Maria Malheiros, S^{ra} Maria Socorro Barbosa e filhos, Prof^a Elza Maria da Silva, colegas no ministério eclesial...

- Ao Júlio César Serrano, companheiro e assessor em questões de computação, e sempre pronto a um novo sacrifício.

- À Dona Alzira Hermínia Novais Assumpção e filhos, que me apoiaram com amizade. Particularmente à Maria José Sibeles Assumpção, que me auxiliou em muitos trabalhos, leu textos, e se encarregou de boa parte da digitação.

- Aos alunos dos Seminários filosófico e teológico de Marília, que me acompanharam com questionamentos e sugestões.

- A todos os meus alunos, especialmente os da Escola Pública Estadual: incentivaram-me e educaram-me, expondo suas aspirações de reciprocidade, de humanidade, de profundidade educativa.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas.....	08
----------------------------	----

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

1. Horror e paz: contextualização.....	10
2. Guerras e fatos.....	11
3. O juízo sobre Versailles.....	13
4. Juízo sobre as culpas pela Segunda Guerra Mundial.....	13
5. Karl Mannheim e planejamento.....	15
6. UNESCO, o social e o econômico.....	16
7. Planejamento educacional de liberais e militares.....	19

CAPÍTULO I

PAZ, CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E CONTROLES EM KARL MANNHEIM.....	21
--	----

1. CONTROLE VERSUS COOPERAÇÃO.....	23
1.1. A questão do poder e o não ao Liberalismo.....	23
1.2. Democracia e controle sobre o poder.....	25
1.3. Os perigos para a democracia.....	28
2. QUESTÕES DE MÉTODO: A SOCIOLOGIA ESTRUTURAL COMO CIÊNCIA DO TODO.....	30
2.1. Ideologias em busca de uma síntese.....	31
2.2. Análise.....	35
2.2.1. A concepção particular de ideologia.....	35
2.2.2. Uma concepção de ideologia total e a nova concepção de Ciências Humanas.....	37
2.3. Esclarecimentos sobre a síntese.....	40
3. A “Intelligentsia” e a síntese. Um poder para a superação de extremismos.....	43
3.1. A “Intelligentsia” que não se isola.....	43
3.2. Os <i>principia media</i> e a superação do extremismo.....	46
4. O PLANEJAMENTO DA LIBERDADE E DA EDUCAÇÃO, E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO.....	48
4.1. Planejamento.....	49
4.2. O ensino geral para a unificação e a vida crítica.....	51

CAPÍTULO II

UNESCO E PLANEJAMENTO DA PAZ ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.....	55
---	----

1. A UNESCO, COMO SURTIU?.....	59
--------------------------------	----

2. INICIATIVAS DA UNESCO NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.....	60
3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR E NO CONTROLE SOCIAL.....	64
4. FILOSOFIA E SÍNTESE PARA A UNESCO. AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....	67
5. PAZ JUSTA E CONVULSÕES. A UNIDADE ENTRE O ECONÔMICO E O SOCIAL.....	70
6. OS DIREITOS HUMANOS RESPEITADOS COM A AJUDA DA EDUCAÇÃO.....	74
7. EFICÁCIA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	76
8. A FORMAÇÃO GERAL CRÍTICA.....	80
 CAPÍTULO III	
BRASIL E UNESCO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (1964-1979). METAS E MITOS DO CRESCIMENTO TECNOLÓGICO E CONTROLE SOCIAL.....	83
1. PLANEJAMENTO A PARTIR DE POUCOS PONTOS DE VISTA.....	84
1.1. O fator planejamento no Brasil.....	84
1.2. Planejamento fascista na ditadura. Repressão e os Atos Institucionais.....	87
2. AS CIÊNCIAS HUMANAS ANTE A MODERNIZAÇÃO.....	90
2.1. Ciências sociais, filosofia e ciências técnicas.....	90
2.2. Os interesses, a modernização e os empresários.....	92
2.3. As ciências na educação e as Conferências Nacionais de Educação.....	94
3. ENSINO, RECURSOS HUMANOS E CONTROLES EM TEMPO DE TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA.....	100
3.1. A meta dos recursos humanos na reforma educacional.....	100
3.2. Ensino geral e ensino profissionalizante. Os percalços da interpretação.....	102
3.3. Controle social e metas para a juventude.....	104
4. RELAÇÃO BRASIL/UNESCO E A AÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA.....	107
4.1. Brasil e UNESCO: a Delegação Permanente em Paris.....	108
4.1.1. Controles e voto.....	108
4.1.2. Embaixada, Educação e ideologias.....	109
4.2. Brasil e UNESCO: o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.....	113
CONCLUSÃO.....	118
1. GUERRA E PAZ.....	120
2. A PAZ DE TODOS OS DIAS... É A CIDADANIA DE TODOS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
I - Livros.....	126
II - Revistas.....	131
III - Fonte Especial.....	133
 ANEXO:	
Convenção que cria uma Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.....	134
RESUMO.....	137
ABSTRACT.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD	— Banco Mundial para a Reconstrução e o Desenvolvimento.
CAPES	— Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEPAL	— Comissão Econômica para a América Latina.
GT	— Grupo de Trabalho.
IBECC	— Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.
INEP	— Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
IPES	— Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
LDB	— Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional).
OEA	— Organização dos Estados Americanos.
OIT	— Organização Internacional do Trabalho.
ONU	— Organização das Nações Unidas.
PAEG	— Plano de Ação Estratégica do Governo.
PND	— Plano Nacional de Desenvolvimento.
PNUD	— Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
RBEP	— Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
RBPI	— Revista Brasileira de Política Internacional.
UNESCO	— Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID	— Associação dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

INTRODUÇÃO

I. HORROR E PAZ: CONTEXTUALIZAÇÃO

Depois de uma guerra mais expandida e prolongada, os homens sempre procuraram trabalhar pela paz. Causa grande mal a guerra. E maior na medida em que cresce o poder tecnológico nas mãos dos homens.

O interesse central desta dissertação situa-se em torno a um período único ao qual também se chamou de Guerra dos Trinta Anos (1914-1945). A UNESCO se estabeleceu definitivamente a 4 de novembro de 1946, como decorrência de reflexões sobre a paz mundial. E Karl Mannheim, cujo pensamento reflete o ambiente de preocupações ligadas à paz e ao planejamento da Grande Sociedade europeia, conheceu inclusive a Primeira Guerra (1914-1918), pois nasceu em 1893. Viveu todo o entre-guerras como estudante, pesquisador e

INTRODUÇÃO

seus escritos podem servir de luz para entender como se chegou à UNESCO. Assim, Mannheim e UNESCO encontram contexto evidente, no que se refere à ideia de planejamento, e mais propriamente o de Educação, para construir a democracia e a compreensão.

Karl Mannheim já escreveu sobre ideologias desde 1923¹. O próprio Mannheim, no seu período almeido em Heidelberg, escreveu que a obra intelectual brota como resposta às necessidades da classe ou grupo a que pertence o seu criador, e sua posição é confrontada pelas tarefas e desafios apresentados por outras classes e grupos. Sua mesma obra também, no que se refere a todo o planejamento e a sociologia da educação, responde às situações vividas na Europa.

Em 1926 se tornou Privatdozent em Heidelberg e em 1930 foi lecionar sociologia em Frankfurt, mas já em 1933 buscava refúgio na Inglaterra, porque os nacional-socialistas tinham chegado ao poder na Alemanha com Adolf Hitler. De 1933 a 1945 ensinou sociologia

¹ Para dados biográficos, veja-se livro de Edward Shils, Mannheim, Karl, em Shils, David L. (ed.), *International Perspectives of the Social Sciences*, v. 2, p. 551-558.

INTRODUÇÃO

1. HORROR E PAZ: CONTEXTUALIZAÇÃO.

Depois de uma guerra mais expandida e prolongada, os homens sempre procuraram trabalhar pela paz. Causa grande mal a guerra. E maior na medida em que cresce o poder tecnológico nas mãos dos homens.

O interesse central desta dissertação situa-se em torno a um período único ao qual também se chamou de Guerra dos Trinta Anos (1914-1945). A UNESCO se estabelece definitivamente a 4 de novembro de 1946, como decorrência de reflexões sobre a paz duradoura. E Karl Mannheim, cujo pensamento reflete o ambiente de preocupações ligadas à paz e ao planejamento da Grande Sociedade européia, conheceu inclusive a Primeira Guerra (1914-1918), pois nascera em 1893. Viveu todo o entre-guerras como estudioso, pesquisador e professor, razão por que seus escritos podem servir de luz para entender como se chega à UNESCO. Assim, Mannheim e UNESCO encontram contexto evidente, no que se refere à idéia de planejamento, e mais propriamente o da Educação, para construir a democracia e a compreensão.

Karl Mannheim já escreveu sobre ideologias desde 1923¹. O próprio Mannheim, no seu período alemão em Heidelberg, escreveu que a obra intelectual brota como resposta às necessidades da classe ou grupo a que pertence o seu criador, e sua posição é confrontada pelas tarefas e desafios apresentados por outras classes e grupos. Sua mesma obra também, no que se refere a todo o planejamento e à sociologia da educação, responde às situações vividas na Europa.

Em 1926 se tornou *Privatdozent* em Heidelberg e em 1930 foi lecionar sociologia em Frankfurt, mas já em 1933 buscava refúgio na Inglaterra, porque os nacional-socialistas tinham chegado ao poder na Alemanha com Adolf Hitler. De 1933 a 1945 ensinou sociologia

¹ Para dados biográficos, segue-se texto de Edward SHILS, Mannheim, Karl, em SILLS, David L. (ed.), *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, v. 9, p. 557-558.



na Universidade de Londres, e de 1945 até 1947, quando morreu, ensinou sociologia e filosofia da Educação no Instituto de Educação da mesma Universidade.

A UNESCO também é contextualizada. Desde sempre se falou que a Educação ajuda a formar pessoas pacíficas ou capazes de reflexão e auto-controle, e a Educação, sempre promovida em vista do progresso material, o foi também em vista da paz e do diálogo. O necessário diálogo entre as nações levou a criar a Corte de Arbitração de Haia em 1907, mediadora e árbitro no caso de confronto entre Estados. Também a Liga das Nações, surgida em 1919, no bojo do Tratado de Versailles, respondia ao desejo de promover a paz internacional. Aprendia-se que a paz não se mantém através de medo e desconfiança: o sistema que produziria o diálogo não ia funcionar à base das arriscadas Alianças que haviam predominado no fim do século XIX e até 1914. Portanto, se prosseguiu e se prossegue falando de diálogo e compreensão.

2. GUERRAS E FATOS.

O período entre 1830 e 1914 apresentou características bastante desligadas do progresso político, social e intelectual. Se muito foi despendido para o bem-estar social, muito se gastou igualmente no setor naval e militar. Floresceu como uma peste o nacionalismo. Vários países europeus alimentavam a presunção de ser o melhor. E acirrava-se um ódio apaixonado pela Alemanha, a qual, efetivamente, conhecera um desenvolvimento econômico quase miraculoso depois da fundação do Império em 1871. A competição da Alemanha preocupava especialmente a ingleses e assustava os franceses vizinhos. E, contudo, as causas econômicas não deverão ser colocadas como as primeiras para o surgimento da guerra de 1914. Primeiro se poderão colocar causas políticas, o nacionalismo e depois o militarismo. As Alianças contribuíram para o tomada de posição precipitada, sem dúvida: já em 1907 a Triplíce Aliança e a Triplíce Entente estavam erguidas uma diante da outra como forças que se hostilizavam. A indisposição entre a Áustria e a Sérvia, quase de repente, arrastou as várias nações como que num tremendo sorvedouro.

Depois da Primeira Guerra, que matou cerca de 15 milhões, continua a pergunta: quem começou? de quem foi a culpa? Conforme o historiador Burns, *"a culpa deve ser dividida entre vários países, mas é difícil ver a qual cabe a maior parte da culpa"*.² O mesmo autor lamenta que, segundo as estipulações do Tratado de Versailles, prevalece a *"paz dos vencedores"*, e a razão parece pender toda para um lado. Não têm peso os catorze pontos do Presidente norte-americano Woodrow Wilson, e a Alemanha, arrasada, é forçada a prometer as vultosas indenizações exigidas pelos aliados, como culpada única.³

² Edward McNall BURNS, *História da civilização ocidental*, v. II, p. 801.

³ Cf. *Ibid.*, p. 801 e 812.



Como resultado das tentativas do Presidente Wilson, só ficaram a Liga das Nações e a solução do litígio das fronteiras da Alsácia-Lorena. A Liga poderia ter fomentado a paz, reunindo várias forças humanistas marcadas pelo respeito pela personalidade humana. Não conseguiu. Os aliados europeus não souberam concordar com a absoluta igualdade entre vencedores e vencidos e continuavam presos à memória de Brest-Litovsk, imaginando o que não lhes teria imposto a Alemanha se tivesse sido a vencedora nos campos de batalha. Doutro lado, eram duras demais as condições da indenização contra a Alemanha. A Liga das Nações queria a unidade, mas como construí-la numa Europa que, naquela situação, não pensava em unidade, e que até bem pouco só cogitara em criar, num ardente nacionalismo, nações independentes? Para Edmond VERMEIL, glorifica-se o instinto de grupo com o nacionalismo, e a inteligência que une as nações é desprezada. O III Reich de Hitler foi a culminação de um processo assim: e de fato, Hitler cresceu em grande parte aproveitando-se dos prolongados sacrifícios a que foi submetida a população alemã e do ressentimento que dela se apoderou.⁴ A Alemanha da República de Weimar entrou na Liga das Nações em 1926, numa atitude conciliatória, e em 1930 foi evacuada a região do Reno. De novo estava ela no número das grandes potências.

E Hitler crescia. Com as eleições de 1933, foi chamado para formar novo gabinete. E crescia sempre. Enquanto os países da Europa falavam de desarmamento, ele instituiu o serviço militar obrigatório em 1935. Aos interesses das classes médias, que o apoiavam, somou a ideologia da “*raça superior*” e somou atenção especial à revolução no campo dos problemas sociais, com a qual fazia frente ao avanço socialista. Pôs em marcha a concepção de justiça social, sacrificando, porém, o ideal da “*justiça entre as nações*”.⁵

A Segunda Guerra ostenta uma propagação do nível local para o nível regional até chegar ao global. Não se soube perceber que as conversações com Hitler em Munique, a respeito dos Sudetos, região da Tchecoslováquia por ele anexada, não o apaziguariam. Contudo, já desde dezembro de 1936 (Conferência Interamericana de Buenos Aires) se pressentiu que havia uma guerra inevitável pela frente. Depois da anexação da Áustria veio a invasão da Polônia. A França, temerosa com os acontecimentos, podia ser atacada, e de fato o foi. Como Hitler quis atravessar a Bélgica para atingi-la, deu-se o momento em que a Inglaterra se viu obrigada a intervir, abandonando aquela prudência de quem mantinha com os alemães boas relações comerciais. Hitler se tornara um perigo universal e era preciso resistir ao Eixo.

⁴ Cf. Edmond VERMEIL, Livro VII - 1914-1950, in: Ernst BARKER, George CLARK, Paul VAUCHER (dir.), *História da civilização europeia*, p. 719-726, *passim*.

⁵ Cf. *Ibid.*, p. 745, *passim*. VERMEIL observa que a ideologia do nacionalismo, surgida do mesmo conjunto de condições sociais que puderam levar à desintegração social, tomou conta da Europa; e informa sobre o crescimento das ditaduras: “Em 1914 havia, na Europa, 17 monarquias contra 3 repúblicas. Em novembro de 1918 havia 13 monarquias contra 13 repúblicas. E em 1939, 6 monarquias contra 3 democracias. O resto era constituído por ditaduras de todas as variedades e espécies que evidentemente suscitaram novas energias para a luta”. Cf. *Ibid.*, p. 760.

As lutas se generalizaram totalmente em final de 1941. Ainda serão, porém, três anos de guerra intensa, que terminarão com a rendição final dos alemães, assinada na tarde do dia 7 de maio de 1945 em Reims, na França, num edifício escolar utilizado como Quartel General das Forças Armadas. Encerrar-se-ão, nesse dia, cinco anos e oito meses de matanças, destruição e barbarismo.

3. O JUÍZO SOBRE VERSAILLES.

Salomon BLOOM censura historiadores “*revisionistas*” por terem lançado uma parte grande das culpas pela Primeira Guerra sobre os aliados, ou até posto culpas maiores na França ou na Rússia pelo seu início. Inocentaram uma Alemanha “*martirizada*”. Esses historiadores reprovaram muito o Tratado de Versailles e suas cláusulas de reparação.⁶ O já citado McNall Burns, no entanto, recorda que os alemães recusavam aceitar os termos do Tratado desde o começo, pela dureza de suas exigências, e que o próprio Papa Bento XV enviou propostas de ninguém reclamar indenizações, embora mais se destacassem, em linha conciliadora, os catorze itens do plano de Woodrow Wilson, o “*Evangelho Wilsoniano*”.⁷ Nesse período, como acontecerá também nos começos da Segunda Guerra, o que mais chama a atenção é o isolacionismo norte-americano. O Presidente Wilson não tinha o apoio do povo norte-americano, diz Vermeil; havia no Congresso uma maioria que lhe era contrária, e que, apavorada pelo medo do bolchevismo, procurava refúgio num isolacionismo protetor.⁸

Para Vermeil, “*os Estados Unidos não tinham percebido o significado do abismo que se tinha aberto no Novo Mundo entre o humanismo ocidental e a ideologia alemã. Depois de ter fornecido auxílio material e militar, a América retirou o apoio moral que teria sido precioso*”.⁹ O juízo de que ficou por demais pesado aos alemães pagar as indenizações estipuladas pelo Tratado de Versailles (artigo 231) certamente é compartilhado por muitos: não podiam deixar de fomentar ressentimentos. Uma compreensão diferente, unida a certas cláusulas wilsonianas, poderia ter permitido melhor diálogo entre as nações. De fato, a explicação monocausal foi sendo abandonada.¹⁰

4. JUÍZOS SOBRE AS CULPAS PELA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

No que se refere à Segunda Guerra Mundial, as coisas se passaram de maneira diversa. Os próprios alemães, com o mundo inteiro, afirmaram que a única causa de todo o mal foi

⁶ Salomon BLOOM, *Europe and America*, p. 517.

⁷ Cf. Edward Edmond VERMEIL, *op. cit.*, p. 808-809.

⁸ Cf. *Ibid.*, p. 695.

⁹ *Ibid.*, p. 695.

¹⁰ Cf. Marlis G. STEINERT, *Les origines de la seconde guerre mondiale*, p. 9.

o chefe do III Reich, Adolf Hitler. Os Aliados, após 1945, com o surgimento da Guerra Fria, colocaram Stalin no banco dos réus, com culpa igual à de Hitler, pois lhe teria deixado livre o caminho. Outros autores acharam vários culpados, aqui e ali. O mais impressionante, contudo, veio de um livro de A. J. P. Taylor, publicado em 1961: o único vilão não podia ser Hitler sozinho, e nem seria ele mais privado de escrúpulos do que outros líderes europeus da época. Certas teses, como a das falhas do Tratado de Versailles, não eram totalmente novas. Contudo, Taylor conseguia “*desculpar*” Hitler.

Segundo Marlis G. Steinert, o que chocou mais fortemente foi ver como, em tantos autores, aparecia a afirmação de que, a um certo momento, a guerra já se apresentava como “*inevitável*”. Aí cita Andreas Hillgruber (1969): segundo Hillgruber, a considerar-se a interdependência de política interior e exterior, se podia concluir que na Alemanha acontecia uma política de potência mundial perturbada por um “*partis pris* dogmático” que destruiu todo cálculo racional. E como a Steinert assusta falarem de maneira fatalista de uma guerra “*inevitável*”, ressalta ele a importância de promover um crescente cuidado por enxergar os problemas interiores das sociedades e educar para a paz, cuidado salientado nos recentes estudos sobre a paz.¹¹

A esse pretexto educativo é válido aproveitar um dos documentos trazidos por Steinert, um dos vários tipos de juízo a respeito das “*culpas*”. É o diagnóstico de um psiquiatra, Dr. Schaltenbrand, cuja tendência é valorizar a educação como fator de controle e de formação para o equilíbrio: “*Hitler deve ser inserido no grupo de homens com perturbações graves de caráter, aos quais nós chamamos de psicopatas. É um anormal (...). Seus conceitos seguem um desenvolvimento paranóico e suas reações são despidas daqueles controles que o homem normal adquire pela educação Sua falta de educação, sua ignorância sobre muitas coisas, não lhe podem ser reprovadas. Isso provém de uma escolaridade irregular e representa um traço característico do autodidata. (...)*”. E o autor lembra ainda a possibilidade de Hitler ser visto como um homossexual com uma vida sentimental doentia. Mas o que importa aqui, sobretudo, é a insinuação do psiquiatra quanto à busca do controle também sobre os dirigentes: “*... ele era incapaz de ter relações humanas normais e aí está um ponto que será necessário observar futuramente nos dirigentes políticos*”.¹² Esses pensamentos se aproximam do que se tornou uma das marcas de Mannheim: a psicanálise de indivíduos e de sociedades, para maior eficiência do planejamento e realização de uma sociedade democrática. De fato, continuam assombrosas as palavras de Hitler citadas do seu “*Segundo Livro*”: “*O pão da paz nasce da necessidade da guerra. A espada é um pioneiro que precede a charrua, e quando se quer falar do direito dos homens, a guerra representa, nesse caso, o direito*

¹¹ Cf. *Ibid.*, p. 15. Aqui seria cabível recordar a insistência com que Karl Mannheim trata da necessidade de controlar os fatores emocionais presentes em cada sociedade, para que não levem de roldão a racionalidade. Veja-se o caso mesmo do emocionado “*inevitável*”.

¹² Cf. *Ibid.*, p. 25.

essencial: ...". Ou ainda: "*Não me vou fazer de soldado e não me deixarei levar por imposição de estrategos. A guerra sou eu que a dirigirei. O momento favorável ao ataque, sou eu que o vou determinar*".¹³ Era o fascismo que manda e não pede, que comanda e não escuta. Faz muito mal. Como se deu no Brasil, no Chile, na Argentina, promete que o mal é passageiro, virá a paz, virá a prosperidade, virá a partilha.

5. KARL MANNHEIM E PLANEJAMENTO.

Este trabalho começa — é o capítulo I — com as reflexões de Karl Mannheim articuladas no livro *Ideologia e utopia*, e continua com suas subseqüentes propostas de planejamento para uma sociedade liberta das ameaças do totalitarismo, do nazismo, do fascismo ou da guerra como tal. Mannheim propõe uma sociedade mais planejada e o planejar planejadores, de modo que não se favoreça ao surgimento de situações anti-democráticas e geradoras de novas guerras. Condição precípua será criar em todos a atitude de cooperação e de diálogo, segundo as melhores contribuições da Sociologia Estrutural, e através do entendimento entre os vários pontos-de-vista (ideologias). Como instrumentação indispensável, um sistema educacional e um burilar dos espíritos dos homens organizados conforme a visão sintética dos que são capazes de síntese, isto é, capazes de consideração equilibrada e respeitosa de todos os pontos-de-vista: trata-se aí da *intelligentsia*, estrato relativamente sem classe ou socialmente desvinculado, os intelectuais, que têm de ser abordados apesar de porem questões das mais cruciais que a Sociologia do Conhecimento vai enfrentar. Resultados a que se deve chegar: um sistema educativo amplo e democrático, de abrangência mais universal possível, e que ajude à realização das aspirações de liberdade e justiça social; existência de fórum, em toda parte, e de um Fórum Internacional — ONU e UNESCO —, onde sejam debatidos os grandes problemas, em correta coordenação e segundo os genuínos valores da humanidade.

Karl Mannheim é tido como um dos fundadores — segundo alguns até lhe caberia o título de fundador — da Sociologia do Conhecimento. Contudo, ao fim da breve carreira de quem morreu jovem, já não é visto só como um teórico; seria, antes, um militante, com visão completa da sociedade e sua dinâmica, e com estratégias de reformas sociais adequadas a atribuir lugar legítimo aos estratos desfavorecidos da sociedade. Por isso, fala de planejamento, sobretudo planejamento da educação, seguindo uma tradição que já se fôra impondo na Europa ao menos desde as primeiras experiências da União Soviética, e depois de observar a vida mais satisfatoriamente democrática que experimentou na Inglaterra. Considera que é

¹³ Da obra de Hermann RAUSCHNING, *Hitler m'a dit. Confidences du Führer sur son plan de conquête du Monde*. Paris. Coopératon, 1929, p. 26-27, citado em Marlis G. STEINERT, *Ibid.*, 27-31, *passim*.



possível organizar a Grande Sociedade e a paz. Todos terão de contribuir, abrindo mão de interesses próprios, aceitando um controle sobre si mesmos, aceitando um ditador voluntário, para não suportarem a violência da eventual ditadura injusta, que o povo aceitaria como solução quando o caos se tivesse instalado. Importante, então, o método da análise das ideologias. A análise é de grande utilidade para a organização e para arrancar do isolamento os grupos e a própria “*intelligentsia*”. Aliás, cada um tem de aprender a ver questionado até o seu próprio ponto-de-vista. E os pensadores deverão, a seguir, tentar entender os *principia media*, ou forças universais que operam num contexto concreto e indicam para as expectativas dos homens de uma época. São passos prévios necessários à formação da ideologia total e à síntese, a síntese que tem o que ver com a articulação do conjunto das partes analisadas.

Há por toda parte uma parcela de poder, e precisa ser controlado sem que se manifeste o controle como nova opressão. Cada poder será controlado em especial através da formação da coesão comunitária, do sentimento do “*nós*”, ao qual a educação, privilegiadamente, pode favorecer. O fascismo — e qualquer forma de totalitarismo como Mannheim conheceu, o nazismo e o comunismo — não contribui para o sentimento comunitário, e permanece sempre um perigo pelo uso que pode fazer da mesma educação. Concebe o planejamento como um processo inclusivo, que tudo abrange e regula, e executa o planejamento por intermédio da ditadura. O ditador fascista beneficia uma minoria, sua própria classe dirigente ou sua raça. Substitui os métodos de discussão política pela propaganda organizada, e transforma a educação e todas as relações humanas importantes em departamentos de propaganda. O fascismo supõe que o homem quer ser dirigido, e a tal desejo suposto converte em princípio de organização política e social.¹⁴ A militância democrática de Mannheim, porém, é fundamentalmente pela liberdade e pelo justo equilíbrio na convivência de pessoas, grupos e povos.

6. UNESCO, O SOCIAL E O ECONÔMICO.

O Capítulo II estuda a UNESCO. Ela foi mencionada por Mannheim como fórum maior, em vista da cooperação e da paz, junto de outros possíveis lugares de debate. A UNESCO já era uma realidade, no seu tempo, com projeto de construir a paz influenciando no espírito dos homens, pois *no espírito dos homens é que nascem as guerras*.¹⁵ Nisso se revela a meta geral de humanização atribuída à educação. À luz do pensamento de Mannheim, dado que grande parte dos problemas da humanidade se deve às desigualdades e ao capitalismo exacerbado e sem controle do *laissez-faire* liberal, a UNESCO precisa trabalhar

¹⁴ Cf. Karl MANNHEIM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 44-47, *passim*.

¹⁵ Trata-se da primeira cláusula declaratória no prólogo da “*Convenção que cria uma Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura*”, adotada em Londres em 16 de novembro de 1945. Em anexo, à p. -----, dá-se o prólogo e o primeiro artigo, o qual trata dos fins e funções da UNESCO.



para a justiça social que signifique igualdade maior e superação da marginalização perigosa para a paz. Ligada desde o começo ao Conselho Social e Econômico da ONU, tem como vocação agir em favor dos direitos fundamentais dos homens, os quais serão assumidos genericamente pela ONU na Declaração Universal de 10 de dezembro de 1948. Para bem da paz, não pode prevalecer o econômico em detrimento do social. Karl Mannheim, lido atentamente aqui, resume em si profundos anseios das populações e da intelectualidade que se sentiram atingidas pelos horrores da Guerra, e resume o que haveria de melhor no abrangente estudo de *milieu* à hora do nascimento da UNESCO. É, todo ele, um diagnóstico e ampla proposta. Não foi por acaso que citaram seu nome no volume da Conferência Internacional da UNESCO de 1968 sobre planificação da Educação.¹⁶

Educação, ciência e cultura seriam promovidas em favor de melhores oportunidades, níveis de vida e progresso para todos. Não houvesse verdade nisso, ou esperança de efetivação, não se teriam apressado a ingressar na UNESCO povos tão numerosos e de diferentes ideologias nacionais. O Terceiro Mundo veio, vieram todos, apesar da Guerra Fria tão difundida. Todos os que se libertaram da antiga situação de colônias logo bateram às portas da ONU e das agências especializadas. A Rússia demorou-se para entrar na UNESCO, mas entrou também. O analista diz — depois da ressalva de que a criação de uma organização continua sendo um segredo da sociologia — que, na área de alta sensibilidade que é a política internacional, o isolacionismo não é a melhor estratégia. Há interesses permanentes, e um perene jogo de poder, sim. E, contudo, superando o positivo negativismo, o princípio da coexistência pacífica penetrou por aí, e salientou-se a cooperação entre Estados mais do que o mútuo combater-se, segundo cada um dos dois sistemas onde alguém se encontrasse.¹⁷

Nos termos supra, quer oferecer-se a UNESCO como lugar de encontro e debate pacífico em favor da paz. Ainda mais, porém, como o lugar onde se podem explicitar fortes contradições. As maiores contradições, no interior da organização, geram-se do fato de ser governamental ou estatal. Os delegados das nações, no jogo dos interesses, subscrevem recomendações que depois, no interior do País, podem ser realizadas ou não. Também haverá quem ame a UNESCO e quem a contradiga. É querida e odiada. Essa contradição está, o mais das vezes, em referência ao que se lê em Mannheim, que desejou serem os princípios educacionais derivados da sociologia a fim de melhor se concretizarem. Para ele, a idéia devia levar a realidade à frente. A UNESCO, anunciada como *idéia em ação*, não pode, porém, ser tão concreta. Reduzir-se-ia, então, a ideais proclamados, até para se tornarem apenas encoberidores? Será concreta só nos eficientes levantamentos econômicos, culturais e educacio-

¹⁶ “Pouco a pouco, no entanto, economistas não-marxistas, como Mannheim e Tugwell, foram mostrando o interesse do planejamento no âmbito da política social.” Ver: UNESCO, *Planificação da Educação - Um levantamento mundial de problemas e perspectivas*, p. 5.

¹⁷ Cf. Chris OSAKWE, *The participation of the Soviet Union in Universal International Organizations*, p. 35-37.

nais sobre os Estados membros e na racionalidade do seu aconselhamento aos organismos financiadores?

Não é fácil escapar a contradições. Os direitos humanos — e aqui é só um exemplo — são por ela contemplados dentro do espírito da própria ONU e há notáveis contribuições nessa área, que tanto puderam servir de apelo às nações como também motivar cobrança interna num País. Pois a UNESCO foi inflexível na questão do *apartheid*, mas interveio muito pouco frente ao difuso problema do uso da tortura física.

A comunidade intelectual internacional é vista como uma das três fontes de energia para a ação da UNESCO, e a agência em si pode ser tida como obra da *Intelligentsia*, até mesmo quando se posiciona de maneira *abstrata*, isto é, sem contar com poder de intervenção direta num Estado membro. Realizando consultas amplas, convidando à colaboração figuras de intelectuais das mais diferentes ideologias, irradia um clima de liberdade que não se usa encontrar facilmente no planeta. Sempre suaviza a contradição através de um rodapé: *o pensamento dos autores não manifesta necessariamente o pensamento da UNESCO*. Prevenção de conflitos que viessem, porventura, prejudicar a manutenção de um diálogo mais frutífero? No entanto, haveria muitas maneiras conflitantes de entender certos casos como o da China; dividia as opiniões, mas teimou por entrar, na década de 60, e entrou. E também já houve intelectuais que colaboraram com a UNESCO, discutindo em favor de ordem econômica mais justa (ou a mais adequada aos tempos?) e de direitos humanos, e excluíram vínculo institucional em nome de maior liberdade do grupo.¹⁸

Os fins sociais da ação da UNESCO — sobretudo os do atendimento às necessidades básicas do homem — são propalados até com insistência. Idealização, ou pressões da situação? O econômico prevalece muitas vezes. Esse prevalecer pode até não estranhar totalmente, pois fica em geral aceito que a racionalidade é o caminho de qualquer plano ou projeto; não convém mesmo endividar-se acima do suportável. Há sinais muito visíveis, entretanto, dos interesses dos países mais ricos, que acumulam forças manifestadas no voto e na quota do orçamento. E os pobres continuam recorrendo a financiamentos e a serviços da UNESCO, a qual, por seu lado, muitas vezes os tem de conduzir ao Banco Mundial e ao PNUD. Qual é, então, o interlocutor, ou interlocutores, a quem se dirige a UNESCO quando denuncia o descaso pela situação das populações empobrecidas e pela má distribuição das rendas? Pede ação nova e diferente dos pobres, — o terceiromundismo da UNESCO — ou mais generosidade, ou vigilância quiçá, dos ricos? Pretende paliar, mantendo um Terceiro Mundo dentro de limites controláveis, ou defende mudanças reais?

¹⁸ Cf. a interessante publicação: UNESCO, *El mundo en devenir - Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*, editada em 1976. Na obra se faz um reconhecimento revelador das contradições em que a UNESCO deve navegar: “A desigualdade atual entre os povos e a injustiça das relações internacionais incitou os países em vias de desenvolvimento a exercer uma pressão crítica no mundo. Essa pressão, em si legítima, pode provocar, porém, a tentação de recorrer a soluções autoritárias — ou inclusive de força — da parte dos que possuem o poder” (p. 103-104).

Igualmente quando se trata da modernização e do ensino das ciências e da técnica. É a garantia de mercado para os países industrializados, ou o benefício partilhado por todos? E as interrogações pululam quando se propõe regionalizar os avanços: parece que a racionalidade proíbe investir e produzir se não há mercado e lucratividade. Então, em benefício de quem se faz o planejamento? Parece constarem mais perguntas do que respostas. E não obstante isso, a UNESCO, em suas metas, prosseguirá defendendo os valores culturais e sociais, e mesmo as aspirações individuais, deplorando o excesso de ênfase no econômico.¹⁹

A posição da UNESCO, aceitando o debate das ciências humanas e sociais, tende a ser a de um humanismo, embora difícil de lhe apor adjetivos. Por conseguinte, pode-se dizer que a UNESCO, regida por seu Ato Constitutivo, assume viver o presente e prevenir o futuro em qualquer tempo de revolução científica e tecnológica, e pretende surgir como promotora da síntese e planejadora de homens sintetizadores.

7. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DE LIBERAIS E MILITARES.

O Brasil do período abordado (1964-1979) é, quantitativamente, Brasil de notável crescimento tecnológico e educacional, mas também de governo forte e de insuportáveis excessos políticos. A associação de liberais e militares — assessorados do exterior e mesmo pela UNESCO — promoveu sua própria *intelligentsia* para pensar a continuidade no poder e pensar as reformas da Educação com vistas a viabilizar o sistema e sua ideologia. Muitos professores foram compulsoriamente aposentados, jornais censurados, líderes populares torturados e mortos. A juventude sofreu a propaganda e a pressão policial. Não havia consulta ampla, em regime de peculiar bipartidarismo que até conheceu o fechamento do Congresso. O povo foi amordaçado. Não se devia pensar um governo para o Brasil, porque eles pensavam por todos para construir um Brasil moderno. Era a visão economicista e a sujeição aos organismos internacionais para assegurar empréstimos e progresso acelerado, e garantir a lucratividade ao poder empresarial e aos investidores externos. Serviços de habitação, saúde e educação à sociedade, na medida do retorno planejado e previsto da mão-de-obra eficiente. O êxodo rural, dos maiores que o mundo já noticiou, foi o “*mal necessário*” para baratear a mão-de-obra e ampliar mercados.

As contradições eram fascisticamente sufocadas. Não podia ser assim para sempre, porém. Não foi. Na dissertação, à luz de Mannheim, indica-se para o que há de crescimento numa educação de tendências democráticas e favorável ao senso crítico dos educandos e à

¹⁹ Faz-se presente, aqui, a proposta de Karl Mannheim de ter em consideração todos os pontos-de-vista, as várias posições. Assim, valeria estudar questões como a das vantagens reais do *Welfare State*, e a do peso ou não das filosofias que promovem a pessoa humana em si e direitos inalienáveis do indivíduo. A discussão seria exigente.

participação em todo debate. Se a educação pode chamar-se de controle, aqui se vai chamar de formação para o diálogo, ainda que este custe e não permita sonhar. Mannheim, que não é simplesmente pacifista, não pode concordar com o fascismo, em que um grupo fechado e dogmático se isola no *status* de porta-voz e comandante de todos. Nesse sentido, *a síntese* — que requer a análise, o conhecer recíproco, a desdogmatização de qualquer ideologia ou ponto-de-vista, para o cooperar com o outro e acolher a sua cooperação —, vai fazendo-se proposta construtiva e pode oferecer pistas novas aos planejadores da Educação.

O marco de 1979 para a datação do espaço da pesquisa está delimitando o fim do quinquênio do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND). Plano ainda tecnicista. Mais que tudo, porém, está anunciando um tempo de liberdade para os educadores. O marco que atraiu a atenção, entretanto, foi um Seminário promovido pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras, em João Pessoa (PB), de 25 a 27 de outubro de 1978. Completava-se uma década daquela reforma universitária de cima para baixo, e quase se completavam os dez anos das imposições do AI-5. Entre muitas manifestações de satisfação e esperança, a do Professor Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, Presidente do CRUB: *“Acreditamos que as atuais condições do País propiciam o ressurgimento do debate e, assim, a Universidade recupera um dos seus principais instrumentos de trabalho”*²⁰. Segundo o vice-reitor da UFMG, Professor José Henrique Santos, a Universidade ia poder recuperar a produção *“cultural e crítica”*, isto é, a produção *“não-científica e não-tecnológica”*, a qual deixara de ser *“desejável”*.²¹ Poderiam replanejar a partir da meta de formar o cidadão crítico e participante.

²⁰ CONSELHO DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, *O sistema universitário e a sociedade brasileira - Anais do Seminário realizado em João Pessoa (PB), outubro de 1978*, p. 14.

²¹ Cf. *Ibid.*, p. 17.

CAPÍTULO I

PAZ, CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E CONTROLES EM KARL
MANNHEIM.



CAPÍTULO I

PAZ, CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E CONTROLES EM KARL MANNHEIM.

A importância de Karl Mannheim para o estudo dos fenômenos de ordem social, envolvendo o planejamento e a educação, é que ele — como que prosseguindo o projeto de Émile Durkheim, que procurava um objeto para a Sociologia, livrando-a de seus excessos românticos — vem agora introduzir o fenômeno político do fato social com o objetivo de formar elites pensantes para a condução do Estado de maneira democrática e sintética, isto é, de maneira que os vários pontos-de-vista possam alcançar expressão e mútuo entendimento num processo de paz e justiça social. Isso fica claro quando a tarefa da Sociologia Estrutural ou Política destaca os componentes de controle social por meio do planejamento e da educação.

Mannheim também procura valorizar a Sociologia para guardar-se dos excessos do romantismo. Em se tratando de princípios educacionais, diz que, se não forem derivados da Sociologia, permanecem demasiadamente abstratos e não ajudam a dominar os conflitos da real essência da vida. Cuida-se com a idéia: a “*idéia*” pode levar a um “*mundo ideal*”, sendo que só deveria “*levar a realidade à frente*”.¹

O destaque dos fatores sociais na educação não quer dizer que são suprimidos os contactos interpessoais, as habilidades ou os valores tradicionais, culturais. Contudo, é preciso suplementar com a dimensão que faltava: a social.² O conhecimento dos fatores sociais permite ao homem que ele possa manejar o mundo nesse rápido desenvolvimento social e industrial, e já não para adaptar os homens a um determinado nível de desenvolvimento, mas sim para produzir indivíduos que desenvolvam a forma existente de sociedade para além de si mesma.³ Por isso, até se falou de “*pedagogia industrial*”, para propiciar “*um novo tipo humano*” e estudar conscientemente as influências que operam na vida diária da sociedade. É bem claro, para Mannheim, que a tarefa da educação é também formar pessoas capacita-

¹ Marialice M. FORACCHI (org.), *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 154.

² *Ibid.*, p. 155.

³ *Ibid.*, p. 156.

das a operarem como agentes do desenvolvimento social e levá-las a um estágio mais avançado. As relações sociais que governam a vida diária são assunto importante, e não se pode atribuir ao “*acaso*” os fatores da educação social do homem. A isso já se costumara ligar nas primeiras décadas do séc. XX, a chamada “*investigação de milieux*”, a qual procurava descobrir a natureza da influência atuante em diferentes tipos de ambiente social.⁴

Para um conhecimento da estrutura social unificado, prevê então Mannheim, ramos diferentes da sociologia estudarão o desenvolvimento mental e espiritual, que se formulará também em outras esferas da vida social.⁵ Aparecerá, então, a conexão entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social do homem. O econômico, evidentemente, afeta o homem e, se se começar pelo sistema econômico, se verá que opera influências. Com um realismo necessário e benéfico, deve-se verificar a influência essencial, inegável, do econômico sobre o homem, sobretudo em se tratando do mecanismo psíquico de ambição, na luta pelo sucesso. Mas essa é apenas uma das possíveis questões. Mannheim deixa claro que a orientação “*sociológica*” não é a única na qual a experiência humana possa expressar-se, mas adverte, na sua análise, que a investigação das categorias sociológicas se torna útil para ver que os fatores sociais podem ser prejudiciais ao homem. Fazendo-se cada vez mais sociológico no seu pensamento — sem deificar o social — o tipo positivo de pensador moderno procurará neutralizar os efeitos negativos do mesmo social quando ameaçarem os últimos valores humanos.⁶

1. CONTROLE VERSUS COOPERAÇÃO.

Uma das grandes preocupações de Mannheim é o crescimento de um “*capitalismo sem controle*”, dizem Bramstedt e Gerth, na Introdução a um livro do mesmo Mannheim.⁷ O mundo precisa de controles, também, não só porque são desiguais os ritmos de crescimento econômico entre os continentes e nações, mas ainda porque falta coesão racial e integração das irracionalidades que não foram integradas na estrutura social.

1.1. A questão do poder e o não ao Liberalismo.

O tema do controle se liga ao do poder. Quem terá o poder para controlar, nesse sentido? Fala-se de controles econômicos, políticos, psicológicos e mecânicos, mas a grande questão é saber quem usará os meios de controle e para que fim; pois não resta dúvida de

⁴ *Ibid.*, p. 156.

⁵ *Ibid.*, p. 156.

⁶ Karl MANNHEIM, *Ensayos de Sociologia de la Cultura*, p. 337.

⁷ Cf. *Liberdade, poder e planificação democrática*.

que, de algum modo, tais meios serão usados algum dia.⁸ A tecnologia, econômica ou social, favoreceu ao crescimento do poder pessoal. E há uma ânsia exclusiva de poder nas sociedades, um complexo neurótico do pós-guerra, que destrói o equilíbrio do mundo, ao mesmo tempo que perturba todo o equilíbrio mental. Sinal disso os cortiços e favelas miseráveis, os barracos nos arrabaldes de cidades construídas sem atenção às necessidades humanas, enquanto que os arranha-céus, nos centros das metrópoles, aparecem como “*faróis de prestígio e alarde de poder*”, “*expressões de crescimento maligno*”.⁹ Não se pode admitir o “*abuso de poder*” e “*formas extremas de exploração*”, insiste Mannheim. E, contudo, ainda não tinham sido descobertos os métodos para distribuir os controles adequados às exigências de uma Grande Sociedade. É de lamentar-se que vá desaparecendo um “*padrão social integrado*” em meio a pequenos grupos auto-regulados. Caso se desejasse, poder-se-iam utilizar os métodos de controle.

Já desde a primeira obra, ou seja, desde os artigos de 1928-1931,¹⁰ Mannheim falou de controle sobre a sociedade, no sentido de que a investigação científica deveria ainda aprender a explorar a esfera da atividade humana a fim de extrair-lhe os segredos. Essa atividade, bem controlada, permitiria a boa condução dos destinos da Europa. Lamentava estarem as Ciências Sociais ainda imaturas para isso e augurava, então, que na Ciência Política se aprendesse a “*técnica de manipulação das multidões*”. Ainda não bastaria, evidentemente, porque a política, diferente dos “*negócios rotineiros do Estado*”, envolve o novo ainda não sujeito a prescrições nem sujeito a um molde (Schimmel). E Mannheim já falava sobre a ordem do racional e a do irracional: o processo social pode ser dividido em uma esfera racionalizada — que consiste em procedimentos estabelecidos e rotinizados para lidar com situações que se repetem de uma maneira ordenada — e uma esfera “*irracional*”, que a circunscreve. A conduta, dizia Mannheim, deve ser abordada como área não penetrada pela racionalização, pelas regulamentações.¹¹

Mais tarde, em seu “*Diagnóstico*”, quando já vai adiantada a Segunda Guerra, e até enlevado com a idéia de que ela em breve terminasse, Mannheim, opinar que há necessidade de interferência na vida do espírito, para superar o caos próprio de cada esfera da vida social. Não bastaria dizer com os economistas adeptos do planejamento: “*Endireitemos as coisas na esfera econômica e o restante da vida social se arranjará por si*”. Mannheim nunca se agradou com o *laissez-faire* dos liberais. Seria bom que isso fosse verdade, que, através de poderes espontâneos auto-reguláveis, e desde que a órbita econômica ficasse ajustada, tudo se arrumasse. De fato, o *laissez-faire* liberal levava aos monopólios, aos desajustamentos de vários tipos e em todos os campos da vida social. Sugere Mannheim que precisa vigiar os

⁸ Cf. *Ibid.*, p. 26.

⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁰ Cf. no livro *Ideologia e utopia*.

¹¹ *Ibid.*, p. 140-141.

sintomas de desorganização e refrear os efeitos cumulativos do crescimento desordenado. Sugere um tipo de liberdade — que não é a não-interferência — entendida como controle capaz de orientar numa direção democrática escolhida.¹²

A *Ratio* do liberalismo do século XIX era fanática. Não admitira uma mentalidade céptica, investigadora e analítica, capaz de buscar fatos livres de preconceitos. Só quando as classes, que dessa *Ratio* dimanavam, afinal se estabeleceram e alcançaram um *status* estabelecido na sociedade, foi que se tornou tolerante, neutral, e, portanto, analítica.¹³ Ela fôra ditadora. Agora, se requer um novo tipo de auto-controle: as pessoas irão parar de discutir suas diferenças ao chegar a hora de agir e decidir; submeter-se-ão, de livre consentimento, a um “*ditador temporário dentro de si mesmas, caso a única outra solução viável seja a imposição de um ditador externo*”.¹⁴ Para isso se necessitará de cooperação voluntária da educação religiosa e secular, da imprensa e de outros fatores. Ou seja, novos controles fortuitos e mais adequados serão fornecidos pelos melhores cientistas, teólogos, filósofos, educadores, assistentes sociais, etc. Terão de substituir os antigos controles sociais que definham nesses tempos de apelação democrática. Lembrando ainda, então, aquele elemento irracional não postergável, Mannheim realfirma que teólogo, filósofo e sociólogo, “*cuja função é pensar sobre o homem e sua vida em sociedade, poderão suplementar o funcionário público e o assistente social*” (pois estes, e suas repartições, são sintomas isolados!). Aqui, pois, vislumbra-se uma imagem sintética de uma nova ordem social.¹⁵

1.2. Democracia e controle sobre o poder.

É preciso discutir o *controle* que a democracia é chamada a exercer sobre o poder, para que se evite transformar o centro do poder num gigante que devora seus filhos.¹⁶ A preocupação maior de Mannheim é com a ordem pacífica. Convém evitar “*tensões emocionais*”. Há o perigo, no pós-guerra, de que não se tenha o controle dos possíveis abusos de poder, faltem as defesas do cidadão médio, e se estabeleça a apatia que leva ao descontrole das forças dinâmicas, os homens que detêm o comando se aproveitem da situação, e afinal se deixe começar uma guerra. Visão e sabedoria são necessárias.¹⁷ Mannheim aponta, então, para um padrão básico de poder oferecido pelo sistema de vida britânico, o seu “*planejamento para a liberdade*”, que contrapõe ao da União Soviética — poder absoluto das autoridades centrais

¹² Karl MANNHEIM, *Diagnóstico de nosso tempo*, p. 131-132.

¹³ *Ibid.*, p. 169.

¹⁴ *Ibid.*, p. 179.

¹⁵ *Ibid.*, p. 180.

¹⁶ Karl MANNHEIM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 92.

¹⁷ *Ibid.*, p. 93.

sobre a sociedade — e, de certa maneira, ao dos Estados Unidos — falhas no planejamento preventivo e aparência de só quererem compensar os defeitos e abusos.¹⁸

O poder é um capítulo de sociologia política. Na sua teoria democrática do poder, de 1946, Mannheim quis ir até além do conceito de poder político e referiu-se, então, ao poder econômico e administrativo, e também ao poder de persuasão, que se manifesta através da religião, da educação, dos meios de comunicação de massa, tais como a imprensa, o cinema, a radiodifusão. Seguindo H. Goldhamer e E. Shils, falou de *domínio* e de *manipulação* e usou de um conceito de poder que permitisse interpretar a sociedade ao nível de planejamento, no qual o controle de todas as forças se faz necessário.¹⁹ Depois, distinguiu as manifestações de poder conforme os seus meios de controle: o livre desaforo da violência descontrolada que tudo arrasa como um furacão; a destruição organizada como a das guerras, das revoluções, que se inclinam para o livre desaforo; e o *poder canalizado*, que é concentrado em instituições e produz normas ordenadas de interação humana, concedido ainda, porém, que o poder institucionalizado pode ser perigoso, ou por demasiado frouxo ou por demasiado rígido.²⁰

O exame da transformação do poder canalizado, e do seu controle, mostra coisas interessantes. Como a coerção psíquica, ou a sensação de poder, está modelada sobre a experiência primária de um sentimento de força quando uma pessoa consegue que outra se curve à sua vontade, também a discussão sobre o poder desemboca necessariamente no controle do comportamento de outras pessoas. E o significado desta expressão logo se vê ampliado quando se considera que a interação das relações de poder estão baseadas tanto no temor, quanto nas relações mútuas. Prevalece o controle mútuo nas relações pessoais, até mesmo através da bondade e da persuasão. Já se dá um primeiro passo para a institucionalização, e para um endurecimento portanto, quando a conduta nas relações pessoais se transforma em padrão. A partir de então, funcionam as pressões sociais.²¹

Os controles organizados, tais como existem, têm uma dinâmica própria e exigem atividades que nenhum dos membros originais poderia haver previsto ou desejado.²² Com efeito, o poder se transmite em poder funcional, e a identificação do poder com a função estabiliza os diferentes papéis, os de líderes e de seguidores.²³ Ai é que entram em cena as técnicas sociais para controle desse poder. Quando se trata das várias esferas de ação e dos interesses organizados da sociedade para que ela exerça influência no comportamento humano, é que, não por acaso, pode surgir a escola. “Foi principalmente devido à educação que se conseguiu a assimilação e americanização de milhões de imigrantes durante o século

¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 90-91.

¹⁹ *Ibid.*, p. 67-68.

²⁰ *Ibid.*, p. 70.

²¹ Cf. *Ibid.*, p. 71.

²² *Ibid.*, p. 73.

²³ *Ibid.*, p. 73.

XLIX nos Estados Unidos".²⁴ Por outro lado, "a estrutura educativa alemã, nos tempos da República de Weimar, não pôde resistir à pressão que lhe impunham os partidos anti-democráticos de direita e de esquerda, que exigiam dos jovens lealdade aos seus próprios princípios".²⁵ Há, pois, fique claro, variações e transmutações no processo de poder.

O poder não se concentra apenas ao redor de funções e de associações. Também em volta de grupos orgânicos, unidades de vida coletiva, as chamadas comunidades. A vida comunitária desenvolve sua própria solidariedade, seu "*sentimento de nós = we feeling*". Os grupos comunitários tendem a ter consciência dos seus valores comuns e do seu caráter único e nutrem, até conscientemente, a sua tradição e a sua cultura, numa tendência para a regulamentação autônoma dos assuntos do grupo.²⁶ Nessas unidades comunitárias há menor racionalidade do que nas unidades de poder funcional, o contágio e a fusão emocional aumentam a irracionalidade do sentimento e interesse comunal, mas os esforços educacionais, em geral, tendem a sublinhar a solidariedade e a cooperação diante de conflitos de interesses e favorecem mormente à racionalidade.²⁷

Mannheim volta a lembrar que a coordenação dos esforços educativos em todo o mundo pode controlar o sentimento comunitário agressivo, como o nacionalismo, e são importantes para isso. Para formar a solidariedade comunitária bem equilibrada é que se propõe a tarefa tanto da ONU como, sobretudo, da UNESCO. É o fomento da unidade, na concentração das lealdades humanas, e da organização mundial, para o caso das nações.²⁸ Mannheim escreveu no verão de 1946 estas coisas. A UNESCO ia ser fundada definitivamente no outono, em 4 de novembro.

Existem outras tendências naturais ou não planejadas na extensão da solidariedade do grupo. É o caso em que a lealdade de grupo sobrepuja a lealdade nacional. Podem prevalecer lealdades diferentes num mesmo indivíduo.²⁹ Mannheim nota porém, que se está vivendo "*numa época que é igualmente aberta à integração nacional, internacional, ou seccional*"³⁰ e que surgem "*lealdades divididas*". A urbanização, bem como os meios de comunicação e de transporte, favorece ao enfraquecimento de velhas e poderosas lealdades, e daí decorre o mal do desenraizamento, que produz multidões mais do que comunidades. Mannheim, a seguir, aponta as vantagens desse desenraizamento. Possui seus aspectos positivos, tanto para a formação da personalidade como para a construção de uma comunidade mundial.³¹ O desenraizamento parcial, diz, pode ser meta coligada pelos homens progressistas: é quando uma pessoa não é fanática e não é convencida de que a igreja de sua paróquia é a mais bela do

²⁴ *Ibid.*, p. 75.

²⁵ *Ibid.*, p. 75.

²⁶ *Ibid.*, p. 77-78.

²⁷ Cf. *Ibid.*, p. 79-80.

²⁸ Cf. p. 81-82.

²⁹ *Ibid.*, p. 82.

³⁰ *Ibid.*, p. 83.

³¹ *Ibid.*, p. 84.

mundo. “emancipa-se porque está sempre pronta para caminhar no rumo da integração mais compreensiva do mundo, mas, ao fazê-lo, não se torna cosmopolita nem renuncia à solidariedade com sua nação”.³²

Mannheim não termina por aí. Analisa as discrepâncias entre o poder comunitário e o funcional. Propõe apostarem em duas tendências promissoras os que visam à cooperação mundial. Primeiro: que os sentimentos de coesão comunitária não são bons nem maus em si mesmos; que os dirigentes da política e da educação operem para extirpar as características nocivas do nacionalismo, etc., advertidos de que o poder tem duas metades, uma sujeita a cuidadosa regulamentação e a outra deixada à definição autônoma do grupo. Segundo: ver, na situação mundial, o problema de divisão de poder no emaranhado de unidades funcionais e interesses de grupo, sugere, mais uma vez, que os muitos fatores sejam controlados no plano da organização e da educação, do planejamento, acreditando-se, inclusive, na possibilidade de criar organizações internacionais de planejamento.³³

Malgrado reconhecendo a competição entre as duas grandes potências do segundo pós-guerra, Mannheim crê que a atual organização mundial terá mais chances de construir o equilíbrio do que a anterior Liga das Nações. Quer-se uma ordem pacífica. Mas —insiste ele novamente— se a democracia procura controlar o poder, deve “evitar transformar o centro do poder num gigante, que devoraria seus filhos”.³⁴

1.3. Os perigos para a democracia.

No fim de sua permanência na Alemanha, Mannheim anunciava um primeiro e universal princípio da democracia: todo o poder emana do povo. Cada indivíduo, pois, devia ser exortado a oferecer sua parte para determinar a política do governo. É democracia política convencida da igualdade essencial de todos os homens. Segundo princípio fundamental, daí decorrente: existe uma autonomia do indivíduo, do eu vital, como átomo da sociedade. Desse modo, aparece uma contradição interna inerente à organização democrática da sociedade: depois de mobilizar as energias vitais do indivíduo, a democracia deve também represá-las e, em parte, neutralizá-las. De fato, a vida social ordenada chegaria a ser impossível se cada indivíduo, constantemente, fizesse uso pleno de seu direito de influir nas decisões públicas. Seria o fim de qualquer coesão social. Daí esperar-se uma renúncia voluntária, por parte das massas, ao pleno exercício de suas energias. A democracia possui, pois, sua própria forma de selecionar e controlar suas minorias. Como terceiro princípio, ou característica fundamental,

³² *Ibid.*, p. 84. O número crescente de cidadãos emancipados pode ajudar a criar um mundo integrado para todos.

³³ *Ibid.*, sobretudo pp. 88-89.

³⁴ *Ibid.*, p. 92.

seguem-se a minorias em nova interpretação conforme à democracia.³⁵ Minorias que são feitas para uma ação intelectual e de intercomunicação, superando todo individualismo e espírito aristocrático: é o homem moderno, de modo genérico, para além do humanismo que, segundo Mannheim, é sempre aristocrático.

Em 1939, Mannheim escrevia sobre a possibilidade de salvar a democracia e a liberdade e de estudar a transformação gradativa dos estados totalitários: quais foram as mudanças estruturais que fizeram da ditadura uma das respostas possíveis para a situação do mundo moderno? Como aceitaram o sistema ditatorial? Ai influenciou, sem dúvida, a carência de resistência mental. De um lado, o sistema educacional daqueles países era inadequado para a educação das massas; de outro, os processos psicológicos que agiam fora da escola eram deixados sem verdadeiro controle social, e, por isso, forçosamente, levavam ao caos e à desintegração.³⁶ Daí que era preciso redefinir os fins e os meios da educação democrática. Numa abordagem sociológica, Mannheim apontava uma implicação entre outras: “*a educação é corretamente compreendida se a considerarmos como uma das técnicas para influenciar o comportamento humano e como um meio de controle social*”. E, uma vez que a escola não vive isolada: “*Nenhum sistema educacional é capaz de manter a estabilidade emocional e integridade mental da nova geração se não possuir uma certa estratégia comum às agências sociais estranhas à escola*”.³⁷

Dentro desses princípios, no *Diagnóstico de nosso tempo*, fornece o seu esclarecimento: “*O planejamento não precisa basear-se na ditadura. Coordenação e planejamento podem ser feitos estribados no aconselhamento democrático. Nada há para impedir a maquinaria parlamentar de efetuar o controle necessário em uma sociedade planificada*”.³⁸ O princípio de democracia deve ser refundido num novo molde, não abstrato. Tem é de satisfazer à crescente demanda de justiça social. O sistema econômico não pode ficar entregue a si mesmo, incrementando as diferenças de renda e de riqueza, a ponto de criar insatisfação e tensão social contínua. O princípio de justiça social já não será só uma questão de ética, mas uma pré-condição do funcionamento do próprio sistema democrático.³⁹ As diferenças admissíveis não devem impedir a cooperação entre as diferentes classes. Apresentando-se fortemente contrário a meios revolucionários, Mannheim preconiza reformas como tributação, controle de investimentos, obras públicas e ampliação radical de serviços sociais. Isso atrairia, de certo, o apoio de grupos democráticos que antes tivessem mantido a liderança. Trata-se — para não cair em situação como as da Alemanha, da Itália, da Rússia — de democracia militante, planejamento para a liberdade e a diversificação, cabendo à coordenação um grande

³⁵ IDEM, *Ensayos de sociología de la cultura*, p. 250-255.

³⁶ *Ibid.*, p. 95.

³⁷ *Ibid.*, p. 96.

³⁸ IDEM, *Diagnóstico de nosso tempo*, p. 18.

³⁹ *Ibid.*, p. 18-19.

papel. Mais tarde, após a guerra, escreverá que o controle não é intervir na vida privada, pois seria demasiadamente opressivo,⁴⁰ e sugerirá um certo “*Conselho*” para a Era do Planejamento, um Conselho de “*homens desinteressados*”, pois que um desacordo irreconciliável pode conduzir à guerra civil ou à ditadura, bem como ao desemprego em massa. “*A democracia deve manter-se alerta para enfrentar situações em que desaparece a margem de desacordo tolerável e em que é essencial chegar rapidamente a um entendimento*”.⁴¹ Todo diagnóstico deve vir junto com uma terapia. Isso é realismo.

Insiste: é uma era de planejamento, destinada a encontrar nova forma de coordenação. Forças não controladas provocam a desumanização e a desintegração da personalidade. A educação terá de ser concebida como uma nova forma de controle social, que não é nem imposição do fascismo nem a completa anarquia de uma política deteriorada do *laissez-faire*.

Mannheim não parece falar somente de renovação da sociedade inglesa ou européia, seu olhar e projetos já se estendem até bem mais longe.

2. QUESTÕES DE MÉTODO: A SOCIOLOGIA ESTRUTURAL COMO CIÊNCIA DO TODO.

Tendo apreendido que o conhecimento é visto como fragmentário e que o conhecimento político é inevitavelmente partidário, Mannheim percebe cedo a necessidade de uma integração através da ciência do todo, que é a ciência política, e, mais propriamente, a Sociologia Política.⁴² Estabeleceu com firmeza que um dado ponto-de-vista particular necessita ser complementado por todos os demais. Aliás, síntese já é uma tradição. Na sua dinamicidade, as sínteses são relativas, e cada uma prepara o caminho para síntese seguinte, e indicando uma direção promissora.

As correntes de pensamento podem interpenetrar-se mutuamente, graças, sobretudo, a um “*estrato médio relativamente desvinculado*”, que se encontra aberto ao ingresso constante de indivíduos das mais diversas classes e grupos sociais.⁴³ Aí pode surgir a síntese incessantemente nova. Esse grupo médio e dinâmico é chamado a formar um foro — alheio às escolas de partido — que salvguarde a perspectiva do todo. O surgimento de mais escolas partidárias não obsta a que se crie um foro efetivo que sirva à busca de tal forma avançada de ciência política. A Sociologia Política, consciente de sua função de síntese, estará então ensinando justamente o que se pode ensinar: as relações estruturais.⁴⁴ Ela ajuda a esclarecer os interesses dos grupos de classe, faz saber e tomar em conta que os interesses produzem um determinado tipo de pensamento e uma determinada visão do processo social total. Só

⁴⁰ Ver IDEM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 183.

⁴¹ Cf. *Ibid.*, p. 219-220.

⁴² *Ideologia e utopia*, p. 174.

⁴³ *Ibid.*, p. 186.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 188.

quem entender isso poderá transmitir uma visão da estrutura do cenário político. Se da política a única coisa que se pode exigir é que veja a realidade com os olhos dos seres humanos em ação, da Sociologia Política se espera esteja consciente de sua função de síntese mais completa das tendências de uma época.⁴⁵

A relação estrutural não se ensina, mas se investiga. A Política, enquanto ciência, deverá mormente ajudar aos seres humanos a compreenderem mesmo os adversários à luz dos seus motivos reais e de sua posição na situação histórico-social. Cada visão deve ser referida à posição social do observador. Mas ninguém dispensará que em cada situação tenha de existir uma perspectiva total que abarque todos os pontos-de-vista.⁴⁶ É essa a “*orientação ativa*” do homem político. Há extremos que indicam um para o outro, como intelectualismo e romantismo, e por isso se reivindica uma mediação realista entre as várias correntes antagônicas de uma época.⁴⁷ Tal Sociologia merece ser chamada, pois, de *fundamento teórico*, visto ser distinta das ciências sociais isoladas. E assim é entendida, enquanto fundamento teórico: primeiro, reduz a variabilidade dos fenômenos — elementos e conceitos básicos (axiomáticos) da sociedade; segundo, tem um plano metodológico que é o da sociologia comparada; terceiro, contempla o isolamento e a abstração de fatores gerais apenas como parte das funções das ciências sociais.

Essa ciência política procura explicar as características gerais dos padrões de comportamento humano e dos elementos últimos da sociedade.

2.1. Ideologias em busca de uma síntese.

Para não cair numa arbitrariedade, Mannheim quase admite que a essência mais a existência atual não se dissolvem nas várias perspectivas. De fato, ele considera que há uma “*fatualidade persistente*”, pois cada um de nós se refere aos mesmos dados e essências (desde que se tenham tornado visíveis). Ele leva em conta, os dados e essências, sem, contudo aceitar o positivismo que assume o fato sem a perspectiva.

Do outro lado, explica que as ideologias não são mentiras. Ideologia é intermediário entre a mentira e o erro. Como se reconhece que são muitos os pontos-de-vista, também se tem de admitir que a ideologia particular — este o conceito que Hume emprega, dizendo que os homens “*fingem*” — ou perspectiva, não é mentira. Sempre se usa lançar uma dúvida sobre a “*integridade*” do adversário, mas essa “*desmistificação*” é desrespeitosa.⁴⁸ Para Mannheim, desmascaramento psicológico não se confunde com ceticismo radical e com análise destruidora, embora também não se estabeleçam separações radicais. Para ele, não se pode

⁴⁵ *Ibid.*, p. 188.

⁴⁶ Cf. *Ibid.*, p. 196.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 205.

⁴⁸ Cf. *Ibid.*, p. 90.

querer destruir e aniquilar o adversário e seus fundamentos intelectuais, nem sob o pretexto de um “*mundo em transformação*”. Não é justa essa destruição, a menos que se façam mundos à parte, o que resultaria em total desintegração como foi com a burguesia ascendente e o mundo feudal.⁴⁹

A equação social nunca se constituirá em fonte de erros, e nenhuma posição social poderá ser considerada em justaposição às demais, sob o risco de levar à unilateralidade. A vida política engloba pensamentos oriundos de pólos opostos e, modificando-se no decorrer de seu próprio desenvolvimento, vai supor, em cada situação, a existência indispensável de uma perspectiva que abarque todos os pontos-de-vista. Mannheim adverte, então: “*Somente quando estivermos completamente conscientes do âmbito limitado de cada ponto-de-vista, estaremos a caminho da almejada compreensão do todo*”.⁵⁰

Os diagnósticos, podem começar não valorativamente, mas encerram-se com avaliações. Há sempre uma passagem a um ponto-de-vista valorativo, e as pessoas, num tipo de seleção, valorizam um aspecto sobre os outros. Dessa maneira, a história enquanto história é ininteligível. A ciência política, na sua investigação, tem de levar em conta a posição de observação e ver quais os motivos que estimulam num determinado ponto-de-vista, e só por aí pode alcançar a esfera da vida em que novos interesses e novas percepções estão inteiramente interligados. E então acontecimentos anteriores se apresentam sob nova luz.

O método socialista, por exemplo, não soube ter isso em total consideração. Tratando da utopia socialista — e do que, nela, coincide com a utopia liberal, ou seja, a realização num futuro remoto —, Mannheim discorre sobre como deve ser integrado o caminho que conduz ao objetivo distante. É preciso identificar as forças do processo contemporâneo, mas, em sua análise da ideologia, o socialismo elaborou um método crítico que era tentativa de anular a utopia dos antagonistas — e para os socialistas, desse modo, a estrutura econômica e social da sociedade se tornou a realidade absoluta e as condições “*materiais*” foram hipostasiadas em força motora dos assuntos do mundo.⁵¹

Evidentemente, a mentalidade socialista era uma redefinição da utopia em termos de realidade⁵²; nela, o *caminho* conduz à realização da idéia. Não era mais a “*idéia*” em forma de uma *nova substância*, ou seja, à semelhança de um organismo vivo que tivesse condições definidas de existência, e que pudesse tornar-se o objeto de investigações científicas.⁵³ O método socialista aponta ao passado, sim, mas igualmente ao futuro, pois esse tem uma existência virtual no presente. Concebida à maneira liberal, a idéia é um futuro que está continuamente se testando no presente, o presente que se conclui no futuro, num esforço de

⁴⁹ Cf. *Ibid.*, p. 91.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 131.

⁵¹ *Ibid.*, p. 265.

⁵² *Ibid.*, p. 268.

⁵³ Cf. *Ibid.*, p. 264.

mente diverso dele. Significa acolher a discordância porque se tem a coragem de expor-se à mudança. Significa também ter segurança, sem medo de perder *status* ou individualidade. Sem receio, a pessoa vê sua integridade exposta a situações-teste de cooperação e troca de idéias. Ora, o comportamento integrativo é, obviamente, um *ideal*: não significa que o alcançemos, mas que dará direção à educação e ao controle mútuos.⁶⁰ Visivelmente, Mannheim continua um mudancista, ao contrário do que se chegou a pensar.

Mannheim persiste em falar de uma sociologia estrutural, geral e sistemática, distinta das ciências sociais isoladas. Busca elementos e conceitos básicos de caráter mais ou menos axiomático que tornam possível a sociedade. É preciso que se adequem uns aos outros os fatores e grupos de fatores que explicam as características gerais dos padrões de comportamento humano.⁶¹ Assim divide essa sociologia estrutural em duas partes: estática e dinâmica. A estática trata do problema do equilíbrio de todos os fatores sociais numa dada estrutura social, e a dinâmica concentra-se nos fatores que são antagônicos em suas respectivas tendências, como no caso da competição, da ambição. E passa a considerar a função da sociologia estrutural, sua tarefa de tratar dos ajustamentos nas esferas econômica, política e cultural em tipos concretos de sociedade. Argumenta que só ela é capaz de uma síntese compreensiva de todos os fatores resultantes das ciências sociais isoladas, ajudando a transcender o estágio da mera síntese cumulativa. Evidentemente, para chegar a tal pretensão, precisou ter à sua disposição os frutos do trabalho analítico realizado pela sociologia sistemática e comparada, mas a sociologia estrutural é o necessário centro organizador. Não servir-se da sociologia como uma ciência básica, e não aproveitar a enorme riqueza de material científico para um cômputo fecundo, é, possivelmente, estimular os poderes imperialistas que, em lugar de utilizarem os vastos tesouros que já possuem, ainda lutam para realizar novas conquistas.⁶²

Cabe dizer, com as breves e sólidas notas de Ernest K. Bramstedt e Hans Gerth, que Mannheim, seguiu, como analista, as pegadas de Marx, de Weber e de Mead, ao reconhecer a força condicionante das estruturas sociais em relação ao pensamento e à volição. Mas também dizer que ele, como educador, acreditava firmemente nas potencialidades criadoras do homem, segundo o legado democrático e humanista de Rousseau, e procurava reconciliar as tendências pragmáticas com os conhecimentos (*insights*) adquiridos pela psicologia do inconsciente. Ademais, não aceitou simples “ajustamentos”, mas percebeu na história humana o “*impacto acumulativo de importantes experiências paradigmáticas*”, considerando urgente que os homens estejam dispostos a “*reajustar-se a si mesmos*”, “*sob a estrela polar dos valores gêmeos*”.⁶³

⁶⁰ Cf. Karl MANNHEIM, em Marialice M. FORACCHI e Luís PEREIRA, *Educação e Sociedade*, p. 353.

⁶¹ MANNHEIM, A posição da sociologia, em Marialice FORACCHI, *Textos - Karl Mannheim: Sociologia*, p. 61-63.

⁶² *Ibid.*, p. 65-66, *passim*.

⁶³ Ver, dos autores: Nota sobre a obra de Karl Mannheim, em Karl MANNHEIM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 16.



2.2. Análise.

Para compreender “*a situação atual do pensamento*”, disse Mannheim que é preciso começar com os problemas da “*ideologia*”. Daí a análise. Trata-se de “*isolar*” os diferentes matizes de significado combinados em uma pseudo-unidade. A análise mostra, então, que existem os dois significados distintos e separáveis do termo “*ideologia*”, o particular e o total.

2.2.1. A concepção particular de ideologia.

A concepção particular de ideologia era implicada quando o termo denotava estar alguém céptico das idéias e representações apresentadas por um opositor. O opositor através de sua ideologia, estaria disfarçando mais ou menos conscientemente, a real natureza de uma situação. Era como distorção, que ia desde a mentira consciente até ao disfarce semiconsciente e dissimulado. Gradativamente, esse significado foi distanciando-se do de mentira, que existe no senso comum. Sua particularidade apareceu melhor quando contrastada com a concepção total e mais inclusiva de ideologia, a de uma época ou de um grupo histórico-social concreto, de uma classe por exemplo. De um lado, a concepção particular jamais se afasta realmente do nível psicológico, e com isso seu ponto de referência, nas análises, é sempre o indivíduo (e tal referência ocorre mesmo quando se está lidando com grupos). De outro lado, não se pode limitar as próprias observações aos processos mentais que se produzem no indivíduo, encarando-o como único portador de ideologias; deve ser possível captar, em sua totalidade, a estrutura do mundo intelectual de um grupo social, em uma dada situação histórica. Mannheim usa de um exemplo explicativo interessante: os membros individuais da classe operária não experimentam todos os elementos de um horizonte que se poderia chamar de *Weltanschauung* proletária. “*Cada indivíduo participa apenas em determinados fragmentos deste sistema de pensamento, cuja totalidade não é de forma alguma a simples soma destas experiências individuais fragmentadas...*”.⁶⁴ Esse sistema ideológico não é, pois, nem a concepção dos indivíduos concretos, nem um somatório abstrato. Por conseguinte, como entra a análise nesse momento? Mannheim adverte que as análises de ideologias, no sentido particular, jamais podem realizar a reconstrução básica do modo de ver total de um grupo social.

A suspeita e descrença evidenciadas em relação aos adversários, em *todos* os estágios do desenvolvimento histórico, podem ser agora encaradas como precursoras imediatas da noção de ideologia.⁶⁵ O estudo da ideologia, pois, se torna uma filosofia da consciência, que

⁶⁴ Karl MANNHEIM, *Ideologia e utopia*, p. 84.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 87.

acaba revelando, primeiramente, uma unidade do sujeito que percebe, e desbanca a possibilidade de um mundo infinitamente variado e confuso. A filosofia da consciência, como desenvolvida na Alemanha, implica que o sujeito, no decorrer de sua experiência com o mundo, elabora espontaneamente os princípios de organização que o habilitam a compreendê-lo. No dizer de Mannheim, o sujeito que percebe acaba impondo uma unidade ao mundo, depois de acontecida a demolição da unidade ontológica objetiva do mundo. Prevalece a “*consciência em si*” da unidade subjetiva do sujeito absoluto do Iluminismo, e aí a concepção embrionária de ideologia.⁶⁶ Nesse estágio primeiro, então, se concebe o mundo como uma unidade estrutural, mais do que como a pluralidade dos acontecimentos esparsos. Num segundo estágio do desenvolvimento da concepção total de ideologia, está-se ainda na perspectiva supratemporal de ideologia, na compreensão de Hegel e da escola histórica, e a suposição é a de que o mundo é uma unidade somente concebível com referência a um sujeito cognoscente. O terceiro estágio — momento decisivo e original — mostra, para Mannheim, a unidade em processo de contínua transformação histórica e tendendo a uma constante restauração de seu equilíbrio em níveis sempre mais elevados. Afirma-se crescente concreção de uma Filosofia astrata e supratemporal, ou seja, a preocupação dela com a interação social e a incorporação de correntes histórico-políticas de pensamento.⁶⁷ A partir daí, as experiências da vida cotidiana serão meditadas em todas as suas implicações, e referidas aos pressupostos dessa Filosofia. Contudo, intervém depressa Mannheim, deve-se notar que a natureza historicamente cambiante da mente foi descoberta pela penetração da intuição política na vida cotidiana da época, e não pela Filosofia. Fica bem claro porque Mannheim faz tal acentuação: passa a tratar da última e mais importante etapa da criação da concepção total de ideologia e menciona o processo histórico-social. A “classe” tomou o lugar do “folk” ou da nação, como portadora da consciência historicamente em evolução; em outras palavras, o *Volkgeist* foi substituído pela *ideologia de classe*, num processo de síntese de integração que oferece, inclusive, uma tentativa de concepção unitária mais maleável e flexível. A vantagem foi a de uma concepção que varia de acordo com períodos históricos, nações e classes sociais. A unidade de consciência aparece dinâmica e em constante processo de transformação, superando o inconveniente de se ter uma massa incoerente e descontínua de acontecimentos isolados.⁶⁸ Positivamente, ficam estas conseqüências: de uma parte os assuntos humanos já não serão compreendidos pelo isolamento de seus elementos, e de outra se permite a reinterpretação contínua e mudança coerente de significados a partir das Ciências Históricas modernas. Mannheim sente a importância de — para além da separação da análise — ver que as concepções total e particular se aproximam estreitamente uma da outra, a concepção particular de ideologia se liga à total. Desse modo, também a aniquilação do adversário é mais penetrante: já não é so-

⁶⁶ *Ibid.*, p. 91-92.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 93.

mente no plano psicológico, mas a ofensiva se dá no plano noológico, isto é, aparece que as teorias do adversário são apenas função da situação social geral prevalecente.⁶⁹ A esse estágio se atingem significados relevantes para a compreensão de nossa vida social, considerando-se que há uma falsa consciência que distorce tudo ao seu alcance. É quando nasce a profunda inquietação de Mannheim com a situação intelectual do seu tempo e com a realidade política que deslocou os modos escolásticos de pensamento e de vida.

Depois dos delineamentos sobre as distorções do adversário em plano psicológico ou vivencial, realfirma-se a tendência a submeter sua estrutura total de consciência e pensamento a uma análise sociológica profunda.⁷⁰ Contudo, é necessário também colocar a própria posição em questão; do contrário não se dá passo algum adiante. A essa altura, é verdade, se está trabalhando com a concepção total de ideologia⁷¹ e a teoria simples da ideologia evolui para a Sociologia do Conhecimento. Tem-se em mãos um método de pesquisa da história intelectual e social em geral, método pelo qual se analisarão todos os fatores da situação social efetivamente existente que possam influenciar o pensamento.

No capítulo que finaliza *"Ideologia e Utopia"* Mannheim recorda que tudo foi dito em vista de revelar os motivos ocultos subjacentes às decisões do indivíduo, possibilitando-lhe as condições de realmente escolher. Tratara de transformações do elemento utópico, e à luz delas é que se deveriam compreender as mudanças mais importantes da estrutura intelectual da época; estrutura intelectual na qual, entre os grupos analisados, mais verdadeiro fora o grupo que se perguntava *"o que no futuro nos aguarda?"* e que, ao mesmo tempo, tentava *"escolher resolutamente o nosso caminho"*, num esforço intencional que possibilitava o presente.⁷²

2.2.2. Uma concepção de ideologia total e a nova concepção de Ciências Humanas.

A abordagem analítica fora própria dos partidos de esquerda. Mannheim, tendo visto a dificuldade deles, insistia em que *"pessoas com posições sociais diferentes pensam diferentemente"*, donde os entraves para a esquerda quando rompia cada totalidade concreta a fim de atingir unidades menores.⁷³ Perigo, pois, da atomização da situação dada, e perigo de aceitar o que já se aceitou sem maiores problemas e não se quer mudar. Na consciência de tais obstáculos foi que o autor, durante a guerra, sugeriu a *"análise de grupos"* para a reforma de *standards*, a fim de descobrir novos métodos de reajustamento das massas. Sugeriu a interação de grupos, pela qual grupos e massas podiam ser catarticamente esclarecidos, em

⁶⁸ *Ibid.*, p. 94.

⁶⁹ *Cf. Ibid.*, p. 95.

⁷⁰ *Cf. Ibid.*, p. 102.

⁷¹ *Cf. Ibid.*, p. 103.

⁷² *Cf. Ibid.*, p. 282-285, *passim*.

⁷³ *Cf. Ibid.*, p. 296.

positiva complementação à educação e à reconstrução da conduta humana.⁷⁴ E sugeria também aplicar-se o método da análise ideológica, pela utilidade que oferece *para a organização*.⁷⁵

No mesmo sentido, lembra Mannheim que falta empenho consistente para “*selecionar e organizar, a partir dos resultados isolados das ciências sociais, aqueles fatos elementares que são fundamentais a todas elas*”; e propõe a “*coordenação dos fatos já coletados*”.⁷⁶ Que é que qualifica a sociologia para empreender a coordenação dos problemas e a análise comparada dos resultados alcançados pelas ciências sociais especializadas? É o fato de ela ter como objetivo uma teoria completa da totalidade do processo social, processo que é baseado na diversidade e disponibilidade de todos os fenômenos sociais ou na pletora de dados empíricos, afinal, como poderia dizer um Weber.⁷⁷ Para Mannheim, há falta de uma base metodológica, a sociologia não mantém diante de si o quadro da totalidade do processo social.

Outrora, também a História se concentrou com o máximo interesse em aspectos isolados da pesquisa especializada. Finalmente, a ciência da História passou a enquadrar as investigações especializadas em uma estrutura cada vez mais abrangente. Daí que se formou uma filosofia da história, e que o historicismo se tornou, também ele, filosofia da História: foi como que uma chegada ao estado de consciência, da consciência reflexiva, ao estágio da auto-realização sistemática.⁷⁸

A idéia do historicismo está implícita no fato de que até mesmo a filosofia passa por uma mudança orgânica de estrutura, e que as filosofias de diferentes épocas apresentam uma relação entre si. Cada filosofia faz parte de um processo dinâmico total, como que num sistema ainda inacabado em que as filosofias se desenvolvem conjuntamente, em divisão supratemporal do trabalho.⁷⁹ Assim Mannheim critica qualquer formalismo — porque este pode, com suas formas permanentes e postulados, tornar duvidosos todos os valores em seu estado concreto — e reafirma uma incondicional superioridade do historicismo sobre seus adversários.⁸⁰ Por seu lado, ele continua rejeitando a doutrina da autonomia das diferentes esferas teóricas e a atomização e só aceita as análises se se falar, ao mesmo tempo, da transformação e da síntese que *sempre* está ocorrendo.

Tomar a história como um rio dividido em vários braços, conceber a história do pensamento como separada em necessárias correntes variadas, levaria à posição extrema de que a história das idéias consiste em seqüências de pensamentos completamente isolados. Ou poderia levar à queda na extrema direita ou na extrema esquerda, quanto ao problema da inter-

⁷⁴ Cf. K. MANNHEIM, *Diagnóstico de nosso tempo*, p. 99-102.

⁷⁵ Cf. *Ibid.*, p. 117-118. Grifo nosso.

⁷⁶ Cf. Karl MANNHEIM, A posição da Sociologia. In: Marialice FORACCHI (org.), *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 51-66.

⁷⁷ Cf. *Ibid.*, p. 61.

⁷⁸ Cf. Karl MANNHEIM, In: Marialice FORACCHI (org.), *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 142.

⁷⁹ Cf. *Ibid.*, p. 42.

⁸⁰ Cf. *Ibid.*, p. 148.

pretação da história. Um grupo não saberia, então, fazer justiça à função e à significação dos modos de pensar dos outros grupos. Mannheim crê que, um grupo, sejam quais forem os seus interesses, pode ter em consideração cada fato que o outro grupo descobriu, e *deve*, de algum modo, incorporá-lo cada fato ao seu sistema de interpretação do mundo. Todos os grupos procuram, na verdade, desenvolver uma imagem globalizante do mundo e não ignoram qualquer dos fatos trazidos à luz por algum deles. Nesse é enriquecimento, que não é fusão e sistema comum,⁸¹ “*tentam considerar a totalidade dos fatos descobertos, partindo de diferentes axiomas gerais*”.⁸² Noutras palavras: “*A realidade é sempre mais ampla do que qualquer das posições parciais que ela produz. Então, se extrapolamos, podemos acreditar que eventualmente será encontrada uma idéia sistemática central, que permitirá de fato uma síntese do processo inteiro*”.⁸³

Uma visão semelhante, compreensiva, também à Sociologia do Conhecimento. O problema central da Sociologia do Conhecimento será o da gênese socialmente condicionada das várias posições; seu papel será a análise sociológica do pensamento, mas agora como objeto de um programa científico global que permite uma divisão de trabalho. Evidentemente, não sendo suficiente reconhecer a evolução em ramos separados, mas será preciso levar em consideração a maneira pela qual as correntes principais sempre se ajustam entre si, na tentativa de elaborar uma síntese ainda mais ampla para dominar uma nova situação.⁸⁴

O exame das várias posições intelectuais e cognitivas mostrará que elas não pairam no ar ou se desenvolvem, nem se ramificam puramente de dentro, mas devem ser postas em correlação com certas tendências incorporadas pelos estratos sociais. Quando Mannheim fala de “*interesses*”, distingue também a “*realidade social*” como diferente das “*posições intelectuais*”; uma posição intelectual é englobada por um sistema de atitudes, o qual, por sua vez, pode ser visto relacionado a um determinado sistema econômico e de poder. Caberá, perguntar, então, quais os grupos sociais que estão “*interessados*” na emergência e na manutenção do sistema econômico e social e, ao mesmo tempo, “*comprometidos*” com a visão de mundo correspondente.⁸⁵ Tendo percebido a correlação entre o *estilo de pensamento* subjacente a uma dada posição e a *motivação intelectual* de um certo grupo social, Mannheim lembra que “*acharemos a cada momento não só grupos antagônicos a se combater, como também um conflito de postulados sobre o mundo (Weltwollungen) opostos*”, e resume: “*... postulados sobre o mundo lutam com postulados sobre o mundo*”.⁸⁶ Conclui, finalmente, com o mesmo realismo: “*Devemos primeiro identificar os vários postulados sobre o mundo, siste-*

⁸¹ Cf. Karl MANNHEIM, O problema de uma sociologia do conhecimento, em: K. MANNHEIM, R.K. MERTON, C. Wright MILLS, *Sociologia do conhecimento*, p. 29.

⁸² Cf. *Ibid.*, p. 30.

⁸³ Cf. *Ibid.*, p. 66.

⁸⁴ Cf. *Ibid.*, p. 68-70.

⁸⁵ Cf. *Ibid.*, p. 71-73.

⁸⁶ Cf. *Ibid.*, p. 73-74, *passim*.

mas de Weltanschauungen a se combaterem, e procurar os grupos sociais que advogam cada um”,⁸⁷ e observar “*as mudanças da composição social do estrato intelectual correspondente*”, sua “*mudança de função*” e também as “*tensões e aspirações vitais que atuam por trás do pensamento teórico*”,⁸⁸ como, por exemplo, as do proletariado.

2.3. Esclarecimentos sobre a síntese.

Tratando da terceira alternativa que apontou, de não separar o político e valorativo, Mannheim diz que o elemento vontade detém uma importância fundamental para o conhecimento da esfera política e histórica. Precisa-se de uma perspectiva social. O problema consiste não em como lidar com um tipo de conhecimento que seja a “*verdade em si*”, mas antes em como o homem lida com os seus problemas cognitivos, vinculado como está, em seu conhecimento, à sua posição no tempo e na sociedade. Mannheim defende uma visão compreensiva do que ainda não se pode sintetizar em um sistema, e contenta-se, como diz, com dar os passos preparatórios para a síntese seguinte. A disposição para chegar a uma síntese, a partir do ponto-de-vista mais compreensivo e avançado, traz implícito um juízo prévio, a decisão de chegar a uma mediação intelectual dinâmica. De fazer o juízo de valor ninguém escapa. A tese principal, portanto, é esta: o conhecimento político é impossível sem tal decisão. Doutro lado, essa decisão a favor da mediação intelectual dinâmica deve ser vista como um elemento a favor da situação total.⁸⁹

Foi ao tratar da mentalidade utópica que Mannheim deixou aparecer melhor seu pensamento em favor de mudança real; apresentou-se como mudancista abordando a diferença entre espírito ideológico e espírito utópico, e ao falar, portanto, de dialética, antítese e síntese. Iniciou referindo-se à “*incongruência*” do estado de espírito utópico com o estado de realidade dentro do qual ocorre. São utópicas somente “*aquelas orientações que, transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento.*”

Mannheim limita “*utopia*” ao tipo de orientação que transcende a realidade e que, ao mesmo tempo, rompe as amarras da ordem existente. É afirmada aí a distinção entre os estados de espírito utópicos e os ideológicos. Quanto a estes últimos, toma como fato que os homens, no decurso da história, se têm ocupado mais freqüentemente com objetos que trans-

⁸⁷ *Ibid.*, p. 75.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 76, *passim*.

⁸⁹ Cf. *Ideologia e utopia*, p. 211-212. Ver p. 215: “*A partir da nova ética emerge um ponto-de-vista que encara o conhecimento não como contemplação passiva, mas como auto-exame crítico, e neste sentido prepara o caminho para a ação política*”. Parece demasiado rígida a crítica de Bárbara FREITAG que o considera quase como um funcionalista, defensor de um “*modelo da ordem, da harmonia, da ausência de conflitos e contradições de uma sociedade sem classes, em que as diferenças horizontais e verticais entre os indivíduos são justificadas por uma ideologia democrática*”. Ver Bárbara FREITAG, *Escola, Estado & Sociedade*, p. 22. Ver também, pp. 23-24.

cendem seu âmbito de existência do que com os imanescentes a ela.⁹⁰ Os representantes de uma dada ordem nem sempre adotaram em todos os casos uma atitude hostil para com as orientações que transcendessem a ordem existente. Antes, sempre pretenderam controlar essas idéias e interesses situacionalmente transcendentais que não tinham a possibilidade de se efetivar no quadro da ordem vigente. Trata-se dos “*estados de espírito ideológicos*”. Essas ideologias, que “*são as idéias situacionalmente transcendentais que jamais conseguem de fato a realização de seus conteúdos pretendidos*”,⁹¹ embora marcadas de boa intenção, na maior parte dos casos são deformadas quando incorporadas efetivamente à prática.⁹² As utopias, como se viu, também transcendem a situação social e orientam a conduta para elementos que a situação não contém. Não são ideologias, — fica assentado, para o autor, que não é tão fácil distinguir uma da outra — na medida em que, através da contra-atividade, conseguem transformar a realidade histórica existente em outra realidade mais de acordo com suas próprias concepções.⁹³

Para Mannheim, é claro que os estratos sociais representantes da ordem intelectual e social prevalecentes irão experimentar como realidade a estrutura de relações de que são portadores, ao passo que os grupos de oposição à ordem presente irão orientar-se em favor dos primeiros movimentos pela ordem social pela qual lutam e que, por seu intermédio, se está realizando.⁹⁴ Aí, repetindo, Mannheim, acentua que deseja manter, para utopia, o significado de algo realizável, ao contrário de outras conotações contemporâneas. Portanto, utopia sempre no *sentido relativo*, significando o que pareça irrealizável tão só do ponto-de-vista de uma dada ordem social vigente. E como que arremata: “*A concepção de utopia por nós utilizada parece neste sentido a mais inclusiva. Procura levar em conta o caráter dinâmico da realidade, na medida em que não assume como ponto de partida uma “realidade em si”, mas, antes, uma realidade concreta, histórica e socialmente determinada, que se acha em constante processo de mudança*”. E é aí que o nosso autor, como quem deseja “*fazer justiça à plenitude concreta da transformação histórica e social da utopia em um dado período*”, pode dizer: “*entre a utopia e a ordem existente aparece como uma relação dialética*”.⁹⁵ Dessa maneira, podem surgir, em cada época, “*as idéias e valores em que, de forma condensada, se acham contidas as tendências não-realizadas que representam as necessidades de tal época. Estes elementos intelectuais se transformam, então, no material explosivo dos limites da ordem existente*”.⁹⁶

⁹⁰ Cf. *Ideologia e utopia*, p. 216, *passim*.

⁹¹ *Ibid.*, p. 218.

⁹² Aqui Mannheim apresenta uma visão negativa sobre o amor cristão, como irrealizável; parece que terá um tipo de sentimento mais positivo posteriormente, ao falar de valores que devem preservar-se genericamente. Cf. *Ibid.*, p. 18.

⁹³ Cf. *Ibid.*, p. 218-219.

⁹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 220.

⁹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 222.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 222-223.

verdadeiro centro das idéias mutuamente conflitantes que se torna extremamente difícil determinar o que se deve considerar verdadeiramente utópico (isto é, viável no futuro) no horizonte de uma classe em ascensão, e o que se deve considerar meramente como a ideologia de classes dominantes bem como de classes ascendentes. Mas, “*se olhamos para o passado, parece possível encontrar um critério razoavelmente adequado para a distinção entre o utópico e o ideológico*”.⁹⁷

Mannheim se impressionou com aquilo que escrevera: “*Os utópicos não fazem diagnóstico, não buscam o que realmente existe, buscam logo mudar...*”.⁹⁸ Por isso, estaria confiando numa mediação viva para se obter uma *orientação total prévia*: queria que o grupo médio dinâmico *dos intelectuais* se esforçasse por criar um foro alheio às escolas de partido e que salvaguardasse a perspectiva do todo e o interesse pelo todo.⁹⁹ Até seria provável que, de acordo com o espírito da época, viessem a aumentar em número as escolas partidárias; razão a mais, porém, para se criar um foro efetivo (quer nas universidades, quer em instituições especializadas de ensino superior), que servisse à busca da citada forma avançada de ciência política. As escolas partidárias se dirigem exclusivamente àqueles cujas decisões já foram tomadas de antemão pelos partidos, mas outro modo de estudo se voltaria para aqueles cujas decisões continuam ainda por ser tomadas.¹⁰⁰

O que Mannheim diz sobre o passado, como se viu, acorda para o sentido em que assumiria o diagnóstico que fez, quando já ia adiantado o processo destruidor da Segunda Guerra. Fez duplo apelo: primeiro, para o antigo pensamento sociológico de um empenho máximo da humanidade em se contrapor à “*tendência de uma sociedade individualista não-dirigida*”; segundo, para um “*senso generalizado de interdependência — da interdependência que liga a experiência isolada ao caudal de experiências dos indivíduos isolados, e estas, por sua vez, à textura da comunidade mais ampla de experiência e de atividade*”.¹⁰¹

E ainda o *Diagnóstico*, pois, e as propostas de 1941. A criação de *comportamento institucional como um dos* resultados de análises teóricas e de observações empíricas, e a transformação das massas desorganizadas em grupos institucionalizados, são primeiro passo. As diferentes funções que os grupos têm de desempenhar, suscitam grandes discrepâncias, as quais, por seu lado, reagem sobre a articulação dos mesmos. Tal articulação, por sua vez, se reflete nos diferentes níveis mentais e nas reações dos indivíduos interessados. Também é de considerar-se a diferença entre massa e grupo, entre líder de massa e líder de grupo. Portanto, há dois grandes problemas de ordem psicológica e sociológica para o futuro. Primeiro, o

⁹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 228.

⁹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 67.

⁹⁹ Cf. *Ibid.*, p. 186.

¹⁰⁰ Cf. *Ibid.*, p. 187.

¹⁰¹ Cf. *Ibid.*, p. 59-60. O texto grifado à p. 60.

de saber como organizar massas e turbas desarticuladas em várias formas de grupo, cada uma com diferente influência educacional na formação da personalidade.¹⁰² Segundo, o do reconhecimento de que no sistema democrático cabem intervenções, com decisões econômicas que podem influir favoravelmente em alguns grupos e classes e desfavoravelmente em outros, devendo o planejador, em consequência, ter o cuidado de só decidir, de sua posição central, os problemas cruciais, e deixar mais larga margem para a iniciativa individual na elaboração do plano na esfera da produção e para a escolha individual na do consumo.¹⁰³ Suas decisões, deve saber o planejador, inevitavelmente prejudicarão muitas outras na vida mais lata da comunidade. Todo sistema democrático, lidando com esses problemas, tem de criar métodos para conseguir um acordo em torno de questões controversas, ainda que estas afetem os interesses ou credos divergentes que prevalecem na comunidade.¹⁰⁴

3. A “INTELLIGENTSIA” E A SÍNTESE. UM PODER PARA A SUPERAÇÃO DE EXTREMISMOS.

A Sociologia do Conhecimento, como já visto, se preocupa com as pessoas que se desincumbem de a atividade intelectual, ou seja, os intelectuais. Em cada sociedade existem indivíduos cuja função específica é acumular, preservar, reformular e disseminar a herança intelectual do grupo. Algumas das mais cruciais questões a que a Sociologia do Conhecimento busca responder são: a composição deste grupo, sua origem social e o modo pelo qual é recrutado, sua organização, sua filiação de classe, as recompensas e o prestígio que obtém, sua participação em outras esferas da vida social.

3.1. A “intelligentsia” que não se isola.

O investigador que empreende estudos históricos como até agora sugeridos não necessita preocupar-se com o problema do que seja a verdade última, mas dirigirá sua atenção para descobrir a verdade próxima que emerge do complexo social.¹⁰⁵ Na sua situação socialmente desorganizada, o intelectual poderá ver que qualquer ponto-de-vista é peculiar a uma situação social, e que a todos cabe se assenhorearem da situação.¹⁰⁶ Nele, pois, o pensamento aparece como índice particularmente sensível de mudança cultural e social.¹⁰⁷

O conhecimento surge de situações efetivas de vida. Não constitui de forma alguma uma experiência ilusória. Por isso a penetração não-valorativa na história, à luz da concepção total da ideologia, conduz ao que se chama *relacionismo* (e não relativismo), e as normas formuladas não se dão em um vácuo social. O relacionismo, porém, significa apenas que

¹⁰² Cf. K. MANNHEIM, *Diagnóstico de nosso tempo*, p. 117.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 130.

¹⁰⁴ Cf. *Ibid.*, p. 130-131, *passim*.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 110.

¹⁰⁶ Cf. *Ibid.*, p. 110.

¹⁰⁷ IDEM, *Ideologia e utopia*, p. 108.

“*todos os elementos de significado, em uma situação, mantêm referência um ao outro, e extraem a sua significação desta recíproca inter-relação em um dado quadro de pensamento*”.¹⁰⁸ Por exemplo, cuidando de diagnosticar a cultura de uma época, o estudo da história intelectual buscará descobrir, na totalidade do complexo histórico, o papel, a importância e o significado de cada elemento componente. A penetração em detalhes concretos, a base em um material concreto acessível, permite alcançar uma disciplina e não permanecer numa base puramente especulativa. Tem-se à disposição uma técnica sociológica para o diagnóstico.

Possuir algum conhecimento relativo à esfera da vida social em que tudo e a própria vida já tenham sido racionalizados e ordenados,¹⁰⁹ não é tudo; o mero tratamento de um caso isolado, ainda não poderia ser designado de prática política. Também a vida econômica, embora extensivamente racionalizada em sua parte técnica, ainda não constitui em conjunto uma economia planificada. A livre concorrência ainda é o que predomina, as forças irracionais decidem o lugar e a função do indivíduo na sociedade, e há uma luta em que o acaso desempenha papel importante. Nesse campo não se está lidando com entidades objetivas e rígidas, mas com tendências e anseios em constante fluxo, e novas forças estão penetrando incessantemente no sistema e formando combinações imprevisíveis. É um conflito de forças, em que o observador não está fora do domínio do irracional. E, contudo, a base do seu pensamento, isto é, o seu aparato observacional e o seu modo de estabelecer as diferenças intelectuais, deve estar acima do conflito. Essa irracionalidade, bem como a esfera mais profunda chamada das emoções, requer a política e a integração social das reações emocionais.¹¹⁰

Dizer isso não invalida a afirmação de Mannheim de que sua tarefa consiste em estabelecer de maneira definitiva a tese de que, na política, a formulação de um problema e as técnicas lógicas envolvidas variam com a posição política do observador.¹¹¹ Daí que uma questão deve ser estudada (analisada) a partir dos vários pontos de vista, e Mannheim sempre deixa transparecer que prefere, então, a mudança gradual e evolutiva, esperando enxergar o que há de positivo numa situação, rejeitando os grupos *putschistas* e até admitindo que golpistas possam vir a tornar-se mais receptivos às grandes perspectivas históricas.¹¹²

Sínteses não são efetuadas apenas pelos que sejam basicamente sintetistas. Efetuam-nas também aqueles que buscam uma perspectiva mais ampla e cujos pontos-de-vista são partidariamente vinculados. Uma síntese válida, porém, deve basear-se em posição política que venha a constituir um desenvolvimento progressivo, no sentido de reter e utilizar boa parte das aquisições e energias sociais acumuladas na época anterior, de maneira que a nova

¹⁰⁸ Cf. *Ibid.*, p. 112.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 141.

¹¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 142-143.

¹¹¹ Cf. *Ibid.*, p. 143.

¹¹² Cf. *Ibid.*, p. 166. À página 169-170, Mannheim acena ao caso das insurreições, e, neste assunto em que aparece o irracional e o místico como um grande desafio aos métodos do racionalismo histórico, parece suspender o juízo. Mas prefere manter o seu esquema por delinear tendências e oferecer hipóteses fecundas, como já disse à p. 166.

ordem possa permear os mais amplos setores da vida social. Mas para que a transformação adquira raízes naturais na sociedade, não se dispensa uma especial vigilância para com a realidade histórica do presente, e essa visão experimental, dinâmica, provavelmente só será desenvolvida por um estrato sem classe, cuja situação na ordem social não seja demasiado firme. Mannheim, cuidadosamente, o chama de estrato desvinculado (relativamente sem classe), quase à maneira da “*Intelligentsia socialmente desvinculada*” (*freischwebende Intelligenz*) de Weber.¹¹³

Há uma tendência a que essa “*classe*”, na busca da síntese, diz Mannheim transforme o conflito de interesses em um conflito de idéias, e o conflito de interesses se eleve a um plano espiritual com dois aspectos: o da mentira de apologistas em busca de glorificação vazia com interesses indisfarçados, e o da colaboração com partidos e classes. Mannheim não nega que este segundo aspecto possa tornar-se contribuição válida para introduzir demandas. No caso dos intelectuais, porém, insiste ele, existe uma área mais ampla de escolha e uma correspondente necessidade de orientação total e de síntese,¹¹⁴ quase como uma missão, mesmo se inseridos em um partido. O conhecimento ampliado, que não elimina as decisões, as faz recuar cada vez mais; com isso, se amplia o horizonte e há maior domínio intelectual do nosso mundo, de maneira que se possam calcular com maior precisão os interesses coletivos e seus correspondentes modos de pensamento, e se possa predizer aproximadamente as reações ideológicas dos diferentes estratos sociais.¹¹⁵ São possíveis a união às forças com as quais se esteja em total acordo e uma consciência progressivamente mais nítida no desenvolvimento do conhecimento político. Cresce o racional, e a esfera do irracional vai-se tornando proporcionalmente mais estreita, ainda que se não seja dado afirmar a possibilidade de um mundo plenamente racionalizado de imaginar a política sem o irracional.

O conhecimento político surge da inseparabilidade entre o conhecimento e o interesse ou motivação, e Mannheim deve admitir que os intelectuais tenham seu *partido*, ao falar de “*representantes da ordem intelectual e social prevalecente*”. Ele, inclusive, revida à tachação de utópicos aos grupos de oposição (seu ponto-de-vista jamais poderia realizar-se). Se utopia é “*tudo o que ultrapasse a presente ordem existente*”, vê-se a vantagem da utopia no fato de evitar que a ordem estabelecida se torne absoluta.¹¹⁶ Nessa “*dialética*”, lembra-se outra vez, os elementos intelectuais se transformam no material explosivo dos limites da ordem existente.¹¹⁷

Entretanto, os intelectuais geralmente não formam, um partido, eles mesmos, porque lhes falta unidade de pensamento. Seu treinamento os equipou para enfrentar os problemas da

¹¹³ Cf. *Ibid.*, p. 179-180.

¹¹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 186.

¹¹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 213.

¹¹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 221.

¹¹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 223.

hora a partir de diversas perspectivas e não apenas de uma.¹¹⁸ Essa tendência à síntese, à investigação de totalidades, indica o surgimento de uma força que está arrastando a realidade social para canais de cunho mais coletivista.¹¹⁹ A síntese é contra o individualismo e, nesse sentido, Mannheim chegou a advertir contra a má compreensão de sua tese a respeito da “*intelligentsia*”.¹²⁰

Os intelectuais independentes também serão um grupo particular que deve ser preservado como freio contra a monotonia e as tendências niveladoras em uma cultura planejada. O grupo ainda se afirmará, no campo intelectual, como um paralelo às mentes pioneiras da esfera econômica, preferindo caminhos inexplorados aos modos rotineiros de conduta e pensamento. Se isolados ou segregados, tais grupos podem ser perigosos; mas na principal corrente de opinião pública serão fortaleza de crescimento gradual, abrigos para o desenvolvimento da sensibilidade, dos sentimentos fortes e das idéias imaginativas.¹²¹

3.2. Os *Principia Media* e a Superação de Extremismos.

Os pensadores sociais são chamados a entender os *principia media*, e essa tem sido a sua tarefa específica, desde o início dos tempos modernos. Mas, o que são os *principia media* que os pensadores deverão entender? Já o dissera: “*são, em última análise, forças universais de um contexto concreto, ao tornarem-se integradas a partir de vários fatores que operam, num dado lugar e numa dada época, uma combinação particular de circunstâncias que talvez jamais se repitam*”.¹²² Fica bem claro, os fatos individuais podem variar, mas a estrutura, como sistema de coordenadas no qual devem enquadrar-se, permanece mais ou menos constante. Por outro lado, as expectativas do homem que vive numa época na qual a estrutura social varia constantemente são bastante diferentes. Ele também está preparado para uma possível mudança dos princípios que governam os novos tipos de fatos que surgem e se combinam de formas inesperadas. É preciso adquirir o conhecimento dos *principia media*, e estudá-los em suas relações mútuas, e inclusive envidar esforços para exercer alguma influência sobre eles em meio à atividade prática. E, com efeito, não há um só *principium medium*; uma época é dominada por uma série deles. A realidade existente consiste das relações entre muitas esferas e os *principia media* que sobre elas operam.¹²³

Na obra *Ideologia e utopia*, aparece freqüentemente o uso do conceito de *força* para exprimir, possivelmente, os *principia media*. Sua investigação exige como que uma grande serenidade ante as possibilidades da história. Vejam-se algum desses lugares onde Mannheim

¹¹⁸ Cf. Karl MANNHEIM, em: Florestan FERNANDES (org.), Textos de Mannheim, in: Marialice Mencarini FORACCHI, *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 104-105.

¹¹⁹ Cf. *Ibid.*, p. 150.

¹²⁰ Cf. *Ibid.*, p. 106.

¹²¹ Cf. *Ibid.*, p. 164-165.

¹²² K. MANNHEIM, A estrutura dos *principia media*, em: Florestan FERNANDES (org.), Textos de Mannheim, em: Marialice Mencarini FORACCHI, *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 180.

¹²³ Cf. *Ibid.*, p. 176-180, *passim*.

crítica o caráter permanente formal da “*idéia*” (utopia) liberal: “*Não basta ter boas intenções em abstrato e postular no futuro remoto um domínio realizado da liberdade, cujos elementos não se acham sujeitos a controle. Seria antes necessário tomar consciência das condições reais (neste caso econômicas e sociais) sob as quais esta realização de desejos possa tornar-se de alguma forma operante. O caminho que, do presente, conduz a este objetivo distante, deve ser igualmente investigado, de modo a serem identificadas as forças do processo contemporâneo, cujo caráter dinâmico e imanente, sob nossa direção, conduza passo a passo à realização da idéia*”.¹²⁴ Abaixo, lembra as condições *materiais* como força motora.¹²⁵ Soa como advertência contra os dogmatismos e totalitarismos esta expressão de Mannheim: “*Somente os grupos da extrema esquerda e da extrema direita, na vida moderna, acreditam haver uma unidade no processo de desenvolvimento*”.¹²⁶

O pesquisador deverá analisar previamente um número grande desses *principia media*. Tomara cuidado com não incluir nalgum lugar mudanças que são devidas a outros princípios, sabendo que poderá analisar algum fator do ponto de vista econômico, por exemplo, descuidando fatores psicológicos e políticos. Na verdade, os princípios interagem na criação de mudanças sociais. Então Mannheim sugere, aqui também, que o conflito entre os princípios seja solucionado empiricamente, isto é, pela união dos pontos-de-vista de vários observadores.¹²⁷

Aparecimento súbito de situações novas pode dever-se ao fato de virem à tona fatores anteriormente suprimidos ou obscurecidos e aconteceria, muitas vezes, grupos políticos, oporem-se à atitude científica, avançando como se tudo já soubessem e preferindo a atitude profética à atitude experimental. Ao invés, a atitude de quem trabalha para uma análise será de ação e humildade. Exemplo de como faltou a análise empírica, a busca mais profunda dos princípios, pode ser o do liberalismo, como Mannheim o apresenta. Para o liberalismo revolucionário, a libertação do indivíduo teria feito supor a igualdade política para todos os homens, mas essa igualdade nada mais foi do que um postulado; o liberalismo, na prática nunca exigiu a igualdade para todos os homens, ao contrário do que o conservadorismo fez supor.¹²⁸

Toda essa questão dos “*principia media*” permite entender que a obra de Hegel não poderia ter-se enraizado no seu tempo se houvesse sido somente o reflexo de uma pessoa isolada. Ele soube, no momento oportuno, sintetizar os problemas da Revolução, da Restauração, da Ilustração e do Romantismo: o sistema de Hegel era a expressão dos conhecimentos de épocas precedentes.¹²⁹ As pessoas têm de defrontar-se com o problema de como des-

¹²⁴ Cf. *Ibid.*, p. 264-265. O grifo é nosso.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 265; e assim ainda às pp. 266, 270 e outras.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 275-276.

¹²⁷ Cf. *Ibid.*, p. 183.

¹²⁸ Cf. Karl MANNHEIM, O significado do conservantismo, em Marialice FORACCHI, *Ibid.*, p. 120.

¹²⁹ Cf. Karl MANNHEIM, *Ensayos de sociología de la cultura*, p. 36.

envolver uma visão integral das relações humanas, dentro do presente estado de conhecimento fragmentado, propõe Mannheim. É preciso aprender a observar os fatos isolados em suas correlações; a sociologia do espírito, que é o estudo das funções mentais no contexto da ação, deve ser considerada como a contrapartida da Ciência da Sociedade. A integração, como processo e não como simples ajuntar, oferece tanta ocasião de trabalho de equipe quanto a análise.¹³⁰ E novamente é dado um exemplo em Hegel: o que o *Geist* de Hegel implica é a concatenação coletiva da história, coisa que se tem de conhecer a fim de entender sua continuidade. Isso, afinal, significa não esquecer que o indivíduo é a base primária da realidade, e não esquecer que as relações humanas, apesar de serem complexas, são igualmente reais: o grupo não absorve o indivíduo e a pessoa não assimila por completo a sociedade à qual pertence.¹³¹ Claro que, numa sociedade em transformação e numa população densa e especializada, as coisas não funcionarão sem um plano de trabalho, compreendido ao menos por alguns que sejam capazes de explicar e regular os menores detalhes das tarefas necessárias.¹³²

Para Mannheim, o intelectual deverá ser capaz de inteligir a essencialidade da interação das forças básicas, e alcançar os rumos que marcam a realidade além da superfície tópica dos acontecimentos diários. A esse respeito, mesmo o intelectual especializado é um metafísico, no sentido já mencionado, e fará conexões causais entre acontecimentos separados.¹³³ Numa sociedade altamente industrializada, haverá sempre, uma complementação mútua das funções, e se tratará de não impedir a cooperação entre as diferentes classes, superando-se todo radicalismo que frustra os esforços vários para dar paz ao mundo. Não se tratará de neutralidade, mas de preferência e tolerância melhores do que o *laissez-faire* do liberalismo imaginou. Na ordem social, se manterão valores básicos recebidos do cristianismo e da antiguidade clássica, se buscará um acordo democrático quanto a eles, deixando em aberto para as crenças, para a escolha individual ou para o livre ensaio certos valores “*mais complexos*”. Em situações que requerem estratégias, e perante desilusão das ditaduras, Mannheim acredita mais válido colocar-se no ponto-de-vista dos Estados liberais e democráticos: em vez do “*laissez aller*”, a eficiência da coordenação.

4. O PLANEJAMENTO DA LIBERDADE E DA EDUCAÇÃO, E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO.

Igualmente sofre transformações segundo linhas particulares a visão sociológica das classes que ascendem ao poder, e, no entanto, é preciso achar-se continuamente preparado para uma síntese. O que antes se desenvolvera aleatoriamente, a partir das particulares ne-

¹³⁰ Cf. *Ibid.*, p. 42-43.

¹³¹ Cf. *Ibid.*, p. 106.

¹³² Cf. *Ibid.*, p. 143.

¹³³ Cf. Karl MANNHEIM, O problema de uma sociologia do conhecimento, em: K.MANNHEIM, R.K. MERTON, C.Wright MILLS, *Sociologia do conhecimento*, p. 14.

cessidades intelectuais de classes e círculos sociais restritos, vai se tornando, agora, perceptível como um todo.¹³⁴

Mannheim, que falou desde cedo do problema da transmissão da ciência da ideologia e da política às gerações vindouras como problema de um “*sistema educacional*”, mencionou uma “*associação educacional*” para a formação e educação incessante. Sugeriu a cooperação para que não predominasse nem só intelectualismo nem só romantismo, e porque a solução já não podia ser encontrada em um ou em outro extremo. Era a apelação ao método sistematizador. Tratava-se, de planejar o “*ensino*” da política.¹³⁵

4.1. Planejamento.

O futuro apresenta a forma de possibilidade, e o “*deveria*” diz qual das possibilidades se deve escolher. Exige um interesse por organização e racionalização. Do contrário, o futuro se apresenta como meio impenetrável ou muro intransponível. São necessários, pois, o plano e uma certa utopia, que impedem a decomposição da vontade humana, isto é, que permita ao homem prosseguir sem perder a vontade de plasmar a história e de compreendê-la.¹³⁶

Havia muito, Mannheim advertira contra o perigo de se formar um absoluto fora da realidade e de acordo com o qual se devesse viver. Absolutização assim desembocaria na criação de “*mitos*”, “*grandezas em si*”, submissão a “*ideais*”, ao passo que, a pessoa na conduta efetiva, como que simulando uma retidão inconsciente, seguiria outros interesses.¹³⁷ Também o perigo, depois, de um intelectualismo que estimulasse o anseio por um ponto de vista isento das contingências do tempo e da história.¹³⁸ E lembrara, mais uma vez, a oportunidade do planejamento para a liberdade, necessário naqueles tempos, e baseado tanto na cooperação como no ajustamento. Tudo explicado como escolha e não como rendição da liberdade, em opção contra uma sociedade capitalista liberal ao alcance dos ricos e produtora de “*miseráveis*”, na qual estes podem apenas vender seu trabalho num mercado “*livre*”, sem outra alternativa a não ser a de renunciar à luta e morrer de fome.¹³⁹

A liberdade pode existir quando é assegurada pelo planejamento. Contudo, no estágio do planejamento, a liberdade não pode consistir no controle mútuo das instituições individuais. Isso nunca levaria a uma cooperação planejada. Concebe-se uma liberdade através do próprio plano. No estágio do planejamento, a liberdade ficará garantida se a autoridade planejadora a incorporar no próprio plano, e se a autoridade for mesmo compelida, através de

¹³⁴ Cf. IDEM, *Ideologia e utopia*, p. 275.

¹³⁵ Cf. *Ibid.*, p. 202-205, *passim*.

¹³⁶ Cf. *Ibid.*, p. 283-285.

¹³⁷ Cf. *Ibid.*, p. 122.

¹³⁸ Cf. K.MANNHEIM, A sociologia, em F.FERNANDES (org.), *Textos de Mannheim*, in: Marialice M. FORACCHI (org.), *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 172.

¹³⁹ Cf. *Ibid.*, p. 196.

controle democrático, a permitir em seu plano um campo de ação total para a liberdade. O planejamento sob controle comunitário é a única solução.¹⁴⁰

O indivíduo saberá escolher, mesmo quando se tratar de um grupo organizado coletivamente, em que cada um obedeça a regras prescritas. Ninguém renunciará necessariamente a toda iniciativa e livre-arbítrio, mas, na regularização da ação coletiva, se poderá perceber a distinção entre organização livre e organização autoritária.¹⁴¹ Mannheim colocou a hipótese de ignorar-se o ponto de vista sociológico, ou a de suporem anulados os problemas sociais sob o comando e a influência (crescente) dos dogmáticos que procuram estabelecer a ordem na sociedade através de decreto ditatorial. Seria o caos completo. Seria esquecer que já existem métodos — do arcabouço democrático-liberal — que, se convenientemente desenvolvidos, podem ajudar a lidar com a situação em mudança. A democracia e o liberalismo devem desistir de seu otimismo irresponsável e de suas políticas de *laissez-faire*. Num planejamento, não são niveladas as personalidades, mas “*é possível decompor a Grande Sociedade em unidades menores, e nestas estimular as condições que favoreçam as diferenças individuais entre os membros de um grupo*”.¹⁴²

Tratando dessa análise de grupo, em vista do planejamento, Mannheim a aproxima da técnica psicanalítica. Trata-se da tentativa de pôr um mecanismo em movimento dando-lhe um empurrão. Sugere, porém, algo como o método de Aichhorn para reajustamento de grupo, segundo o qual o primeiro contato e pesquisa seriam com os próprios pais da criança, a fim de descobrir as origens dos sintomas neuróticos desta observando o comportamento daqueles. Através do novo ramo de conhecimento, a *análise de ideologias*, se pode compreender que o clima de determinada sociedade em conjunto pode exercer tensões insuportáveis no indivíduo,¹⁴³ e no indivíduo, pois, se objetivará criar um *comportamento institucional*.¹⁴⁴ Dessa maneira, munido de judicioso conhecimento dos obstáculos ao ajustamento individual e das exigências coletivas, o educador — bem como o representante dos novos serviços sociais — terá o poder de associar a regeneração do homem à regeneração da sociedade.¹⁴⁵

Finalmente, o planejamento democrático vem unir à idéia de síntese a livre intercomunicação entre as camadas sociais e suas contribuições culturais. Seu interesse principal reside em facultar o acesso às elites aos membros talentosos das classes inferiores, em inventar métodos adequados de seleção social, bem como impedir que a sociedade convertida em massas não diferenciadas se deteriore. Esse processo de síntese requer harmonizar elementos antagônicos, como sejam: a escola e a vida, o trabalho e o lazer, a ação e a reflexão, o con-

¹⁴⁰ Cf. *Ibid.* p. 197.

¹⁴¹ Cf. *Ibid.*, p. 190.

¹⁴² Cf. *Ibid.*, p. 99.

¹⁴³ Cf. *Ibid.*, p. 110-113. Nesse sentido, Mannheim lembra a aplicação desse método pelo psiquiatra Schilder também ao reajustamento de grupos, ou seja, em vista de esclarecimento público e de catarse. Cf. p. 114-116.

¹⁴⁴ Cf. *Ibid.*, p. 117.

¹⁴⁵ Cf. *Ibid.*, p. 119.

trole pessoal e a expressão pessoal, a individualização e a cooperação, a mudança e a tradição. Numa era de planejamento, destinada a dar novo impulso à coordenação, sente-se que há forças em jogo que provocam a desumanidade e a desintegração da personalidade, e que a educação terá de ser concebida como nova forma de controle social, “*que não é nem a inculca do fascismo nem a completa anarquia de uma política deteriorada do laissez-faire*”.¹⁴⁶ O equilíbrio da concepção democrática baseia-se em processos mais complexos — até antagônicos — do que a segregação e o cuidadoso isolamento dos grupos.

4.2. O Ensino geral para a unificação e a vida crítica.

Chamando a atenção para a classificação das metas educacionais de Max Weber, Mannheim distingue a educação carismática, a educação para a cultura e, finalmente, a educação especializada. A pretexto desta última, define-a como educação que procura transferir um conhecimento ou habilidade especial e está estreitamente ligada ao desenvolvimento da divisão de trabalho. Forma o especialista indispensável à moderna sociedade industrial, mas perde os níveis mais profundos da individualidade e também a multilateralidade humanística da personalidade. Produzindo “*os dentes e rodas necessários à máquina social, a educação especializada desintegra tanto a personalidade quanto os poderes mentais para compreender a situação humana que precisa ser abarcada*”. Falando de metas, adverte contra os sintomas de rebarbarização, os quais se devem, em grande parte, ao descaso de atitudes e maneiras de pensar humanos e ao fato de se terem perdido os controles. Sugere o estudo das atitudes básicas e da história das virtudes básicas, que pode ajudar a restabelecer algumas virtudes fundamentais e a encontrar outras novas conformes à nossa época. Embora aquelas três idéias sobre educação se tenham desenvolvido numa seqüência verificável na história, não se excluem mutuamente, antes se completam e podem chegar a ter um lugar apropriado na educação moderna devidamente “*sintetizadas*”.¹⁴⁷ W.A.C. Stewart afirma que nos últimos escritos de Mannheim se acha implícito um elemento didático quanto a todo o tema do Terceiro Caminho e do planejamento para a liberdade e que, cada vez mais claramente, Mannheim teria visto que “*o verdadeiro planejamento consiste na coordenação de instituições, educação, apreciações e psicologia. Para ele, educação era um meio de influir nas maneiras de viver e pensar e era também uma expressão dos valores institucionais, sociais e filosóficos da nação*”.¹⁴⁸

Mannheim, em texto rescrito por Adolph Löwe, também opina sobre o controle da economia e problemas estratégicos que o planejador democrático enfrenta nesse terreno. Se controles econômicos desempenham papel importante na discussão contemporânea do plane-

¹⁴⁶ Cf. K. MANNHEIM e W.A.C. STEWART, *Introdução à sociologia da educação*, p. 188.

¹⁴⁷ Cf. *Ibid.*, p. 184-187, *passim*.

¹⁴⁸ Cf. *Ibid.*, p. 10.

jamento, por outro lado a popularidade do planejamento econômico não deixa de apresentar perigos, como o da complacência no que se refere aos desajustes nos processos sociais mais amplos.¹⁴⁹ Eis porque Ernest Bramstedt e Hans Gerth escrevem que Mannheim não se apresenta mais como o homem da preocupação científica, cuja tarefa de sociólogo era reunir as descobertas isoladas das mesmas diversas ciências sociais para integrá-las, mas apresenta-se, agora, como alguém com uma visão completa da sociedade e da sua dinâmica, e com uma estratégia de reformas sociais capazes de atribuir um lugar legítimo aos estratos desfavorecidos da sociedade. A essa altura, a História da Humanidade só pode surgir, em Mannheim, como a criação de homens dispostos a reajustar a si mesmos sob a estrela polar dos valores genuínos.¹⁵⁰

Nessa esteira, a classe dirigente reconsidera também sua missão, quase como sendo classe intelectual. Sem “*desperdício ostentoso*”, numa campanha de reeducação coordenada com a diminuição de pressões, poderia levar os jovens a uma vida cooperativa a baixo custo. Quanto maior for a disparidade e a heterogeneidade, maior a exigência em favor de uma integração intelectual (e persuasão de massas, igualmente), no caso das humanidades e dos estudos sociais. É preciso compreender a vida social contemporânea, necessita-se de uma filosofia social com liberdade, à maneira dos gregos, mas não com o “*fazer-se por si mesmos*”. É uma unidade dialética: busca-se sintetizar, com deferência aos diversos pontos de vista e com reconciliação de idéias opostas.¹⁵¹ Os esforços educativos servem a que o homem possa preparar-se para se adaptar e se ajustar, mas contra o capitalismo sem freios, contra uma competição *qualquer*.¹⁵² A sociedade competitiva não vai desaparecer logo, mas a inventiva social só se manterá viva na sociedade se o cidadão dotado de espírito público sentir que essa sociedade é *sua* e não *deles*, é um bem comum.¹⁵³

Mannheim chamou a atenção a que, na educação social, se tinha manifestado a tendência de não se tomar em consideração os ideais e de pôr em relevo a pesquisa realista das situações. Era reação sadia diante de certo *idealismo* que esperava melhorar o caráter pela simples propagação de ideais sem relacioná-los com o seu contexto social. E confessou quanto o irritava ouvir os que, em plena guerra, sugeriam que todo mundo se transformasse em pacifista, ou quanto o aborreciam os que diziam ao açougueiro e ao padeiro, numa sociedade baseada na competição, que deviam deixar de ser egoístas e renunciar aos seus lucros. Ele defendia um *idealismo concreto*.¹⁵⁴ Ora, sua obra sobre o planejamento democrático se

¹⁴⁹ Cf. KARL MANNHEIM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 160, *passim*.

¹⁵⁰ Cf. *Ibid.*, p. 16.

¹⁵¹ Cf. *Ibid.*, p. 132-136, *passim*.

¹⁵² *Ibid.*, p. 249-251, *passim*.

¹⁵³ Cf. *Ibid.*, p. 253-254, *passim*.

¹⁵⁴ Cf. *Ibid.*, p. 254-255, *passim*.

encerra com longa meditação cujo resumo pode ser este: o comportamento das massas, a barbárie sobretudo, só encontra solução na educação e na formação para a humanidade.¹⁵⁵

Marialice FORACCHI, também organizadora e comentadora de Mannheim, ressaltando essa questão da análise sociológica da educação, destaca que “*o ponto de vista sociológico aplicado à educação desvenda o sentido real da mesma, ao esclarecer-lhe a meta social a atingir*”. Não se pode privar a educação de sua conotação social. O grupo, e não o indivíduo, é que é tomado como unidade educativa, mesmo que pareça chocante aos ideais liberais. Nesse sentido, a realidade social aparece em três níveis conjugados, aos quais correspondem as etapas fundamentais da formação e da integração da personalidade: o da socialização, o da educação, e o da propaganda que atua de modo complementar.¹⁵⁶ Segundo os comentários de Foracchi, a educação, concebida como sistema concreto de ação e manipulável de acordo com os planos, poderá, por um lado, manter e reforçar as influências deliberadamente marcantes da socialização e, por outro no seu aspecto intelectual, proporcionar um insuspeitado alargamento de horizontes mentais. Evidentemente, não se exclui a mudança social. E para que esta persista e reflita na organização da personalidade individual, precisa contar com a ajuda da propaganda, e desse modo a ação dirigida tão diretamente à personalidade humana tem por efeito a modificação de todo um sistema de relações sociais.¹⁵⁷

Em *Diagnóstico de nosso tempo*, Mannheim insiste em que a sociedade planejada precisa de uma finalidade unificadora. Carregando na expressão, diz que esta só pode ser conseguida ou pelo extermínio dos que não concordam ou pela integração espiritual dos membros da sociedade.¹⁵⁸ Contra os que argumentam que no caso do planejamento econômico não há necessidade de uma visão filosófica unificadora, Mannheim volta a esclarecer que, nas questões econômicas, é mister apenas concordar nalguns aspectos, ou seja, o planejador deveria ter o cuidado de só decidir de sua posição central os problemas cruciais, sobretudo para evitar que suas decisões prejudiquem outras decisões a longo prazo; mas insiste no propósito unificador.¹⁵⁹

A forma democrática de planejamento fará de tudo para que o mesmo planejamento se torne compatível com os valores da liberdade, da democracia, do respeito pela Personalidade. O padrão do planejamento para a liberdade, a Terceira Solução, está sendo buscado, em diferentes lugares, por pensadores da economia, da política militante, da ciência política, da sociologia, da educação, etc. Muitos talvez nem saibam dos esforços e contribuições dos demais, mas é urgente que o maior número possível deles se reúnam para correlacionar suas atividades isoladas através de uma visão integradora do padrão como um todo.¹⁶⁰

¹⁵⁵ Cf. *Ibid.*, p. 306-308.

¹⁵⁶ Cf. Marialice FORACCHI, *op. cit.*, p. 36.

¹⁵⁷ Cf. *Ibid.*, p. 36-37.

¹⁵⁸ Cf. *Ibid.*, p. 129.

¹⁵⁹ Cf. *Ibid.*, p. 30.

¹⁶⁰ Cf. *Ibid.*, p. 175.

Nesse sentido crítico é que aqui se destaca a importância dada ao ensino geral amplo.

De modo muito interessante, Mannheim escreveu: “*Não se pode pensar em educação igual para todos, nem em dar só ‘treinamento vocacional’ e ajustamento a uma ordem industrial*”. “*Um dos valores duradouros da tradição humanista está na preservação do sentido de continuidade da história humana e importa que em quaisquer novas tendências educacionais avulte, soberana, a importância humana dos conhecimentos apresentados nos currículos*”. O valor do humanístico — e aí cita William James — depende da maneira como é ensinado. Mannheim o valoriza como muito importante, numa discussão sobre o aumento do treinamento científico em virtude da necessidade de produzir cientistas e tecnólogos.¹⁶¹ Em meio ao progresso tecnológico, é preciso ter “*visão e sabedoria*”, de maneira que se possa ter o controle dos possíveis abusos de poder na atualidade, diz ele, e acaba valorizando inclusive um despertar moral e religioso, que pode ajudar à cooperação.¹⁶²

Havia tempo que Mannheim reconhecia que a nova democracia militante “*criara uma nova atitude face aos valores*”, que seriam já os da antigüidade clássica e do cristianismo, já os do liberalismo, e aceitava o livre ensaio das escolhas individuais.¹⁶³ Considerando que a educação especializada, para ele, perdia de vista níveis mais profundos da individualidade e a multilateralidade humanística da personalidade,¹⁶⁴ como já se viu, trata-se mesmo de apreciar bem *todas* as metas educacionais que Weber classificava: os três tipos principais de educação, através da História, não se excluem mutuamente, antes se completam.

A partir deste estudo diagnóstico sobre Karl Mannheim, e de como vê o planejamento e o papel da “*Intelligentsia*” e da educação, passa-se à UNESCO, que carrega a atribuição de grande planejadora e educadora do mundo para o progresso e a paz. Como organismo complexo, ostenta em si uma notável síntese, mas as falhas e limitações acabam revelando que o processo, necessariamente dialético, a submete sempre a revisões, como também a novas e pungentes análises.

¹⁶¹ Cf. Karl MANNHEIM, *Introdução à Sociologia da Educação*, p. 44-45.

¹⁶² IDEM, *Liberdade, poder e planificação democrática*, p. 93-94, *passim*.

¹⁶³ Cf. IDEM, *Diagnóstico de nosso tempo*, p. 20.

¹⁶⁴ Cf. IDEM & W.A.C. STEWART, *Introdução à sociologia da educação*, p. 185-186.

CAPÍTULO II

UNESCO E PLANEJAMENTO DA PAZ ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.



CAPÍTULO II

UNESCO E PLANEJAMENTO DA PAZ ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.

Em meio à grande pluralidade cultural-ideológica e de interesses econômicos, surge a UNESCO. Surge após um amadurecimento histórico das sociedades, apesar de que, lamentavelmente, se torne viável e tenha de organizar-se somente depois de duas guerras tão devastadoras. Finalmente, se sente melhor que o controle mútuo entre as nações é necessário, traz equilíbrio, facilita a vida dos homens com um senso mais claro de paz e justiça social. Tudo isso vem a UNESCO planejar, e nisso a educação exercerá papel fundamental.

Léon de Bourgeois (1851-1925) não é sempre lembrado, mas já em 1902 defendeu o arbitramento para regulamentação dos conflitos internacionais. Foi um dos promotores da Sociedade ou Liga das Nações e recebeu o prêmio Nobel da Paz em 1920. Sua doutrina radicalista, exposta em *Essai d'une philosophie de la solidarité* (1902), resume-se assim: a justiça social só poderia ser realizada se os indivíduos reconhecessem os laços de solidariedade impostos pelo contrato social. A Liga das Nações surgiu de fato em 1919, como resposta aos interesses comuns das grandes potências em caso de ruptura ou ameaça à paz internacional. Era um pacto cuja Carta constava de um preâmbulo e de 26 artigos. A realidade demonstrou cedo que os objetivos nacionais das grandes potências não se harmonizaram a ponto de levá-las a manter a ordem internacional vigente que haviam instituído. Já em 1920 os Estados Unidos puseram problemas quanto à questão do número de votos, etc., e “o arcabouço político da Liga sofreu abalo de que jamais se recuperou”.¹ O Brasil se fizera representar na Conferência de Paz de Versalhes, em 1919, quando foi criada a Liga das Nações e participou do como membro temporário do conselho da mesma Liga até 1926.² A Liga durou pouco, porém, e não conseguiu impedir o surgimento de uma política de agressões.

No período entre as duas Guerras aflora e amadurece um nacionalismo anti-colonialista e anti-imperialista que incide profundamente nas relações internacionais. Como

¹ Cf. Carlos Alfredo BERNARDES e Antônio HOUAISS. Organização I, em: *Enciclopédia Mirador*, p. 8.292-8.293.

² Cf. Paulo Miranda GOMES, *História do Brasil*, II, p. 240.

no caso da Índia. Os Estados Unidos tinham uma grave preocupação, que se revelou na Carta do Atlântico, firmada pelo Presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt e pelo primeiro-ministro inglês Winston Churchill. Os Estados Unidos tencionavam impedir que a Grã-Bretanha, como durante a Primeira Guerra, se empenhasse ainda numa política de acordos secretos que levasse a novas aquisições e divisões territoriais. Estavam surgindo novas formas de combinação de poderes, evidentemente, e, para qualquer modificação territorial, se deveria obter o consentimento expresso de parte das populações interessadas, como igualmente cada povo teria o direito de escolher livremente a própria forma de governo. A primeira fórmula de uma organização internacional apareceu logo depois, quando a segunda guerra se generalizou totalmente, com a entrada nela do Japão e dos Estados Unidos.

Em janeiro de 1942, em Washington, 26 países assinam a Declaração das Nações Unidas, que retoma os princípios da Carta do Atlântico. A ideia se assenta definitivamente na Conferência de Teerã, em novembro de 1943. E como caem por terra os mandatos definidos em 1919, também despontam com todo vigor as questões de autodeterminação das nações; começa-se a liquidar a política colonial. A forma definitiva das Nações Unidas é decidida na Conferência de Dumbarton Oaks, Estados Unidos, de setembro e outubro de 1944; nessa ocasião, é aprovada a criação do Conselho Econômico e Social, que tanta importância terá para a aglutinação do grupo afro-asiático da ONU nos anos cinquenta e também se estabelece, por outro lado, o princípio do direito de veto no Conselho de Segurança por parte das cinco grandes potências. Em Yalta, em fevereiro de 1945, são consolidadas todas as decisões em relação à ONU. A Constituição definitiva é assinada na Conferência de São Francisco, iniciada em abril de 1945. A Carta estabelece como prioridade da Organização manter a paz e a segurança internacional: os membros, iguais entre si, empenham-se em respeitar a Carta e regulamentar as controvérsias internacionais com meios pacíficos, sem recorrer à ameaça ou ao emprego da força. São reconhecidos os direitos fundamentais do homem e a igualdade dos países grandes e pequenos. Reconhece-se o direito fundamental dos povos à autodeterminação. A Carta pretende favorecer a criação de melhores condições de vida numa liberdade mais ampla, e para isso o melhor caminho é a cooperação internacional, que permitirá resolver os problemas internacionais de ordem econômica, social, intelectual e humanitária.

É a primeira vez que surge uma organização de características universais, a qual — contraditoriamente — estabelece privilégios para as grandes potências, mas também traz os pressupostos, princípios e condições para que se torne o palco de grandes batalhas que o Terceiro Mundo travou e continua travando ainda.³ Dentro do caráter de cooperação internacional, a ONU guarda o compromisso humanitário de promover os direitos humanos e trabalhar pela liberdades fundamentais sem distinção, em favor de todos, ou seja, liberdades referentes a raça, sexo, língua ou religião. A Assembléia Geral, o Conselho Econômico e

³ Cf. Tullo VIGEVANI, *Terceiro Mundo - Conceito e História*, p. 43-45, *passim*.



Social — unido às suas comissões —, o Secretariado e as agências especializadas, são os principais órgãos responsáveis pela ação em tais campos. Parte importante da atividade das Nações Unidas consiste em pesquisa, publicação e oferta de assistência técnica aos governos. Contudo, “a ONU não tem autoridade alguma para legislar ou forçar medidas de cooperação econômica ou social. Somente lhe é dado fazer recomendações, às quais os governos podem seguir ou não”.⁴

Falando ainda da ONU. “As Nações Unidas foram instituídas sobre a idéia de manutenção da paz e não sobre critérios de justiça distributiva entre as nações”, é lembrete de Filho, José Sette Câmara, em Discurso.⁵ Ele recorda, como já foi antes afirmado, que a ONU não pode impor-se aos seus subscritores. É o jogo de influências e contra-influências. Nesse jogo, Tullo Vigevani destaca o Terceiro Mundo como uma força grande que surge por volta de 1945 e que ganha maior institucionalidade em 1961, com a Primeira Conferência de Chefes de Estado e de Governo dos Países Não-Alinhados. O conceito de Terceiro Mundo está em relação com o Terceiro Estado da época da Revolução Francesa: ainda no sentido de “despossuídos”, foi aplicado pelos franceses Alfred Sauvy e Georges Balaudoir em 1956.⁶

Os que esboçaram a Carta das Nações Unidas criam que muitas áreas de cooperação econômica e social, na medida em que solicitassem uma abordagem intergovernamental, podiam ser cobertas por organizações funcionais relativamente autônomas, e, portanto, se teve por bem que a cooperação nesse campo encontrasse expressão numa grande variedade de organizações intergovernamentais. As que já tivessem amplas responsabilidades internacionais poderiam ser colocadas em relação com a ONU na qualidade de agências especializadas. Inicialmente, deveria essa relação ser definida através de um acordo, por mediação do Conselho Econômico e Social e com a aprovação, finalmente, da Assembleia Geral.⁷

A estrutura geral de cada agência especializada passa a obedecer a um modelo comum. Os membros são representados numa conferência geral. A Conferência elege um corpo executivo, que é encarregado de lançar propostas e desincumbir-se de decisões da Conferência Geral. Cada agência conta com um Secretariado Permanente, encabeçado por um Diretor. Já algumas agências existiam, antes de as Nações Unidas serem criadas, e outras se achavam em processo de estabelecimento durante a Segunda Guerra; e houve as que surgiram depois, sob os auspícios da própria ONU. Pelo meio da década de 1950, já se contava com: Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional de Aviação Civil (OIA), Banco Mundial para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional

⁴ Cf. *Encyclopaedia Britannica*, p. 710A.

⁵ José Sette Câmara FILHO. *Revista Brasileira de Política Internacional* - RBPI, 27: 631-634.

⁶ Cf. Tullo VIGEVANI, op. cit., p. 7-8.

⁷ Cf. ainda *Ibid.*, 710 A.

(FMI), Organização Mundial para a Saúde (OMS), União Postal Internacional (UPU), União Internacional de Telecomunicações (UIT), Organização Mundial de Meteorologia (OMM). A UNESCO passou a existir em 4 de novembro de 1946, com base numa constituição esboçada em novembro de 1945. O acordo com a ONU foi aprovado em 4 de dezembro de 1946. Seu objetivo principal é realizar a paz internacional através da difusão e intercâmbio da educação, da ciência e da cultura entre os povos do mundo. Sua sede é em Paris.⁸ É na UNESCO que desejamos centrar nossa atenção daqui por diante, enquanto organismo para planejar a paz e a cooperação através da educação, da ciência e da cultura.

1. A UNESCO, COMO SURTIU?

A UNESCO foi concebida, propriamente, a 18 de janeiro de 1943. Já se havia reunido o “*CAME circle*” — a sigla significa a Conferência dos Ministros de Educação Aliados — e nesse janeiro estava a um dia de reunir-se pela segunda vez. Os Ministros, participantes na Assembléia Internacional em Londres, adotaram unanimemente a resolução de apelar para um Bureau para a reconstrução educacional das Nações Unidas. Queriam ir de encontro a “*urgentes necessidades... nos países ocupados pelo inimigo*”. Havia pessoas participando na Assembléia como cidadãos particulares, mas que haviam estado no CAME como representantes oficiais de seus governos. O CAME se movimentou com mais circunspecção do que a Assembléia, no que se referia a arranjos internacionais de pós-guerra. Os líderes do CAME procederam na sua tarefa por reações semi-conscientes e por vários impulsos externos, refletindo só a seguir no que estavam fazendo. Havia ações em caminho para levar à reeducação os europeus através de livros e audiovisuais, do resgate de objetos culturais, da reconstrução da ciência, das aplicações da ciência social, e pensava-se em estabelecer uma agência pós-guerra para continuar o que já fora começado. Fundamentalmente, a UNESCO estava sendo forjada por essas atividades. A organização de após a guerra levaria adiante essas tarefas herdadas e também algumas maneiras de trabalhar do próprio CAME. Valeram-se de um dito de Roosevelt, ao se mostrarem interessados em usar de tais instrumentos para assegurar uma paz vitoriosa: “*Vencer uma guerra de idéias sem livros é bem mais difícil do que ganhar uma batalha naval sem navios*”. E assim se estabeleceu uma Comissão CAME para livros e periódicos, cujos esforços foram no sentido de mobilizar publicadores, pintores, vendedores de livros, e de romper barreiras internacionais ao fluxo de publicações. Seguiram-se também acordos bilaterais na Escandinávia, na América do Sul e na Europa continental, para revisão dos textos de geografia e de história.⁹ Os participantes do CAME, nos demais encontros, mantiveram o propósito de *reeducar* o inimigo, e começaram por *descontaminar* ou des-

⁸ CF. *Ibid.*, 710 B.

⁹ CF. James P. SEWEL, *Unesco and World Politics*, p. 37-39.



nazificar regiões de língua francesa ocupadas pelos alemães, servindo-se de métodos atraentes e bem acolhidos no meio da juventude e das crianças.¹⁰

Também se instituiu uma Comissão de Ciência para tarefas atinentes. Peça por peça, pessoas que agiam de maneira oficial ou não oficial iam constituindo uma organização mais duradoura; e em abril de 1944 foi mandada uma delegação norte-americana a Londres com o objetivo de ampliar o CAME e dele fazer “uma organização inteiramente nova”.¹¹ Se Joseph Needham e outros cientistas insistiam em que se inserisse na sigla em estudo a Ciência, haveriam de ter razão maior após a explosão da bomba atômica. Viam que era preciso tornar explícita a participação dos cientistas na nova organização e para Julian Huxley, futuro primeiro Diretor Geral, isso pareceu oportuno: era bom que os cientistas estivessem mais próximos às humanidades e sentissem que, nos seus trabalhos, têm grande responsabilidade para com os humanos. Havia preocupação por que se evitassem guerras e se tivesse segurança global. Da parte dos americanos, Fullbright afirmara em sua missão ao CAME em 1944: “os esforços internacionais pela educação podem fazer mais, nessa corrida para a paz, do que todos os possíveis tratados de comércio”. Foi nesse sentido que Archibald MacLeish introduziu no preâmbulo da nova Constituição, mais tarde, a expressão que veio do Primeiro Ministro Clement Attlee: as guerras começam no espírito dos homens.¹²

Vista de maneira plural por diferentes olhos, a UNESCO ia afrontar a realidade, dentro da ONU, após a definitiva fundação de 4 de novembro de 1946 e os acordos de dezembro com o Conselho Econômico e Social.¹³ Surgia um fórum, de algum modo concretização das projeções de K. Mannheim, para discussão de importantes questões como a da paz, da cooperação e da educação como controle da Grande Sociedade. Surgia sob o signo da contradição, pois que — uns exemplos, apenas — a URSS não participava, e os países pobres já começavam a multiplicar-se, escapando à velha situação política de colônias e pleiteando uma cadeira no espaço dos debates e das decisões. Recentemente se fala de grupos. O mais amplo é o dos 77 (na verdade, mais de uma centena, hoje), mas há o dos asiáticos, o dos africanos, o dos árabes, o dos latino-americanos..., que se encontram para discutir tomadas de posições ante certos temas e eleições para cargos.

2. INICIATIVAS DA UNESCO NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.

Várias iniciativas da UNESCO se podem arrolar, desde o começo da década de 50, no que se refere ao planejamento educacional para a América Latina e o Brasil, que é o que prioritariamente nos interessa.

¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 40.

¹¹ Cf. *Ibid.*, p. 63.

¹² Cf. *Ibid.*, p. 78-80.

¹³ No final, em anexo, damos o Ato Constitutivo da UNESCO. Veja-se p. 134 ss.

- Março de 1953 - Conferência do Bureau de l'assistance technique des Nations Unies. Ai se cria o *programa de assistência técnica*, que posteriormente será absorvido no PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 1964.
- 1954 - Conferência Geral da UNESCO. Lembrará a necessidade de uma "*planificação atenta*" e de "*reforçar as administrações locais*".
- Maio de 1956 - Em Lima, no Peru, a 11ª Reunião Interamericana de Ministros da Educação, sobre Educação fundamental; pedem um Seminário sobre planejamento da Educação.
- Junho de 1958 - Realiza-se, em Washington, com a colaboração entre UNESCO e OEA, o Seminário Internacional sobre Planejamento Global da Educação.
- 1959 - Em Bogotá, patrocinado pela UNESCO, Curso sobre planejamento integral da Educação e administração pública da educação.
- Dezembro de 1959 - Em Paris, Colóquio Internacional sobre planejamento da Educação em relação com o desenvolvimento econômico e social.
- 14 de dezembro de 1960 - É assinada, pelo países da Europa mais Estados Unidos e Canadá, a Convenção que funda a OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico; a entidade visa a organizar o emprego e o comércio nesses países membros.
- 14 de dezembro de 1960 - No México, a Reunião do Grupo de Trabalho da CEPAL, sobre os *aspectos sociais do desenvolvimento econômico na América latina*, reunião preparada sob o patrocínio da UNESCO, que buscava informes.
- De 5 a 17 de agosto de 1961 - Em Punta del Este, Reunião dos Chanceleres da América Latina, sob os auspícios da OEA, UNESCO, etc. Nasce a Aliança para o Progresso, e se assume o Plano Decenal para a Economia, e também para a Educação, portanto.
- 1961 - São iniciadas as *missões UNESCO-Banco Mundial na América Latina*, com seleção de projetos prioritários.
- 5 a 19 de março de 1962 - Em Santiago do Chile, Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, patrocinada por OEA, UNESCO, CEPAL, OIT e FAO. Confirma as metas do Plano Decenal de Punta del Este.
- 4 a 10 de agosto de 1963 - Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação em Bogotá, Colômbia. Urge o planejamento para Educação e Ciência. Junto com a modernização, acentua a paz e a democracia.
- 1962 - É criada a AID (Associação Internacional para o Desenvolvimento), como filial do Banco Mundial (BIRD), para projetos financeiros educativos.
- Dezembro de 1962 - Em Paris, pela UNESCO, é criado o IIPE, Instituto Internacional de Planejamento da Educação.
- Setembro de 1965 - Em Santiago, Conferência Interamericana sobre *Aplicação da Ciência e da Tecnologia no Desenvolvimento da América Latina*.

- Junho de 1966 - Em Buenos Aires, Conferência que tratou principalmente das questões de conteúdo, métodos, rendimentos e avaliação do processo educacional.
- 6 a 14 de agosto de 1968 - Em Paris, a XV Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação.
- 1970 - Ano Internacional da Educação.
- 1971-1980 - Implantação da Estratégia Internacional para as linhas diretrizes da cooperação internacional. A UNESCO continua a insistir na relação entre o econômico e o social.
- 4 a 13 de dezembro de 1979 - Conferência Regional de Ministros de Educação e Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e do Caribe.

A UNESCO sabe que “*planejar é processo natural das sociedades humanas*” e que as mais antigas civilizações tiveram seus planos de educação, e que “*é nas épocas de grandes mudanças intelectuais e sociais que se desenvolve particular interesse pelo planejamento da educação*”.¹⁴ A primeira tentativa sistemática de planejamento educacional remonta a 1923, início do primeiro plano quinquenal da URSS, a qual, ainda em 1913, tinha dois terços de sua população de analfabetos, e chegou a perfilar-se entre as nações de maior desenvolvimento educacional, e cuja formação de profissionais corresponde mais de perto às necessidades do mercado de trabalho.

Foi somente depois da segunda guerra mundial que um número maior de países foi levado a planejar a educação. Eram os países de recente independência, que tomavam consciência de que o planejamento abria possibilidades para acelerar o desenvolvimento da educação.¹⁵ Ainda em 1955, planejamento era preocupação de poucos especialistas e de poucos países, e, no entanto, na Primeira Década do Desenvolvimento, parece ter sido nessa área que se registrou o êxito maior. Nisso teve peso a UNESCO, que levou uma ajuda sistemática aos países membros, especialmente depois que, em 1961, se estabeleceu uma seção de planejamento educacional dentro do Departamento de Educação. Em 1962, em Paris, foi criado o IIPE, cujas atividades se inauguraram em maio de 1963. Crescia dentro da UNESCO a preocupação com a formação técnica e profissional, e, a partir da experiência, segundo informa — por causa dos progressos tecnológicos bem como do desemprego resultante da retração ou decadência de ramos inteiros da indústria — se promoveu uma “*educação de readaptação, que se desenvolve em função das modificações nas estruturas da produção. Esse tipo de formação torna-se uma possibilidade de opção para enfrentar o desemprego tecnológico...*”.¹⁶ A UNESCO também se preocupou com a “*integração do planejamento educacional no planejamento geral do desenvolvimento*”, pois reconhecia que o planejamento da educa-

¹⁴ Cf. UNESCO, *Planificação da Educação: um levantamento mundial de problemas e prospectivas*, p.3-4.

¹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 4-5.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 17.

ção, “logo depois da segunda guerra mundial constituía operação à parte, sem ligação real com os outros itens do plano geral de desenvolvimento”.¹⁷

Em nossa pesquisa, desenvolvemos especialmente a idéia de que a integração dos planos educacionais nos planos de desenvolvimento passou a existir razoavelmente a nível local ou nacional (em se tratando do Brasil), mas faltou a integração que se achava na raiz de qualquer projeto, a integração do econômico e do social. A UNESCO, em geral, se situou em nível declaratório, uma vez que se trata de organismo inter-governamental que não tem autoridade para intervir nos Estados-membros. Não nos limitaremos a obras estritamente da UNESCO, mas nos permitimos servir-nos também de autores a ela ligados, malgrado aquela rotineira advertência de que o pensamento do autor não reflete necessariamente o pensamento da UNESCO.

Em 1954, o programa ampliado de assistência técnica foi chamado por Laves de “*empresa profundamente humana*”, que tinha por objetivo “*aumentar o bem-estar dos homens nos países pouco desenvolvidos, através de medidas práticas adequadas a melhorar sua higiene, sua instrução, suas condições de vida*”; a seguir, porém, depois de pedir verdadeiro espírito de compreensão e sinceridade da parte dos países doadores, conclui que disso “*dependem diretamente sua própria prosperidade e o futuro da paz mundial*”. Dado que não se saiba a quem se refere o possessivo *sua*, fica por observar com mais atenção ao que se segue: “*o papel do perito é decisivo: ele é ao mesmo tempo agente de assistência técnica e o liame vivo graça ao qual os países insuficientemente desenvolvidos podem beneficiar-se dos recursos dos países industrializados*”.¹⁸ Uma interrogação de mão dupla: quer-se mesmo melhorar os níveis de vida? E abre-se mão de lucros?

De 5 a 17 de agosto de 1961, em Punta del Este, deu-se a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, com a finalidade de fixar as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso. Era iniciativa da OEA, mas em preparação para a Conferência que, convocada pela UNESCO para Santiago do Chile, se daria em 1962. Na Reunião de Punta del Este, se fala de planejamento: a categoria vai tomando espaço, finalmente. Na resolução relativa à educação, se reconhece uma situação social e níveis culturais de vida não satisfatórios, aos quais a educação poderia pôr remédio. Acena-se à reforma agrária e a promoção agrícola. A insistência maior, porém, recai sobre a carência de preparo da mão-de-obra. Sugere-se adotar as metas propostas pela Aliança para o Progresso para os próximos dez anos, nos quais se auspicia progresso *acelerado*. De fato, fora assinado um Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que já encarecia a aceleração do planejamento a fim de se atingir as metas. Tratando do desenvol-

¹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 34.

¹⁸ Cf. Walter H.C. LAVES, Preface, in: MORRIS, Edward Opler, *Problèmes sociaux de l'assistance technique*, p. 6-7.



vimento econômico e social, fica-se no vago quanto ao social; parece que a melhoria dos níveis de vida virá espontaneamente por uma boa educação, na qual, os documentos por sua vez, insistem sobremaneira. Os destaques são para o estudo das ciências, especialmente tecnológicas e econômicas, e para a formação da mão-de-obra. A Reunião tem em vista, acen-tuadamente — afóra os interesses imediatos dos Estados Unidos na Aliança para o Progresso — a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, programada para dezembro de 1961, mas que, vai se efetivar-se em março seguinte por adi-amento.

A Conferência de março de 1962, convocada pela UNESCO, acena inicialmente à *justiça social* como meta fixada em Punta del Este, na Introdução à Declaração de Santiago do Chile.¹⁹ Propõe que os planos de desenvolvimento sejam para “*uma distribuição da ri-queza nacional mais justa e eqüitativa do que a existente*”;²⁰ abordando o ensino médio, lembra que o interesse principal da educação é “*capacitar o aluno a aprender por si mesmo, desenvolver o espírito crítico e fortalecer o caráter*”, e que “*no ciclo superior de prepara-ção técnica convém reservar importante lugar aos estudos humanísticos e de cultura ge-ral*”.²¹ Muito falha a introdução de textos sobre integração dos indígenas.²² A proposta de apressar as reformas agrária, tributária e administrativa vem ligada à exigência de preparar pessoal necessário.²³ Em síntese, trata-se de acelerar planejamento e mudanças na Educação para obter-se progresso acelerado, e, para isso, se ressaltam os estudos das ciências no final.

A UNESCO, em Conferência localizada regionalmente, e presa, como instituição, a interesses ou limitações dos países membros, acaba ficando só nas declarações de um consen-so possível. Não se pode esquecer que Cuba não assinou a Declaração de Santiago do Chile, e sua representação, durante os debates, assinalou a “*urgente necessidade que têm os países de obter informação adequada sobre a ajuda financeira e técnica que podem receber da Aliança para o Progresso*”. Era a contradição imprescindível dentro da Organização.

Ficam dadas aqui as linhas gerais da problemática que nos interessa quanto ao plane-jamento da educação. À frente se aprofundará com alguns dados históricos esparsos mas importantes.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR E NO CONTROLE SOCIAL.

Horácio Mann, no seu Relatório ao Conselho de Educação de Boston, em 1848, es-crevia: “*A educação , mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a gran-*

¹⁹ Cf. INEP, *Conferências Interamericanas de Educação*, p. 115, e mais uma vez adiante, n.12, à p. 118.

²⁰ *Ibid.*, p. 121.

²¹ Cf. *Ibid.*, p. 126, m. 8 e 9.

²² Cf. *Ibid.*, p. 131, n. 11 e 12.12

²³ Cf. *Ibid.*, p. 139, b-IV.

*de igualadora das condições entre os homens — o eixo de equilíbrio da maquinaria social (...). Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres”.*²⁴ Ai juntas, tanto a idéia de bem-estar como a de controle. Vamos trabalhá-las, tendo presente o que já se viu a respeito de planejamento educacional no início da década de 60.

Em dezembro de 1960, reuniu-se no México um grupo de sociólogos a convite da CEPAL. Deviam examinar *“os aspectos sociais do desenvolvimento econômico na América Latina”*. Os presentes esperavam que a reunião levasse a uma programação integral do desenvolvimento econômico e social, pois já haviam pago um tributo verbal suficiente à importância dos fatores sociais. Acabaram falando de novo de índices de produção em função do incremento do capital e pouco puderam mencionar os fatores sociais. Ficava-lhes a pergunta: *“por que os aspectos sociais não são parte integrante de nossa teoria?”* Certamente porque se ignora o processo todo. E quem relata isso, acaba afirmando: *“Para explicar o processo precisamos de ter os modelos nos quais se incluíam variáveis políticas, sociológicas, psicológicas e técnicas, além das variáveis econômicas usuais”*.²⁵ Higgins continua e insiste que os economistas teriam de ocupar-se dos fatores positivos do desenvolvimento social que provavelmente formariam parte de todo programa de desenvolvimento. E aponta um fator que pode exercer a máxima pressão: saber sobre a contribuição dos diversos tipos e sistemas de educação para a elevação do nível de vida. A seguir, indica-se a questão da reforma agrária e a do crescimento urbano com suas influências para uma melhora do nível de vida.²⁶ E conclui-se adiante, após outras considerações: *“Por tudo isso a necessidade de programar conjuntamente o desenvolvimento econômico e social, como uma só operação integral, é mais evidente na América Latina do que em qualquer outra parte”*.²⁷ Logo a seguir, H.M. Philips, no fecho da obra, diz que esses são pontos-de-vista, os de Higgins e Echavarría, mas que *“cabe aos homens de Estado o realizar; reconhece, porém, que precisa de ação política e também de distribuição de renda”*.²⁸ E o mesmo Philips, ainda, relacionando a mão-de-obra bem preparada com a possibilidade de alcançar melhores níveis de vida para os quase 300 milhões de latino-americanos, rebate que as aspirações e o desejo de participar politicamente cresceram, e que as aspirações desse tipo *“conduzem a uma frustração perigosa, a menos que a totalidade do povo possa obter benefícios cada vez maiores da vida econômica do país”*.²⁹

²⁴ Cf. Citado por Anísio TEIXEIRA, *Educação não é privilégio*, p. 54; este, por sua vez transcrito por L.A. CUNHA, *Educação e desenvolvimento social brasileiro*, p. 44.

²⁵ Cf. Benjamin HIGGINS, em : José Medina ECHAVARRÍA e Benjamin HIGGINS, *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, vol. II, p. 266-267.

²⁶ Cf. *Ibid.*, p. 271.

²⁷ *Ibid.*, p. 273.

²⁸ Cf. *Ibid.*, p. 275-276.

²⁹ Cf. H.M. PHILIPS, em: *Ibid.*, p. 286 e 290, respectivamente.

Mantida a suposição de que os informes da CEPAL passem à UNESCO, essas observações deveriam ter tido mais peso na própria Conferência de Santiago e nas ações subseqüentes dos Estados. Contudo, uma observação, de Philips, sobre o “*exemplo dado pelos acontecimentos de outros países*”³⁰ faz pensar em Cuba e a então recente revolução vitoriosa, como já a própria Conferência de Santiago sugeria ao mencionar *propagandas enganadoras*.³¹ Não resta dúvida de que cabe aos chefes de Estado decidir em suas casas, segundo o mesmo Philips deixou entrever, e segundo orienta o Ato Constitutivo da UNESCO: esta somente oferece indicações em favor de soluções democráticas, e nada mais.

O exemplo da Europa pode não ser o mais adequado, pois a sua situação é diversa e maior a complexidade de sua economia, mas no caso da OCDE, surgida por Convenção assinada em 14 de dezembro de 1960, e com suas investigações em vista do Projeto Regional Mediterrâneo, alcançou-se mais altura democrática: os objetivos de expansão e estabilidade do comércio não foram ocultados, reconheceu-se o seu caráter de “*laboratório social*”, pois que não havia ainda a possibilidade “*de medir a contribuição do ensino para o crescimento econômico*”³², e trabalhou-se como que por “*hipóteses*”, no exemplo da Itália que fez demoradas pesquisas sobre o desenvolvimento da instrução pública.³³ Na América Latina, os planos atenderam especialmente aos interesses norte-americanos já antes arranjados desde Punta del Este.

Ficam bem claras algumas coisas do que pensam teóricos e planejadores ligados à UNESCO. “*Não precisaria mais sublinhar que apenas os critérios econômicos não bastaram para medir a contribuição das escolas para com a sociedade, e que um plano educacional deve ter em conta outros valores humanos além dos que valem no domínio econômico*”.³⁴ É 1967, e o mesmo autor afirma, aí, quanto à política: “*Temos o direito de esperar que um grupo de peritos não se dobre às grosseiras pressões políticas*”. E Philips Coombs, insuspeitavelmente fiel à UNESCO e muito capaz em planejamento, acaba revelando-se em 1970: “*... a planificação da educação ainda continua sendo um mistério para a maioria das pessoas de quem o seu bom êxito depende*”;³⁵ e esclarece, então, diga-se, ao terminar a obra que publicou para o IPE: “*... a planificação da educação é coisa muito complexa, muito diversificada, muito mutante para admitir uma definição simples ou para se deixar encerrar numa teoria geral. É mais arte que ciência*”.³⁶ Mas, mesmo que a tenha chamado de ciência ou arte, ainda se pode citar um pressuposto do mesmo: “*Essa ciência da planificação não*

³⁰ Cf. de novo, *Ibid.*, p. 290.

³¹ INEP, *op. cit.*, p. 124, nn. 25-26.

³² Cf. O.C.D.E. *Rapport par pays - Le projet Régional Méditerranéen - Italie*, p. 3-4.

³³ Cf. *Ibid.*, p. 5.

³⁴ C.E. BEEBY, *L'administrateur de l'Éducation face à la planification*, p. 26.

³⁵ Philip H. COOMBS, p. 11.

³⁶ Cf. *Ibid.*, p. 70.

pode distanciar-se das grandes correntes de pensamento que são suas fontes naturais de inspiração".³⁷

Com essas observações sobre a história do planejamento educacional, dentro da UNESCO, pode-se verificar como princípios democráticos regem a UNESCO, de um lado, enquanto ela tem força declaratória; e que o princípio do humanismo e da escuta às aspirações das populações, doutro lado, não pode ser omitido, em nome mesmo da justiça, da convivência e de uma paz duradoura. Na América Latina, porém, não se aproveitou da síntese positiva que ela podia sugerir; o diálogo dentro de casa ou é mais difícil ou, simplesmente, não convém com os múltiplos interesses dos poderes internos.

4. FILOSOFIA E SÍNTESE PARA A UNESCO. AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

Falar de filosofia na UNESCO é falar especialmente de cooperação, dentro do projeto da paz. Tem algo que ver com a problemática da educação comparada, que encontra em Marc-Antoine Julien seu verdadeiro pai. Julien é precursor do Bureau Internacional de Educação. Dizia, em 1817, que as investigações sobre a disciplina Educação Comparada deviam ajudar a aperfeiçoar a ciência da educação e tudo redundaria em *"construção de um belo monumento consagrado à melhora da condição humana"*; desejava que se eliminassem as *"prevenções nacionais"* para suprimir as *"barreiras entre os diferentes povos"*. Julien via na colaboração pedagógica internacional um *"fator de união entre os povos e, em consequência, de paz"*.³⁸ A educação comparada fomenta o espírito internacionalista e possibilita a colaboração internacional ou a ajuda bilateral bem como permite o melhoramento dos sistemas educativos, malgrado possa servir também para o perigoso imperialismo cultural.³⁹ A educação comparada, posta a serviço da mudança, aproveita os múltiplos fatores vinculados estreitamente entre si: econômicos, sociais, políticos, culturais, antropológicos, etc.⁴⁰

Diego Marquez segue Rossellò no enaltecimento de Julien, e as informações mostram que é antigo o anseio da cooperação e do trabalho pela paz, como a UNESCO assume na base de suas linhas de trabalho. Não é deste século a preocupação com melhores relações entre os povos. Até caberia estudar Kant, analisar suas reflexões sobre a Paz Perpétua. A UNESCO surge para reunir em si as aspirações de muitos, mesmo se no meio de fortes contradições. "⁴¹

³⁷ Cf. *Ibid.*, p. 13.

³⁸ Citado por Angel Diego MARQUEZ, *Educación comparada. Teoría y metodología*, p. 31.

³⁹ Cf. *Ibid.*, p. 39.

⁴⁰ Cf. *Ibid.*, p. 40.

⁴¹ In: Como ilustração de uma necessária abertura, veja-se a expressão de Frederick EBY sobre uma educação cosmopolita: *"A educação visando à lealdade a um governo ou ideologia específicos sempre entrou em conflito com a educação para a cidadania ecumênica"*. Cf. in: *História da educação moderna; teoria, organização e práticas educacionais*, p. 600.

Pelo vigésimo quinto ano de existência da UNESCO, Edgar Faure lembrou a educação para o espírito de justiça e para a rentabilidade; já sugeria um *aggiornamento*, que era o termo muito em voga então. A Comissão, no seu Relatório apresentado à UNESCO, pensava unânime que a educação é para formar o *homem novo*, o homem “*no período científico e técnico em que nos encontramos*”. Faure advertia, contudo, que havia o “*perigo de colocar divisão no interior da espécie humana*”, pois os fatos só responderam de modo parcial ao influxo da educação.⁴² Pelos quarenta anos da UNESCO, o director-geral Amadou-Mahtar M'Bow recordava: “*Visando a criar condições em que os incentivos à guerra sejam neutralizados pelos progressos sociais, espirituais e econômicos, a UNESCO empenhou-se em atividades internas e diversificadas: a elaboração de amplos conceitos normativos; a divulgação de conhecimentos; idéias e informações; e atividades operacionais de ajuda aos países mais pobres*”.⁴³ Tratava da interdependência: o mundo cada vez mais interdependente, e as sociedades como parte de um sistema mundial de intercâmbios e relações recíprocas. Cabe à UNESCO, dizia o Diretor Geral, “*esforçar-se cada vez mais para que as comunidades intelectuais do mundo participem da trama viva das suas atividades, a fim de irrigá-la de sangue novo e de introduzir, em cada um de seus grandes debates, os elementos de síntese e as forças catalíticas que dão à alquimia da cooperação intelectual toda a sua força*”. Assim, reafirmava, ao lado da realidade política dos governos dos Estados-membros, e da competência de uma Secretaria internacional, o papel desse “*impulso criador das comunidades espirituais, intelectuais e artísticas*”.⁴⁴ Vale dizer, com a mesma UNESCO, que os êxitos mais distinguidos seus se deveram ao tipo de cooperação internacional que a Declaração das Nações Unidas propugna, e aí o trabalho pelos direitos humanos, cuja amplidão se inspirou na visão que os fundadores tiveram da igualdade básica entre todos os homens. Evidentemente, há que se eliminar muitas causas de tensão e conflito para se introduzir uma *nova ordem* almejada.

Abordando de mais perto a interrogação sobre uma filosofia da UNESCO, é forçado a recordar dentro dela, uma discussão nada recente. Qual a sua filosofia? A própria UNESCO dos inícios não quis difundir um livro do primeiro Diretor Geral Julien Huxley, no qual enunciava concepções filosóficas fortemente conflitantes, e em 1948 Jacques Maritain se destacou com crítica incisiva para que a UNESCO não se definisse por uma filosofia determinada. Pierre Auger falou de um “*labirinto de concepções filosóficas e de doutrinas sobre*

⁴² Edgar FAURE. In: (org.) em René MAHEU, *Vigésimo quinto aniversario de la UNESCO (5-XI-71)*, p. 7.

⁴³ Amadou Mahtar M'BOW, Discurso do director-geral, em *O Correio da UNESCO*,....., primeira contracapa.

⁴⁴ *Ibid.*, na mesma contracapa. Em simpósio realizado na UNESP de Marília, em 1995, Geraldo Ballestrero, analisando o período do governo Vargas, comentava que o nacionalismo de então não podia sobreviver sem as relações internacionais, e o Professor deduzia que o conceito de *interdependência* não aponta apenas para neo-liberalismo, mas primeiramente para essas relações recíprocas.

ciências sociais e humanas ...”.⁴⁵ Alonso e Porto, brasileiros que participaram da XIII Assembléia Geral de 1965, comentam que só mesmo a UNESCO poderia realizar pesquisa sobre tal *labirinto*. E eles relatam uma passagem daquela mesma Assembléia. Discutia-se sobre o capítulo dos programas de ciências sociais e humanas e atividades culturais. No dizer do Diretor René Maheu, haveriam de dar a “*fisionomia e sentido próprios à UNESCO, numa perspectiva ao mesmo tempo sintética, filosófica e humanista*”; e como o Diretor classificasse de ilusória a distinção entre ciências sociais e ciências humanas, e afirmasse de preferência uma visão *sintética* do homem, a qual conduziria a uma *reflexão filosófica orientada para a ação*, enveredaram-se todos para a discussão sobre ter ou não ter a UNESCO uma filosofia. Maheu parecia rebater que filosofia é questão de inserção dos direitos na vida, e pressionado, resistia: “*Querem que eu defina filosofia? pois não o farei...*”. Os autores arrematam em bom espírito unesquiano: “*Na prática é a única política certa, respeitando a interpretação de cada um*”.⁴⁶

Certamente o cuidado em não entrar em questões de escola de pensamento é o que levava o mesmo Diretor Geral M’Bow a evitar conceituações de filosofia na apresentação que fez do Plano de Médio Prazo (1977-1982) da UNESCO. Referiu-se a lógica e a ética, sim, mas, limitou-se, para conceito mais genérico ou amplo, a falar de *política*, enquanto queria mencionar as aspirações à justiça. Vale a pena tomar-lhe aqui estas palavras entre outras: “*... é justo e equitativo que esse saber seja posto à disposição de todos, sem reservas de tipo nenhum. Trata-se de uma exigência que deriva da própria ética do conhecimento: os resultados das atividades de investigação deveriam estar ao alcance de todos os homens*”.⁴⁷ E reconhecendo, nessa Introdução, que a pobreza cresceu pelas desigualdades sociais internas e pela má distribuição dos frutos da ciência, insiste: “*É imprescindível conciliar a ordem do conhecimento e da política*”.⁴⁸

Autor que escreveu de modo muito interessante em *O Correio da UNESCO*, em 1987, foi René-Jean Dupuy. Sugeriu que o estudo das tendências doutrinárias seria muito esclarecedor, em se tratando da pergunta que levantava: *A comunidade internacional: seria ela um mito?* O conceito é de uso generalizado neste mundo tão desequilibrado pelas desigualdades do desenvolvimento, diz. Propunha, então, a distinção entre as doutrinas *harmônistas* e as doutrinas *estrategistas* que acentuam o teor essencialmente conflitante do sistema internacional. Dupuy — e nisso faz lembrar-nos de K. Mannheim — reflete: “*O erro comum dos autores que se filiam a essas duas doutrinas é quererem apresentar uma cosmogonia jurídica, quando cada uma delas só é capaz de explicar alguns traços dos fenômenos estu-*

⁴⁵ Citado em A. ALONSO e PORTO, Leônidas Sobrino, *A U.N.E.S.C.O. - XIII Assembléia Geral*, os Católicos e a UNESCO, p. 94-95.

⁴⁶ Cf. *Ibid.*, p. 91-95, *passim*.

⁴⁷ Cf. UNESCO, *Ideas para la acción. La UNESCO frente a los problemas de hoy y al reto de mañana*, p. 16.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 18.

dados". Conclui o tópico dizendo que *"unidade e conflito são os dois extremos da tragédia"*.⁴⁹ Dupuy se manifesta por um tipo de dialética aberta, e expõe a opinião de que a UNESCO é muito importante como o fórum onde os pobres discutem seus reais interesses.

Não deve restar dúvida de que toda abordagem filosófica ou referente a valores se estará sempre defrontando com aquilo que é, mais que tudo, a realidade do homem e a realidade da difícil convivência internacional: o conflito. O discurso da paz não consegue abafar a conflitividade da realidade, por mais que o possa desejar, sobretudo quando se trata de discurso oficioso e mais genérico, como tem de ser, freqüentemente, o dos Diretores Gerais. No entanto, é por causa da consciência de que existem os conflitos que a UNESCO foi fundada e permanece: a UNESCO é fator de controle e equilíbrio. Se ela provoca insatisfações na sua condição de fórum de contradições profundas, é sempre necessário elemento de estímulo ao diálogo e à compreensão.

5. PAZ JUSTA E CONVULSÕES. A UNIDADE ENTRE O ECONÔMICO E O SOCIAL.

M.V.C. Jeffreys escreveu: *"Se quiser manter seu império sobre seus próprios inventos e não se tornar seu escravo — ou pior ainda, se ver enlouquecido por eles —, o homem terá de ser capaz de compreender. É por isso que o nosso desamparo representa um dos traços mais conturbadores da civilização tecnocrática"*.⁵⁰ Nesse universo desconcertante, outros dois norte-americanos escreveram bem anteriormente, referindo-se à cultura dos Estados Unidos: no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, os educadores organizados deviam manter-se num estado de crescente alerta por causa dos ataques às escolas públicas. Tais ataques representavam tentativas de submeter à censura os livros didáticos, e o resultado foi incutirem nos professores um temor crescente de serem motivos de controvérsia. Um informe oficial veio revelar como nos professores se acusava a tendência a evitar, na aula, pontos que provocassem debate, tais como os relativos a de sexualidade, crítica a pessoas eminentes, separação entre Igreja e Estado, relações raciais e comunismo. Semeavam-se preconceitos e temor e havia agitadores profissionais interessados nisso. Mas especialmente desconcertante — escreveram os dois autores — era a oposição crescente ao estudo das Nações Unidas e da UNESCO nas escolas; grupos patriotas e grupos religiosos externavam o receio de que essas organizações internacionais fossem subversivas e que o estudo sobre elas resultasse em diminuição na lealdade para com os Estados Unidos e a América do Norte.⁵¹

Dispensam-se os comentários. Sabe-se de que ambiente se trata logo após a Guerra. Era o começo de uma Guerra Fria. Os mesmo autores continuam mais adiante, na sua Histó-

⁴⁹ Cf. René Jean DUPUY, *Será um mito a comunidade internacional? O Correio da UNESCO*, 3:4-8.

⁵⁰ *A educação: sua natureza e seu propósito*, p. 70.

⁵¹ Cf. R. Freeman BUTTS e Lawrence A. CREMIN, *História de la Educación en la cultura norteamericana*, p. 556.



ria, reconhecendo que “*não deixa de ser interessante que o perigo para a segurança nacional e as ameaças ao seu próprio bem-estar é que constituíram os motivos primordiais de estímulo ao governo federal para atuar quando o fez*”. E o governo federal agiu no período da Primeira Guerra, agiu nos anos de depressão da década de 30, e empregou esforços, nesse sentido, ao redor da Segunda Guerra, ou seja, na década de 40, como também no período da guerra fria da década posterior.⁵² Permita-se ainda longa citação: “*Vários departamentos e agências federais começaram executar programas tais como: treinamento de agricultores latino-americanos, assistentes de hospitais e administradores públicos; programas de cooperação com outros países para intercâmbio de pesquisadores e estudantes, de acordo com as disposições das leis Smith-Mundt e Fullbright; reeducação em zonas liberadas e ocupadas e programas de assistência técnica em educação, ciências, agricultura, indústria, engenharia, saúde pública e outras áreas, para regiões não desenvolvidas do mundo, de acordo com o Ponto 4 do Programa de Segurança Mútua. O apoio federal para a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), da qual passaram a fazer parte os Estados Unidos juntamente com outros quarenta e três países, subiu a bem mais de US\$ 3 milhões em 1949*”.⁵³ Com umas ressalvas de que em tudo isso muito bem se fazia, destacam os autores que tais esforços de caráter internacional eram realmente *centralizadores*.⁵⁴

Os Estados Unidos exerceram, sem dúvida, forte influência sobre a UNESCO ao longo de décadas. Theodore Brameld, em livro traduzido no Brasil em 1967, escreve que há divergência grande entre os filósofos da educação norte-americanos, mas que os teóricos mais influentes concordam que, sob certos aspectos, *o conhecimento é poder*;⁵⁵ mas, bem adiante, depois de muitas considerações sobre a ONU e a ordem, sugere que os Estados Unidos, e afinal qualquer outro país, “*terão de renunciar à sua soberania tradicional com relação a todas as políticas que afetam a manutenção da ordem e da prosperidade mundial*”.⁵⁶ Há o reconhecimento aí de que existe a dominação; mas ainda fica por ver se a democracia desejável se implanta efetivamente, ou se apenas muda de cara a *soberania tradicional*. Sobre isso, os debates na UNESCO deveriam ser também decisivos, e não é fácil que o sejam sempre.

Antes do período de que se ocupa esta dissertação, já foram expressados muitos anseios e aspirações das comunidades latino-americanas, como das maiorias brasileiras. Repre-

⁵² Cf. *Ibid.*, p. 592.

⁵³ Cf. *Ibid.*, p. 594-595.

⁵⁴ Cf. *Ibid.*, p. 595-596. Raramente se publicou, mas é sabido que, em menos de duzentos anos, entre 1800 e 1969, os Estados Unidos perpetraram 784 intervenções militares e políticas na América Latina, conforme Pablo González CASANOVA, *La crisis imperialista y sus proyecciones en América Latina*; foi comunicação em um Seminário no México no outono de 1976. Ver Raúl LEIS, *Comando Sur - Poder Hostil*, in: Raúl Vergara MENESES et alii, *Centroamérica: la guerra de Baja Intensidad*, p. 144 (nota 5).

⁵⁵ Theodore BRAMELD, *O poder da educação*, p. 14.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 129.

sentando de algum modo o pensamento da UNESCO, Egbert de Vries introduziu os dois volumes que foram resultado do Grupo de Trabalho do México, em 1960, GT ao qual já se fez referência. Um bom programa de desenvolvimento, diz lá, deve ter em conta as aspirações e as esperanças tanto da população em geral como dos grupos dirigentes. E procura analisar. Refere-se logo aos *grupos estáticos* que “*aspiram muitas vezes somente a alimentar-se e a possuir um mínimo de comodidades, segurança, educação e saúde*”; doutro lado, existem as aspirações dos *grupos dinâmicos*, os que não se satisfazem com o progresso atual. Os sociólogos e outros não desejam apenas imitar, mas querem seu próprio modelo de desenvolvimento. De modo geral, há um desejo de racionalização e de ação nacional concertada, com um triplice ideal: liberdade, progresso, justiça social; admitidas diferenças nas aspirações, ninguém se atreveria a dizer qual das três é a mais importante. De Vries conclui, porém, com firmeza, que existe uma impaciência geral dos povos perante programas e políticas que não demonstram eficácia com mudanças visíveis, mormente no que tange à justiça social.⁵⁷ Aqui se pode voltar ao mencionado Higgins, membro participante, enquanto economista, do Grupo de Trabalho: “*O mais premente na América Latina é a necessidade de uma medida mais precisa da contribuição dos diversos tipos e sistemas de educação para a elevação do nível de vida*”.⁵⁸ Neste sentido de uma visão mais ampla sobre educação e seu planejamento, vale tomar as observações de Cerych: “*... antes de se decidir em que extensão a educação técnica e científica deveria ser desenvolvida, um problema mais básico deve ser solucionado: como dar toda a educação de um teor, criando o que podia ser chamado “atitudes de desenvolvimento” e ainda, a seguir, tomando já um exemplo como o da Índia: educação, mesmo técnica, não visa somente a favorecer o desenvolvimento econômico, “mas também manter e criar os valores e as tradições dos quais depende a evolução cultural da nação*”.⁵⁹

O Informe desse GT do México, reunido a pedido da CEPAL, acusara que a urbanização era muito alta e que o êxodo rural muito intenso, e acusara, pois, que havia má distribuição dos meios culturais e sociais, chamando o processo de “*revolução dos gerentes*”. O GT escrevia: “*A maioria das empresas latino-americanas cresceu sob um sistema de liberalismo de “laissez-faire” e “onde predominou um sistema político autoritário os empresários pertenceram em geral ao grupo dirigente ou estiveram em contacto estreito com ele*”.⁶⁰ A América Latina, querendo *personalidade própria*, não quer modelo de fora, nem comunis-

⁵⁷ Cf. Egbert DE VRIES, Introdução, in: Egbert DE VRIES y José Medina ECHAVARRÍA (Coord.), *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, vol. I, p. 16-17.

⁵⁸ Cf. HIGGINS, Benjamin, La opinión de un economista, in *op. cit.*, p. 271. E faz referência especial, logo a seguir, à reforma agrária e ao crescimento urbano.

⁵⁹ Cf. Ladislav CERYCH, *Educación nos países em desenvolvimento*, p. 83-84. O autor, no caso das ajudas externas, dá forte ênfase ao papel dos agentes internos para que se promovam os valores nacionais, e por conta dessas forças também deve ficar o “*social*” [p. 85]; aqui aflora de certo a problemática das teorias da dependência.

⁶⁰ Cf. Informe del grupo de trabajo sobre los aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina. In: Egbert de VRIES y José Medina ECHAVARRÍA (org.), *op. cit.*, p. 425.

ta e nem capitalista *maduro* ocidental;⁶¹ quer desenvolvimento econômico e social rápido, mas equilibrado, e vai nisso uma advertência a que haja participação.⁶² E para superar a *dualidade social*, atender a quem chega à cidade mal preparado, precisa formar gente, precisa da colaboração de todos: “*Antropólogos, sociólogos, educadores, economistas, agrônomos e administradores: deveriam elaborar com cuidado seus programas e os governos aplicá-los com decisão (...), a integração de pontos de vista pode conduzir a uma ação mais equilibrada*”.⁶³

Sabe-se por quais caminhos a América Latina enveredou. Os sistemas autoritários e militares que se impuseram, para repressão à demanda de vida e de liberdade das populações, desqualificaram a percepção de qualquer dos cientistas das ciências humanas. A tecnocracia foi imperando, quando a UNESCO já podia, em meio ao debate de suas contradições, oferecer alternativas mais humanizantes. Em 1967, um perito de muita afinidade com a UNESCO, Raymond Poignant, confessava com simplicidade sobre a distribuição dos créditos e, portanto, sobre as frentes de ação para a educação: “*Do ponto de vista das técnicas de planejamento, dissemos, não existem ainda critérios evidentes para determinar as prioridades*” e precisa lembrar que “*a população pode pedir mais do que precisa para a simples mão-de-obra*”;⁶⁴ além da quantidade, também a qualidade em todos os elementos da ação educativa.⁶⁵ E, depois de tratar de sugestões para o ensino técnico e profissional, Poignant concluía por que, para além do econômico, não se esquecesse o social, o familiar, o cultural, o democrático: deve-se ouvir os educadores, que são a imagem de futuro, são criadores de valores morais e espirituais, e não basta ouvir economistas ou sociólogos.⁶⁶ Aqui parece oportuno lembrar Harbison, um outro autor mais tecnicista e muito ligado à UNESCO: “*Aos olhos dos sociólogos e dos especialistas da ciência política, o desenvolvimento é um processo de modernização que implica a participação de instituições sociais e políticas (...) Do nosso ponto de vista, a melhor definição de desenvolvimento é a que se inscreve no relatório sobre o Decênio das Nações Unidas para o desenvolvimento: ‘O desenvolvimento é a expansão mais a transformação; a transformação, por seu lado, é social e cultural tanto quanto econômica, e qualitativa tanto quanto quantitativa’*”.⁶⁷ É texto de 1963, saído em 1965. Orientações como essa, de tendência democratizante e participativa, já eram numerosas na UNESCO, e não acharam acolhida entre as oligarquias várias que, nessa década, foram assumindo o poder governamental em diferentes países da América Latina, em associação com o capitalismo internacional e com os militares.

⁶¹ *Ibid.*, p. 427.

⁶² *Ibid.*, p. 428.

⁶³ *Ibid.*, p. 429.

⁶⁴ Cf. *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale*, p. 44-45, *passim*.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 48.

⁶⁶ Cf. *Ibid.*, p. 51-55, *passim*.

⁶⁷ Cf. Frederick HARBISON, *Ressources humaines et développement*, in: UNESCO, *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, p. 73-74.

Com termos como esses é que se chega a entender o significado profundo de observações bem posteriores de um convidado do Reino Unido a Simpósio da UNESCO em Praga: nos anos sessenta a pesquisa científica não teve impacto significativo na América Latina para a aceleração da indústria e o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a ciência aí continuou “*marginalizada*”, porque o dinheiro gasto em ciência tinha sido um “*item de consumo*” e não um “*item de investimento*”.⁶⁸ O mesmo pensador falava de sua experiência mais tardia a demonstrar que o público não se beneficiou da tecnologia importada: citava o contraste do luxo tecnológico de um Concorde ou de um aeroporto Galeão com as favelas do Rio de Janeiro, nas laterais, “*algumas das mais aterradoras favelas de beira-mar do mundo*”.⁶⁹ Era a crítica da marginalidade real num sistema não democrático e excludente, e da marginalização de quem pagava os impostos e não era consultado a respeito dos investimentos.

6. OS DIREITOS HUMANOS RESPEITADOS COM A AJUDA DA EDUCAÇÃO.

Em 1983, escrevia M'Bow, tratando da UNESCO: “*Entre os objetivos permanentes da Organização, ocupa lugar fundamental a construção de uma paz justa e duradoura e a promoção do respeito aos direitos humanos, que são os dois aspectos complementares de uma mesma exigência*”.⁷⁰ Importa recordar como, na década de sessenta, a UNESCO continuava a preocupar-se vivamente com os direitos humanos, tentando um farol a facilitar a ação dos Estados-membros nessa linha. As atividades a isso relacionadas permitam estudar mais a fundo a causas e as conseqüências das tensões e conflitos, assim como as diferentes interpretações sobre os mesmos.

Obra de extraordinário valor para quem aborda essa problemática é a da própria UNESCO, o *Manual de pesquisa social nas zonas urbanas*, editado em 1965. Enfrenta o problema da urbanização e do atendimento às aspirações das populações; recorda orientações da UNESCO aos planejadores, no sentido de mais humanização para todos e de ponderarem as coisas segundo a melhor Sociologia Urbana. Não deixa de apreciar a relação de governos com outros poderes, e aí sugere “*não perder de vista o interesse por outras instituições cujo objetivo é representar grupos particulares que desejam manifestar mais explicitamente suas necessidades e seus direitos*”, como sejam, os sindicatos e associações de toda espécie que são intermediários entre a população e poder.⁷¹

Em 1969, no Brasil quando, com o governo dos tecnocratas liberais e militares, se aprofundava o abismo das desigualdades, quando eles violavam gravemente os mais básicos

⁶⁸ Cf. Philip MAXWELL, *The Latin-American experience*, in: UNESCO, *The social implications of the scientific and technological revolution*, p. 242.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 245

⁷⁰ Amadou Mahtar M'BOW, *UNESCO 1984-1985. Introducción al proyecto de programa y de presupuesto*, p. 72.

⁷¹ Cf. *Ibid.* p.137.



direitos da pessoa humana e dos grupos, e quando buscavam, através de reformas educacionais e mudanças de currículos, controlar a juventude e manipular as mentes das crianças por meio de propaganda fascista, a UNESCO estava editando pequena obra muito significativa: *Algumas sugestões quanto ao ensino sobre os direitos humanos*.⁷² Ensina que o progressivo cumprimento dos princípios dos direitos humanos depende em grande medida da educação. Nisso a escola tem função importante: a de ajustar a esses princípios as atitudes e o comportamento dos futuros cidadãos. Baseia-se também em que os governos signatários da Carta das Nações Unidas se comprometeram a unir esforços e trabalhar em favor de um mundo no qual todas as pessoas, para além de suas diferenças, pudessem viver seguras — com estabilidade e bem-estar —, condição essencial para a paz mundial e para as relações pacíficas e amistosas entre as nações. Níveis de vida melhores para todos, emprego, condições de progresso e desenvolvimento econômico e social... eram elementos lembrados em primeiro lugar.⁷³ Daí indicar o planejamento da educação desde a escola primária até ao nível universitário e, inclusive, como abordar a problemática segundo faixas etárias e disciplinas, com o objetivo principal de fomentar o senso crítico e a vida numa sociedade democrática.⁷⁴ A UNESCO pede incluir como capítulo do estudo da História o “*aprender a valorizar o papel desempenhado por grupos de homens e mulheres mais humildes, mas cujo valor e convicções ajudaram a obter o reconhecimento de direitos fundamentais, e que durante muito tempo lhes haviam sido negados*”.⁷⁵ E quanto à escola secundária, se lembra a criação de um ambiente propício para facilitar a compreensão em alto grau dos problemas dos direitos humanos e para levar até mais longe: à “*compreensão do fundamento ético dos direitos humanos baseada no conhecimento das tentativas históricas para estabelecê-los*” e à consciência “*da necessidade de lutar para conseguir a realização para todos, sem discriminação alguma, dos direitos humanos fundamentais*”.⁷⁶ Falando do estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, concebe a proposta: “*Os alunos podem analisar as instituições de seu próprio país e perguntar-se em que medida os seus concidadãos gozam dos direitos estabelecidos*”. Numa ressalva de prudência, possivelmente para não ser fomentada a convulsão violenta, propõe ao professor deixar claro que, embora muitos países tenham votado em favor da Declaração, poucos, para não dizer nenhum, podem reivindicar a honra de ter aplicado em totalidade os direitos e as liberdades proclamados.⁷⁷

Por toda parte nesta América Latina, havia descaso das estruturas políticas em atender às advertências sobre a manutenção de um equilíbrio entre o econômico e o social, bem

⁷² UNESCO. *Algumas sugestões sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*. Paris, 1969.

⁷³ Cf. *Ibid.*, p. 16.

⁷⁴ Cf. *Ibid.*, p. 42-43.

⁷⁵ Cf. *Ibid.*, p. 52.

⁷⁶ Cf. *Ibid.*, p. 57.

⁷⁷ Cf. *Ibid.*, p. 66. Fica por explicar melhor quais são os direitos principais de que trata a UNESCO, mas certamente se pensa nas necessidades básicas, os direitos ultimamente chamados “*de primeira geração*”.

como o jogo de interesses capitalistas no sentido de máxima extração de lucros. Foram principalmente situações assim, embora não só, que levaram a UNESCO, alguns anos depois, — valendo-se da iniciativa pessoal do Diretor Geral de reunir em Roma um Grupo de Trabalho de homens de insigne formação intelectual — e confessar que “*o aspecto econômico, mais urgente, relegou a um segundo plano o sócio-cultural, que é indispensável do ponto de vista humano e também do ponto de vista da eficácia a longo prazo*” e a propugnar o estabelecimento de uma *nova ordem* econômica internacional.⁷⁸ Nessa ocasião o GT escreve que “*o elemento humano ainda não foi tomado a sério*”⁷⁹ e que é melhor o Grupo não institucionalizar-se e discutirem, como fizeram, *com liberdade e independência*.⁸⁰

7. EFICÁCIA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.

Esther de Zavaletta escreveu uma obra como contribuição para a pedagogia da paz, patrocinada pela UNESCO. Depois de apresentar o ideal de converter os homens em pacifistas, através da educação, e de abordar a proposta do diálogo e da tolerância para resolver os conflitos, passa à formação para o espírito crítico. Apoiar-se em Piaget inicialmente. Para aprender a superar pre-conceitos, exalta-se, então, “*a capacidade do homem para julgar criticamente a solução dos problemas*”. Esse homem escolhe métodos de análise de maneira anti-dogmática e abre os caminhos a novos processos de busca e soluções de outros problemas: assim se formam personalidades *flexíveis e disponíveis*.⁸¹ A autora menciona vários objetivos curriculares que se podem adotar, e previne: a pedagogia da paz não descarta os aspectos afetivos e emocionais e “*não procura formar egoístas em paz, nem egocêntricos que se isolam em silêncio, mas de preferência aspira a formar responsáveis pela paz*”; quer formar o aluno “*para lealdades mais profundas e mais amplas*”.⁸² Um destaque feito pela autora atrai a atenção: faz questão de referir, ao final do breve capítulo sobre a formação para o espírito crítico, que essa *nova ética* corresponde às necessidades da sociedade científico-tecnológica e de dimensão planetária em que se vivemos.⁸³

Na UNESCO sempre se falou sobre o espírito crítico, e é num autêntico espírito crítico que se pretende abordar a problemática do tipo de planejamento e participação que ela propugnou ante a busca de expansão da educação na década de sessenta, quando se visava a formar cientistas e tecnólogos. Isso projetará luz sobre questões que serão analisadas no caso do Brasil.

⁷⁸ Cf. UNESCO, *El mundo en devenir - Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*, p.80. O livro é de 1976; o GT de Roma parece ter-se reunido no ano de 1975.

⁷⁹ Ver p. 100.

⁸⁰ Ver p. 108.

⁸¹ Esther Zavaletta, *Aportes para una pedagogia de la paz*, p. 70.

⁸² Cf. *Ibid.*, p. 71-73, *passim*.

⁸³ *Ibid.*, p. 73.

Em 1954, o “*Programa ampliado de assistência técnica*” (que se transformará em 1964 no PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) já sugere que programas de educação chegassem a garantir a continuidade e o desenvolvimento das atividades empreendidas e estimular *a iniciativa local e a participação nas responsabilidades em todos os escalões ...*.⁸⁴ Para a continuidade, o Programa propõe o envio de missões de técnicos, mas é aconselhada a participação das administrações e da população em vista da eficácia.

Mais tarde, pensando em toda a crise da educação e no planejamento, Coombs dirá que qualquer sociedade só investirá criteriosamente se o sistema de ensino em questão tiver a coragem de observar o mandamento socrático: *conhece-te a ti mesmo*, e for objetivo no julgamento de seu próprio desempenho; e ponderará que o testemunho dos ex-alunos será de ajuda para estabelecer o que foi feito razoavelmente bem ou não. Convidará à auto-crítica em todo o sistema, e a mudarem no modo de agir.⁸⁵ Reconhecendo que “*educar uma nação e manter o sistema educacional desta nação ajustado à sua época parece ser muitas vezes mais difícil do que enviar o homem à Lua*”,⁸⁶ Coombs propõe uma “*análise de sistemas*”, a qual inclui levar em consideração todo o ambiente. De certo se inclui, então, escutar a todos, solicitar — ou melhor, deixar que se manifeste — o exercício do espírito crítico das pessoas. Nessas condições é que o autor pode escrever dentro de suas reflexões sobre o planejamento: “*Que os povos interessados diagnostiquem honesta e sistematicamente seus problemas educacionais e planejem seu futuro educacional à luz do que descobrirem em seu autodiagnóstico*”.⁸⁷ Coombs, moderado, parece apresentar-se fiel a uma atitude democrática; aliás, foi Presidente do IIPE, deixando-o em fins de 1968. O espírito crítico do cidadão, na obra, é mencionado bem poucas vezes e ele continua sempre um economista. O autor é crítico, porém, como quando adverte dos perigos que se ofereceriam no caso de uma tecnificação demais acelerada que levasse multidões às cidades, o que, de fato, já de muito estava acontecendo; propunha o investimento mais equilibrado e melhor seria dar assistência educativa ao jovem do campo, pois *modernizar* a agricultura e a vida rural seria melhor do que preparar os jovens para o êxodo rural. Nesse sentido, ainda, passa a questionar as próprias concepções de mundo que são oferecidas aos estudantes, pois muitas vezes apenas anseiam por achar um trabalho mais limpo, um lugar na burocracia.⁸⁸

Tocamos, aqui, um ponto vital na questão do planejamento na década de 60. Seria a educação somente colocada a serviço da produtividade e da formação da mão-de-obra? Teria razão Theodore W. Schultz em afirmar a educação como investimento produtivo para a mão-de-obra, simplesmente? Seriam os valores formados fora da escola, ela não estaria para isso?

⁸⁴ UNESCO, *Problèmes sociaux de l'assistance technique*, p. 2-3.

⁸⁵ Philip H. COOMBS, *A crise mundial da Educação - Uma análise de sistemas*, p. 23-24.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁸⁷ Cf. *Ibid.*, p. 36.

⁸⁸ Cf. *Ibid.*, p. 121. Cf. também p. 138.

Parece que se tem de acentuar cada vez mais a interdisciplinaridade do planejamento, como acentuou também Coombs noutra escrito já uma vez citado: “... o planejamento da educação tornar-se-á normalmente tarefa de todos os que garantem um bom avanço do sistema, entre os quais figuram em lugar especial os docentes”.⁸⁹

A Conferência de Santiago do Chile, em 1962, já tratara de interdisciplinaridade e preparação para a vida, usando destes termos: “Cumprir não esquecer que o interesse principal [dos programas] não é tanto adquirir noções de maior ou menor utilidade como capacitar o aluno a aprender por si mesmo, desenvolver o espírito crítico e fortalecer o caráter”, e a seguir: “... no ciclo superior de preparação técnica convém reservar importante lugar aos estudos humanísticos e de cultura geral”.⁹⁰ Em atenção a isso, entenda-se que deveria ser apenas provisória a prioridade dada ao aspecto econômico do desenvolvimento da educação, como veio a ser mesmo nos países socialistas do leste europeu, onde, após dois ou três decênios, pôde haver larga expansão do sistema fundada em preocupações já puramente humanas e culturais; nesse sentido, o planejador deveria estar atento às reais demandas da população.⁹¹ Foram advertências da Conferência quanto à multidisciplinaridade e quanto à justa consideração das exigências e demandas sociais. Revendo desequilíbrios nesses aspectos, bem como reconsiderando a transferência espoliatória de tecnologias a partir do exterior, Ribes e outros viriam a defender a noção de desenvolvimento endógeno que a UNESCO passou a empregar e promover: “se deve corresponder às aspirações das populações, o desenvolvimento não pode ser dirigido em função de um modelo exterior ...”.⁹² E mais: segundo a perspectiva de que as transferências favoreçam transformações sociais em benefício de quem as recebe, é preciso que elas impulsionem um processo criador, com adaptação às necessidades e aspirações, do contrário apenas reforçam o processo habitual de dominação; a idéia de transferência tem de ser abandonada em favor da idéia de intercâmbio e de partilha de conhecimentos, e, com essa orientação, países ou grupos menos ricos poderão apoiar-se em seu patrimônio de conhecimentos como nas contribuições exteriores.⁹³ A esse aspecto da cooperação deve antecipar-se um esforço local pela auto-formação e auto-investigação.

Foi dito que, para agir bem e poder reduzir as desigualdades, é preciso realizar o diagnóstico, isto é, ver o que mais importa numa realidade, e distinguir as diferenças mais sutis; e isso, certamente, depende de o que mais se valoriza e de considerar as reais possibilidades para a ação operacional. Disto escreveu Sewell, citando um exemplo no Camboja, durante 1958: era um contrato de ajuda direta dos E.U.A., para construir uma auto-estrada de Phnom Pen ao mar, construção nada urgente, pois que se usava a hidrovia; e da mesma maneira os

⁸⁹ Philip H. COOMBS, *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?*, p. 70.

⁹⁰ INEP, *Conferências Interamericanas*, p. 126, n.º 8 e 9, respectivamente.

⁹¹ Cf. Raymond POIGNANT, *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale*, p. 45.

⁹² Bruno RIBES et alii, *Dominar u compartir?*, p. 5.

⁹³ Cf. artigo de Ph. Chombard de LAWE, em: *Ibid.*, p. 272.

peace-corps de John Kennedy, que seguiam um modelo apenas unilateral. Sewell conta que o Diretor Econômico do Fundo Especial das Nações Unidas lamentava que certos projetos eram demais ousados economicamente, e se descuidava da formação dos recursos humanos.⁹⁴ A UNESCO dos inícios, de fato, envolvida em forte desejo de racionalidade e de eficácia, procurava orientar com a máxima eficácia os socorros obtidos e coordenar os esforços, e, por meio da criação de postos de cooperação científica, incluir no circuito científico internacional as regiões afastadas dos grandes centros da Ciência.⁹⁵

Essa racionalidade, que muitas vezes a submeteu ao domínio dos interesses das nações *doadoras*, é revelada numa pequena obra sobre a mesma UNESCO publicada em 1973. Percebe-se a ligação muito estreita e nunca ocultada com o PNUD, e, por intermédio dele, com o Banco Mundial. A UNESCO explicita sua tarefa de colaboradora com o PNUD em questões de desenvolvimento e de conselheira do Banco Mundial em questões de Educação. Sua função acaba sendo econômica, portanto. A maior parte das atividades operacionais é financiada pelo PNUD.⁹⁶ Por acordo assinado em 1964 com o Banco Mundial, em razão da própria experiência no campo da educação, ela se tornou sua conselheira especializada,⁹⁷ e é assim que os seus *“peritos contribuem para fornecer aos países os dados de que necessitam para sua planificação, e que são necessários ao Banco Mundial para decidir sobre a viabilidade de um projeto e sobre o seu grau de prioridade.”*⁹⁸ Graças ao planejamento a UNESCO pôde manter esses serviços em relação estreita com o PNUD, o Banco Mundial e outros organismos de financiamento, como igualmente trabalhar pela melhor qualidade e melhor adequação da educação aos tempos.⁹⁹ Dentro do espírito e interpretações dessa época de forte expansão técnica, a pequena obra citada ainda se expressa no sentido de que a UNESCO participa nos programas de desenvolvimento de um país através de ação planejada que visa a satisfazer as necessidades num setor determinado, geralmente da mão-de-obra qualificada; aí também ela entra como agente da execução do projeto, enviando peritos e materiais e concedendo bolsas de estudos para formação de especialistas autóctones.¹⁰⁰

As campanhas contra o analfabetismo também destacam a funcionalidade de se formar mão-de-obra melhor, embora não somente isso. O PEMA, Programa Experimental lançado pela UNESCO em 1964, mereceu uma publicação.¹⁰¹ Lembra-se ao início o Congresso Mundial de Ministros da Educação para a Eliminação do Analfabetismo, reunido em Teerã em 1965; expressa consenso de que os planos para eliminação do analfabetismo poderiam

⁹⁴ Cf. James P. SEWELL, *op. cit.*, p. 201.

⁹⁵ Cf. verbete U.N.E.S.C.O., em *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, p. 374.

⁹⁶ Cf. UNESCO, *Régard sur l'UNESCO*, p. 47.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 49.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 52.

⁹⁹ Cf. *Ibid.*, p. 63.

¹⁰⁰ Cf. *Ibid.*, p. 90. Em breve, porém, iam surgir novos problemas no caminho da UNESCO, por causa da crise energética, etc.

¹⁰¹ UNESCO, *Programa Experimental Mundial de Alfabetización - Evaluación crítica*, 1977.

contribuir mais eficazmente para o progresso social e econômico e para os objetivos do Decênio das Nações Unidas para o Desenvolvimento; logo, não se trata simplesmente, de aprender a ler e escrever, mas o homem é preparado para desempenhar um papel social, cívico e econômico. A leitura e a escrita, dão ocasião a que se adquiram noções úteis para elevar o nível de vida: e se arrolam as vantagens como o aumento da produtividade, vida cívica, compreensão do mundo, e também a possibilidade de melhor acesso ao fundo cultural humano.¹⁰² As notícias da UNESCO quanto ao Prêmio de Alfabetização-1969 (Prêmio Reza Pahlevi) salientam as vantagens econômicas e o aumento de interesse pela luta contra o analfabetismo; não falam só do rendimento *per capita* alcançado, mas também que se trata de uma batalha contra a fome: por sua importância foi que várias agências especializadas contribuíram com o PEMA, crescendo o número de participantes deste dos 8 de 1964 para os 52 de junho de 1969.¹⁰³

8. A FORMAÇÃO GERAL CRÍTICA.

A pergunta sobre funcionalidade da educação vem colocar uma outra: o que deveria predominar, uma educação geral e humanística, ou a formação dos recursos humanos, ou seja, da mão-de-obra?

É de 1968 o livro onde C.A. Anderson, contribuindo com a coleção “*Princípios de planejamento da Educação*” da UNESCO/IPE, se defronta com a questão. No prefácio, C.E. Beeby, diretor da coleção, recorda que a análise apresenta problemas muito controversos e Anderson é disso consciente. Anderson começa assim: quando se afirma que é preciso fazer o trabalho escolar corresponder com a economia, já se põe o problema, porque a escola deve supor um “*saber-fazer prático*”, qualidade que os sistemas escolares, mesmo os melhores, conseguem fazer pouco desenvolver.¹⁰⁴ Ele afirma: “*A qualificação profissional de um indivíduo não deveria ser estritamente determinada pelos estudos que fez ou pelo certificado que obteve. Nos estabelecimentos de segundo grau, os programas deveriam ser bem pouco diferenciados, visar essencialmente a desenvolver a cultura geral e conceder largo espaço às ciências; conviria que os alunos pudessem realizar cursos variados e mudar facilmente de seção; sua orientação não deveria nem ser prematura nem decidida só a partir de dois testes. Enfim, o ensino deveria oferecer um caminho que permitisse chegar à maior parte das profissões, e prever ligações diversificadas com a formação especializada dada nas empresas. A mobilidade social será mais favorecida na medida em que o sistema escolar for menos rijo*”,¹⁰⁵ Anderson insiste no interesse. Onde há interesse pela escola, o desenvolvi-

¹⁰² Cf. *Ibid.*, p. 10.

¹⁰³ Cf. UNESCO, *Perspectives de l'éducation*, vol. I, 2: 67-68.

¹⁰⁴ Cf. *Le contexte social de la planification de l'éducation*, p. 12.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 38.

mento já se encontra a caminho. Conta que nos Estados Unidos, na época da expansão para o Oeste, havia jornais e homens letrados, e as mães de família instruídas eram numerosas; muitas localidades possuíam biblioteca, liceu, círculo de estudos para trabalhadores, etc... E disso há falta em muitos países subdesenvolvidos. Ora, a escola precisou apenas socializar, e vinha do exterior dela a maior parte dos estímulos que incitavam à mudança. Nos países em via de desenvolvimento, são poucos os homens instruídos e, como estes vivem nos grandes centros, fica restrita a influência que poderiam exercer sobre a sociedade.¹⁰⁶ E, adiante, Anderson ainda se atreve a outra afirmação contundente: *“Sob sua forma clássica, o planejamento da educação está muito estreitamente ligado à mão-de-obra; por essa razão, entre outras, ele desempenha só um papel muito subalterno na elaboração da política nacional”*. Para além da escola e da mão-de-obra qualificada, Anderson ainda arrola *“diversas outras forças sociais que concorrem para a modernização do país”*.¹⁰⁷ Resume, afinal, que a escola deve formar a cultura geral; com ela, os alunos estarão prontos a enfrentar logo os programas de formação prática.¹⁰⁸

Para uma abordagem equilibrada a esta temática controversa do ensino geral, interessante ler Hugh Warren.¹⁰⁹ No prefácio, não assinado, se informa: *“O ensino técnico e profissional, como testemunham numerosos pedidos de informação recebidos pelo secretariado, assume a cada dia uma importância crescente para os Estados-membros da Organização. Pareceu, então, oportuno comparar entre si os diferentes sistemas em vigor em 10 países com relevante experiência nesse domínio, destacando suas principais características”*.¹¹⁰ Depois, o autor apela para a própria UNESCO, na Conferência Geral de 1962: *“O ensino técnico e profissional deverá constituir uma parte integrante do sistema geral de educação e, em razão disso, deverá ser concedida uma atenção particular a seu valor cultural. Deverá exceder a simples preparação para o exercício de uma determinada profissão, preparação cujo objetivo principal é fazer com que o estudante adquira competências e conhecimento teóricos estritamente necessários a esse fim; deverá, juntamente com o ensino geral, assegurar o desenvolvimento da personalidade, do caráter e das faculdades de compreensão, de julgamento, de expressão e de adaptação. Para isso conviria elevar o nível cultural do ensino técnico e profissional a tal ponto que a especialização inevitável não fosse impedimento ao desenvolvimento de interesses mais amplos”*. E continua o autor: a tecnologia é um meio, não é um fim. O ensino técnico está longe de ser o único fator de desenvolvimento econômico de uma nação, mas é um de seus principais elementos.¹¹¹ *“Não há nenhuma linha*

¹⁰⁶ Cf. ainda *Ibid.*, p. 38.

¹⁰⁷ Cf. *Ibid.*, p. 40.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 41.

¹⁰⁹ *O ensino técnico e profissional - Um estudo comparativo da situação atual e das tendências futuras em dez países*. É livro publicado pela UNESCO em 1967 e só traduzido no Brasil em 1973.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. V.

¹¹¹ Cf. *Ibid.*, p. IX.

de demarcação precisa entre o ensino geral e o ensino técnico e nem deve haver. O primeiro teve por objetivo cultivar o espírito para colocá-lo em harmonia com o mundo; o segundo, modificar o mundo material para que corresponda melhor às aspirações do espírito. Isso não significa que eles se oponham, mas sim que são complementares". Finalmente, defendendo-o ainda, mas quase como que numa correção ao ensino técnico, se chama a atenção para seu necessário caráter *humano*: a natureza do homem, seu destino, as relações com seus concidadãos, as condições de felicidade, a arte de governar ou de se deixar governar, as lições da história e os deveres familiares... O ritmo do progresso ou da tecnologia levou o homem a desinteressar-se por essas questões e a julgar seu estudo menos útil do que a pesquisa do progresso técnico. Ora, é necessário ainda servir aos ideais e aspirações da humanidade, e a técnica será, nesse objetivo, *um meio* sempre renovado. Certamente, a forma sob a qual essa concepção será apresentada deverá variar segundo o nível intelectual dos alunos, operários qualificados, técnicos, engenheiros ou pesquisadores. Métodos exportáveis também os não há, "*porque não existe ainda — tanto no domínio técnico quanto em outras esferas — um tipo único de homem*".¹¹² É nesse sentido que cada diretor e cada professor deveriam ser convidados a tomar parte numa nova atitude de cooperação internacional no domínio do ensino técnico e profissional, conforme os auspícios da Conferência geral de dezembro de 1962 para todos os Estados membros.

Continua compreensível que se dê destaque ao ensino técnico e profissional. Entretanto, todo o capítulo pôde acentuar como a UNESCO, educando, também nutre as aspirações dos povos ao bem-estar, ao "*social*". Aliás, é um consenso que reaparece, mesmo em meio à ambigüidade das suas falas sobre nova ética ou nova ordem mundial. Deve valer, para ela, sem dúvida, o que Karl Mannheim defendia: é necessário controlar o capitalismo explorador e selvagem, é necessário superar de vez o *laissez-faire* de falsa liberdade. Nenhuma sociedade dispensa certos controles: é condição para que seja humana.

¹¹² Cf. *Ibid.*, p. 58.

CAPÍTULO III

BRASIL E UNESCO
NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (1964-1979).
METAS E MITOS DO CRESCIMENTO TECNOLÓGICO E
CONTROLE SOCIAL.



CAPITULO III

BRASIL E UNESCO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (1964-1979). METAS E MITOS DO CRESCIMENTO TECNOLÓGICO E O CONTROLE SOCIAL.

O presente capítulo supõe a leitura atenta dos dois precedentes. O Brasil dos militares e empresários precisava de um salto qualitativo em matéria de transformação tecnológica. Os planos econômicos estavam traçados, havia metas corretas do ponto-de-vista dos que detinham o poder. Já não havia o que consultar à população, não se podia perder tempo escutando. A massa, alijada do processo decisório, interessava enquanto mão-de-obra ou “*recurso humano*”. Se a educação, pois, entrava como elemento formador dos mesmos recursos, devia também exercer o outro lado ingrato de controle em favor de um sistema fascista de governo: a educação, pois, acabava submetida a uma tarefa de propaganda de mitos de grandeza nacionalista e de democracia sócio-econômica.

1. PLANEJAMENTO A PARTIR DE POUCOS PONTOS DE VISTA.

1.1. O fator planejamento no Brasil.

Desde 1959 se falou de um “*plano integral de educação*” no MEC - Era assunto de discussão no Comitê do Projeto Principal nacional, do qual faziam parte Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.¹ A CAPES teve suas manifestações pelo planejamento em 1960, como é sabido. Contudo, só “*com a promulgação, a vinte de dezembro de 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a polêmica foi, afinal, superada pela franca adoção do princípio do planejamento*”.²

Toda documentação sobre planejamento foi sendo publicada, em geral, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A Revista publicou os documentos da Conferência Regional de Santiago (1962), juntamente com os materiais preparatórios. Na “*Declaração de*

¹ UNESCO, *Proyecto Principal*, vol. I (2): 44.

² Afirmação oficial antes de Santiago do Chile. Cf. José Silvério Baía HORTA, *Liberalismo, tecnocracia e planejamento da educação no Brasil*, p. 59.



Santiago do Chile”, a Conferência contém recomendações sobre formulação de programas de desenvolvimento educacional integrados em planos de desenvolvimento econômico e social, e sobre medidas relativas à aplicação de recursos financeiros em educação, compatíveis com a capacidade produtiva de cada país latino-americano. Augura que, em 1965, a América Latina, em seu conjunto, possa aplicar não menos de 4% de sua renda bruta à educação.³ Também as Nações Unidas, a CEPAL e a UNESCO, em documento preparatório conjunto, apresentam como fato não mais discutido que a educação é um dos requisitos básicos para o desenvolvimento econômico e social, mas que se necessita realizar estudos teóricos e concretos para demonstrar a inter-relação da educação com outros fatores do desenvolvimento. Certamente a finalidade da educação é a melhor utilização de recursos humanos nos processos de integração social e a elevação dos níveis de produtividade e de vida.⁴

A mesma OEÁ, por sua vez, afirma que a educação *científica* deve ser implementada na maioria dos países latino-americanos, já que o desenvolvimento econômico e social está estreitamente ligado ao desenvolvimento da ciência e da engenharia. E pede urgência: “*Torna-se urgente modificar certos conceitos em torno do ensino científico, procurando conciliar a filosofia humanística com as ciências (...), informando o público latino-americano sobre a posição central da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea e esclarecendo a contribuição que podem trazer ao desenvolvimento de seus países*”.⁵ Nota-se alguma deferência para com a *filosofia humanística*. O texto preparatório das Nações Unidas/UNESCO tratava, de maneira esquemática, dos principais métodos e técnicas peculiares ao planejamento educacional.⁶

O tema do planejamento entrara na ordem do dia e já se estava praticamente planejando para a América Latina. Os de fora chegavam com a consciência das desigualdades aqui existentes: o crescimento fora muito *desigual*, com pouca comunicação nos campos profissionais e jurídicos, bem como carência habitual de coordenação entre os três níveis de governo; querem promover um enfoque mais equilibrado e integrado de planejamento.⁷

Firmava-se um tom de estímulo à ciência nos planos educacionais, e no Brasil, neste aspecto, se passava a falar de reconstrução educacional. O próprio Florestan Fernandes escrevia em consonância com isso, mas advertia sobre o mal da prioridade da técnica em si mesma.⁸

³ Cf. UNESCO, *Informe provisional ...* [da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago do Chile, 5-19 de março de 1962]. Resumido em *R B E P*, 87: 97, jul-set. 1962.

⁴ Cf. NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, UNESCO. *Manpower structure, educational requirements and economic development needs*. Resumido em *L. cit.*: 97.

⁵ Cf. OEA, *Science, education, programs and plans*. Resumido em *L. cit.*: 94.

⁶ NAÇÕES UNIDAS / UNESCO. *Planeamiento integral de la educación en el planeamiento económico y social*. Resumido em *L. cit.*: 92.

⁷ Cf. SOCIEDADE Interamericana de Planejamento, *La enseñanza de la planificación en América Latina*. Resumido em *L. cit.*: 94.

⁸ Cf. *RBE P*, out-dez 1960, à p. 46. O artigo se chama: “O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência”.

Nesse espírito “científico”, é que se projeta o planejamento educacional para o Brasil no período estudado. O governo de 64 não vai inaugurar o planejamento, mas já encontra, como se sabe, muitos pressupostos para a sua ação. Vai planejar para a formação científica e para a formação profissional.

Aqui se apresentam os fatos maiores do planejamento educacional ou afim, incluindo-se os antecedentes de maior importância no período populista anterior ao golpe.

- 20 de dezembro de 1961 - Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 27 de setembro de 1962 - Decreto nº 422, que cria o cargo de Ministro de Estado Extraordinário Responsável pelo Planejamento. É nomeado Celso Furtado, economista.
- 1962 - Celso Furtado elabora o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período 1963-1965. A parte educacional do Plano chamou-se Plano Trienal de Educação.
- 1964 - É realizado o Censo escolar do Brasil.
- Elaborado e aprovado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), para o
- período 1964-1966, sob a direção de Roberto Campos.
- 9 de abril de 1964 - Edição do Ato Institucional nº 1 (AI - 1) pelo governo militar.
- 11 de maio de 1964, decreto 53.914: cria o cargo de Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica.
- O IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, realiza uma Semana da UNESCO em Porto Alegre: 15-20/11/1964.
- 9 de novembro de 1964 - Lei nº 4.464. Ela dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências.
- 18-22 de setembro de 1965 - Conferência Regional da Ciência e Tecnologia em Santiago do Chile, na qual participa o Brasil.
- 27 de outubro de 1965 - Ato Institucional nº 2.
- 31 de março de 1965 - Primeiro acordo MEC / USAID. Os acordos foram 9 ao todo.
- 5 de fevereiro de 1966 - Ato Institucional nº 3.
- 7 de dezembro de 1966 - Ato Institucional nº 4.
- 1967-1976 - Segue-se o Plano Decenal de Desenvolvimento.
- 1967 - Em Belo Horizonte, a ULTRAMIG instala *ateliers* destinados ao ensino de eletricidade básica, consertos de rádio e televisores, e sala para desenho técnico. E inovação na organização escolar.
- Fevereiro de 1967 - Decreto-Lei 477, expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira e a todas as escolas públicas e estudantes.
- 1968-1970 - Programa Estratégico de Desenvolvimento.

- 31 de março a 4 de abril de 1970 - Seminário da OEA em São Paulo. Os objetivos são determinar um plano multinacional de investigação, experimentação e inovação educativo, conforme ao Programa Regional de Desenvolvimento Educativo aprovado em Maracay, Venezuela (15 a 22 de fevereiro de 1968).
- 1º de outubro de 1968 - Decreto nº 63.343: quer aprimorar o ensino superior e a sua expansão para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no País. Quer-se alto padrão de ensino científico.
- 28 de novembro de 1968 - Promulgação da Lei 5.540, de reforma universitária. Revoga a parte da Lei 4.024 relativa ao ensino superior.
- 13 de dezembro de 1968 - Ato Institucional nº 5. Medidas de endurecimento da repressão política.
- Dezembro de 1968 a outubro de 1969 - Período em que o Congresso Nacional permaneceu fechado, e o governo militar passou a impor sucessivos Atos Institucionais.
- 1970 - Ano Internacional da Educação.
- 27 de julho de 1970 - Decreto nº 66.967. Reorganização do Ministério da Educação e Cultura, a fim de estabelecer base institucional mais efetiva para a administração do sistema educacional.
- 11 de agosto de 1971 - Lei 5.692, de reforma do ensino fundamental e médio. Torna universal e compulsoriamente profissional o ensino de Segundo Grau.
- 1972-1974 - Plano Setorial de Educação e Cultura. Acentua o estudo das ciências e a formação profissional. A educação contribui ao progresso. Visa a superar a crise universitária.
- Parecer 45/72 do CFE. É uma leitura profissionalizante da Lei 5.692
- Parecer 76/75 do CFE. Atende a dificuldades surgidas para a profissionalização.
- 1975 - Plano Nacional de pós-graduação. Insere-se no II PND e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- 1975 /1979 - II PND - Plano Nacional de Desenvolvimento. Retoma os princípios básicos do Plano Setorial. Privilegia a universidade.
- Outubro de 1978 - Seminário do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras, em João Pessoa, na Paraíba. Analisa-se o passado, e finalmente se respira liberdade e otimismo crítico.

1.2. Planejamento fascista na Ditadura. Repressão e os Atos Institucionais.

Foi dito que o populismo tratava com a massa, diretamente, mas não consentia que a massa fizesse política. De certo, ainda não era escutada nas suas aspirações no Brasil anterior a 64. Raymond Poignant, perito da UNESCO, diz que a preparação de qualquer plano deve ser democrática. Não pode resultar que o planejamento do desenvolvimento da educação se

torne coisa exclusiva dos economistas, financiadores, administradores, sociólogos, etc. Menciona o exemplo da França, que mandava participar na preparação dos planos todos os que teriam de aplicá-lo: na preparação das decisões havia lugar, naturalmente, para as autoridades escolares e universitárias, os sindicatos do pessoal docente. Unificação do lado econômico e do lado pedagógico.⁹ Também Mannheim sugeria escutar os muitos setores ao planejar a “Grande Sociedade”. Bem diferente disso fez o governo militar repressivo de 1964: era liberal, mas usava da força, depondo a ideologia neo-liberal que comandava o regime anterior, excluindo os que lutavam nas bases e impondo a industrialização cultural. Tinha pressa a burguesia em projetar o futuro educacional do país através de legislação e planejamento. Criam na produtividade econômica da educação, entendiam que podiam manipular a cultura. Através da manipulação da cultura, o Estado de Segurança Nacional pretendia vencer o comunismo internacional, mais ainda que através das armas dos militares ou mesmo da força econômica.¹⁰ A doutrina de Segurança Nacional se tornou, aqui também, mito de dominação. Não deixou lugar para a consciência crítica reflexiva, e lançou suspeita contra toda intelectualidade disposta a analisar noutros parâmetros a realidade nacional.

O governo militar era um governo de liberais. A esse tempo, predominou a idéia de um planejamento para distribuição de recursos. Fôra preterida a idéia de planejamento integral, já preconizada pelos organismos internacionais de Educação, como a UNESCO, partidários da estreita relação entre educação e o desenvolvimento. Atrás dos militares situava-se o grupo ligado a uma ideologia nacional desenvolvimentista, e que já estivera presente nos debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O enfoque que prevaleceu foi, como se disse, o da distribuição de recursos, e para isso devia agir o plano nacional de Educação. Era o tempo do protagonismo dos tecnocratas.¹¹ É irônica a expressão de Lauro de Oliveira Lima — quando se refere à educação de adultos (alfabetização) — no sentido de que o rendimento da alfabetização é, então, imediato e multiplicador.

Havia uma tendência que indicava a distribuição dos recursos no sentido da modernização, e uma que apontava para a democratização. A força da *modernização dos processos de produção* que pressionava os planejadores sabia que não podia impor a tecnologia a uma população extremamente atrasada; ainda ironicamente, Lima assim se exprime: “a presença dessas duas forças sociais dará ao planejador coragem e argumentos”.¹²

Foi a crescente consciência dos problemas e necessidades educacionais num País em rápida transformação que propiciou o movimento de inovação educacional. Já nascera defasada a LDB de 1961. A reforma universitária seria bem aceita, pois, e veio apenas sete anos

⁹ Raymond POIGNANT, *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale*, p. 55.

¹⁰ Cf. Betty Antunes de OLIVEIRA, *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*, p. 88.

¹¹ Cf. José Silvério Baía HORTA, *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*, p. 48-49.

¹² Cf. Lauro de Oliveira LIMA, *Tecnologia, Educação e democracia. Educação no processo de superação do subdesenvolvimento*, p. 69 e 73, *passim*.

após a LDB: era a Lei 5.540, de novembro de 1968. E a fim de dar base institucional mais efetiva para a administração do sistema educacional foi que se promulgou uma reorganização do Ministério da Educação e Cultura, posteriormente, em julho de 1970. Nesses termos e com parcialidade escreve Benno Sanders, sem acenar aos problemas políticos mais graves de repressão e resistência. Na verdade, era preciso, pela força, impor o sistema educacional que favorecesse ao projeto de crescimento a todo custo dos liberais e militares.¹³

A repressão foi a primeira medida assumida pelo governo imposto pelo golpe, repressão a tudo ou a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de idéias subversivas. Assim, reitores foram exonerados e programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos. Anísio Teixeira foi um desses casos dramáticos. Durmeval Trigueiro, ativo combatente pelo ensino público e gratuito, foi retirado do Conselho Federal de Educação em 1968. Do outro lado, um professor Gama e Silva chegou a ser Ministro da Justiça e se notabilizou por trazer sempre à mão o rascunho de um elenco de medidas de endurecimento da repressão política, repressão cuja culminância se deu com a edição do Ato Institucional nº 5. Na esteira do AI-5 é que o decreto-lei 477 se tornou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica contra a universidade brasileira.¹⁴

Não faltaram verbas de ajuda exterior ao projeto dos militares. Aumentaram os investimentos multinacionais. A reforma universitária fôra em vista da afirmação dos estudos técnicos e igualmente a reforma do Segundo Grau atendia à necessidade de mão-de-obra especializada. Sem contar que o projeto de profissionalização visava a suavizar a pressão por um lugar nos cursos superiores, impondo a terminalidade. O sistema dominante não escutou os docentes, não escutou a população. As resistências que se desenvolveram contra a política de profissionalização compulsória ganharam força quando a crise do *milagre econômico* eclodiu em 1973, obrigando os tecnocratas a mudanças em sua forma de atuação. A essa altura já se estava aplicando, para controle da juventude e suavização de tensões, uma política dos esportes que produzisse coesão nacional e social e ajudasse a estender o tempo de vida do regime. O II PND, Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979), com algumas políticas sociais, que recolocavam a população como destinatária do progresso, seria uma tentativa final de legitimar o regime.

¹³ As posições de Benno SANDERS são geralmente as de quem deseja ocultar os conflitos. Cf. *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*, especialmente p. 162. A “teoria da gerência”, lembrada por Oliveira Lima, ignora que a produção e o enriquecimento são apenas um meio para o homem alcançar a sua plenitude; nela, porém, acaba consagrado o consumo como a meta do planejamento. Cf. IDEM, *op. cit.*, p. 170.

¹⁴ Cf. Luiz Antônio CUNHA, Roda viva, in: Luiz Antônio CUNHA e Moacyr de GOES, *O golpe na Educação*, p. 36-38.

2. AS CIÊNCIAS HUMANAS ANTE A MODERNIZAÇÃO.

2.1. Ciências Sociais, Filosofia e Ciências Técnicas.

Araújo lembrou a existência de uma filosofia para o financiamento da educação no período do governo ditatorial de 64. Qual filosofia orientava esse financiamento? Qual valores que estariam por trás dele? A escolha de valores, diz, não é pacífica, e sabe-se que os valores têm sofrido uma série de modificações desde a antiguidade. Em grande parte, os valores são determinados pelos grupos de poder e pelos interesses que predominam em dado período. Como o regime não gozava de legitimidade, sem valores básicos de orientação da ação, caía-se num mar de casuísmos e contradições, de maneira que a tecnocracia foi tomando gradativamente o poder de decisão que competia aos políticos. Inicialmente foi um pacto com os militares, e secundariamente um pacto com os empresários, mas como deram migalhas aos trabalhadores, perderam a amizade com a Igreja, e apelaram a medidas repressivas, foram perdendo todos os apoios. O final foi acabarem sendo curvados, e o povo também, pelas pressões externas.¹⁵ Nesse período — trata-se do período de 1967-1982 —, a função Administração e Planejamento e em seguida a função Educação e Cultura foram as que mais receberam prioridade na despesa total do governo, na política dos tecnoburocratas que exerciam o controle sem controle.¹⁶

Pode-se perguntar de novo: qual filosofia os orienta nos seus valores? Observações da UNESCO mostraram, em avaliação do período 1972-1974 quanto a projetos dela no domínio da ciência e da técnica, que o Brasil trabalhava com diferentes metodologias e isso dificultava qualquer avaliação em termos de financiamentos.¹⁷ Logo, não se saberia qual resposta a UNESCO iria dar àquelas questões. Métodos e planejamento já haviam avançado mais noutras paragens, e contudo o que se verificou foi o predomínio de um certo pragmatismo nas legislações educacionais, bem como em todo o projeto liberal-militar do período. Primeiro, o pragmatismo de não admitir muitos controles sobre as próprias ações: a visão fascista é sempre a do dogmático que não erra nem precisa de correções. Depois, o pragmatismo de não dar muitas informações e de evitar novas tensões sempre inoportunas. Outro pragmatismo é o da educação técnica e da profissionalização, para introduzir o país na era tecnológica e torná-lo capaz de competição num mundo modernizado. Nesse espírito pragmático, a própria CAPES já refletia em 1960: *“O desenvolvimento exige a formação de pessoal habilitado para as tarefas cada vez mais diversificadas da sociedade em evolução; e, na etapa inicial,*

¹⁵ É análise de José Carlos de Araújo MELCHIOR. *O financiamento da educação no Brasil*, p. 1-4.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 100-101.

¹⁷ “As missões da UNESCO sublinharam fortemente as fraquezas metodológicas das diferentes pesquisas realizadas até agora sobre as atividades científicas e técnicas no Brasil”; ver UNESCO, Brésil, in: UNESCO, *Les statistiques de la science et de la technologie en Amérique Latine: L'expérience des projets pilotes de l'Unesco, 1972-1974*, p. 45-46.

essa formação tende a agravar as desigualdades, pois o esforço educacional deverá aplicar-se justamente nas áreas industrializadas e nos setores mais capitalizados da economia nacional".¹⁸

Mary Rangel viu idealismo e existencialismo em várias propostas educacionais legais a partir de 1971, mas com predominância do pragmatismo, nos seus pressupostos mais frequentes: a evolução e a mobilidade dos conhecimentos e valores, a essência bio-psicossocial do homem, a sua capacidade crítica, as relações sociais apoiadas em princípios liberais.¹⁹ Efetivamente, foi muito sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas, a predominância do treinamento específico sobre a formação geral, e a perda gradativa de status das humanidades e das ciências sociais. Para isso, a ajuda internacional estava contribuindo também. E entendeu-se que foi somente em atenção à demanda econômica de recursos humanos, ou à necessidade de redefinição na expansão econômica, que mereceram consideração as pressões da demanda social de educação.²⁰

Um estudo sobre a admissão à universidade, realizado por Frank Bowles para a UNESCO, em 1964, mostrava que havia dois sistemas de ensino no curso médio, um em vista da universidade e outro em vista da profissionalização. Na conclusão, arrematava que o processo devia respeitar os objetivos e os fins do ensino, e, portanto, a tendência ao planejamento com racionalidade e eficácia.²¹ Era o pragmatismo, o qual, para Mary Rangel, se encontrava profundamente enraizado na cultura ocidental tecnológica e podia ser atribuído à Escola Nova.

A dissertação, porém, aponta para o lado de um humanismo especialmente crítico, que o sistema ditatorial, por se apresentar como dono da verdade, não admite. Quando a legislação do regime fala de um parte diversificada no currículo para *promover o ajustamento* do aluno, refere-se sempre aos imperativos do mercado regional e do plano econômico. As aspirações e exigências do povo, que freqüentemente conseguem acolhida dentro de numerosos escritos da UNESCO, não são contempladas no sistema tecnocrático da utilidade e do despotismo. Uma filosofia que busca o equilíbrio e a integração do econômico e do social tende a ver a pessoa em todo o valor de suas aspirações de crítica e participação. Era o que supunha Florestan Fernandes, em 1960, reconhecendo a importância da ciência mas advertindo sobre o *mal* da prioridade da técnica em si mesma.²²

¹⁸ Cf. CAPES. *A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico*, p. VII.

¹⁹ Ver Mary RANGEL, *Curriculo de 1º e 2º graus no Brasil - Considerações sobre filosofia crítica e prática das propostas legais*, p. 23.

²⁰ Cf. as análises de Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da Educação brasileira*, p. 203.

²¹ Cf. Frank BOWLES, *Étude internationale de l'admission à l'université: accès à l'enseignement supérieur*, p. 184, sobretudo.

²² Ver RBEP, out-dez. 1960: 46.



2.2. Os interesses, a modernização e os empresários.

Karl Mannheim lembra as ideologias como posições ou pontos-de-vista, e que ninguém pode desejar que sua ideologia não seja analisada, ela também. Em Peter Berger e Luckman aparece um conceito de ideologia como uma particular definição da realidade que se liga a um interesse concreto de poder. Não é ligação automática; essa ligação não é necessariamente baseada em seus aspectos teóricos intrínsecos, mas pode resultar de um encontro casual ou de uma afinidade eletiva, para usar expressão de Weber.²³ Em ambas os autores surge o conceito de interesse, em ambos o de poder, com a suspeita de que, mais comumente, ou se deseja trazer o outro para sua área de influência, ou se pretende manter inquestionada a própria situação. Para Cunha, quando estuda o populismo, aparece a possibilidade de entender o aparelho escolar, inclusive as escolas superiores, como instrumento de trocas políticas. A multiplicação das escolas públicas e oficiais era definida pelo Estado como resposta às *necessidades do povo*, mas, na verdade, a ideologia nacionalista exigia um ensino superior modernizado capaz de promover os estudos e realizar pesquisas que o desenvolvimento do país vinha exigindo. Nesse clima, acontecia um contraste entre poderes: de um lado os mentores do processo de industrialização / monopolização, e de outro lado o populismo, mobilizando as massas em busca da hegemonia perdida pelas classes dominantes. Foi nos limites desse espaço que se moveram as rebeliões dos estudantes contra a ordem social vigente.²⁴

Os empresários liberais vinham tentando por todos os modos a hegemonia, e usavam de um discurso que até os dignificava e os fazia inquestionáveis. Era o discurso que introduziam nos documentos da reforma educacional. Foi no bojo dos Grupos de Trabalho, que praticamente elaboraram as reformas, que esta combinação entre o discurso liberal e tecnicista foi introduzido. E aí a influência do IPES e de pessoas que permaneciam no Estado sob as orientações doutrinárias do momento anterior ao golpe; sem excluir a influência de organismos internacionais.²⁵ Sem dúvida, havia um interesse — mais que tudo econômico — em atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica norte-americana para a América Latina e sob pretexto da *assistência técnica*.²⁶

Sem entrar no mérito dessa discussão, e para destacar o interesse dos empresários de influenciar nos rumos da educação, segundo seus próprios projetos tecnicistas de classe, é oportuno abordar o IPES, que tanto destaque alcançou em sua ação. Tratava-se de um projeto em que “a escola foi esvaziada de suas funções no campo da ideologia, e ganhou funções renovadas no campo da economia”.²⁷

²³ Mencionado em Luiz Antônio CUNHA, *A universidade reformanda*, p. 11.

²⁴ Cf. IDEM, *A universidade crítica*, p. 21.

²⁵ Cf. Sérgio HADDAD, *Estado e Educação (1964-1985)*, p. 61-62.

²⁶ Moacir GADOTTI, Prefácio, in: José Oliveira ARAPIRACA, *A USAID e a educação brasileira*, p. VII.

²⁷ Neidson RODRIGUES, citado em Ivani C. A. FAZENDA, *Educação no Brasil anos 60 - O pacto do silêncio*, p. 72-73.



Em 1960, o capital norte-americano passara a ocupar posição proeminente, favorecido por leis brasileiras. Nem sempre aparecia o nome da matriz, mas as multinacionais estavam agrupadas na ADELA (*Atlantic Community Development Group for Latin America*). As companhias ligadas à ADELA tomaram a dianteira na campanha contra o governo populista de João Goulart, sendo que já haviam sido um *governo paralelo* no tempo de Juscelino Kubitschek. Dentro do aparelho estatal usavam de uma rede técnico-burocrática na qual se destacaram economistas político-empresariais como Octávio Gouvêia de Bulhões, Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen e Antônio Delfin Netto.²⁸ Viram o planejamento como necessário ao desenvolvimento nacional, o capital monopólico o requeria, coisa que o Coronel Golbery do Couto e Silva percebera bem antes, com outros empresários. Para o planejamento, e mais propriamente em vista do Plano de Metas, já houvera orientação do BNDE, da CEPAL e da Escola Superior de Guerra, e lá se incluía a educação para formar pessoal especializado, ou seja, técnicos. Os militares não ficavam alheios a esses interesses empresariais, porque muitos de alta patente eram importantes diretores ou acionistas de corporações privadas. Ora, o IPES do qual acima se iniciou a falar, nasceu no final do governo Juscelino, com certa inspiração na *Foundation of Economics Education* (EUA), visando a limitar a participação do governo na economia e à livre empresa.²⁹

O IPES buscava professores universitários e fazia-se parecer com uma organização educacional para doação ou para discussões acadêmicas; de outro lado, porém, coordenava uma sofisticada campanha política, ideológica e militar. Ivani Fazenda lembrou o IPES como particularmente interessado em educação, e isso foi confirmado em um Fórum de outubro-novembro de 1968, sob a coordenação do professor Paulo de Assis Ribeiro, e do qual emanou o documento "*A educação que nos convém*". A essência ideológica do Fórum dos empresários é aqui apresentada em poucas linhas. Precisa de: um planejamento da educação que reflita o programa econômico e social da Nação, mas com destaque para a preparação de *classes dirigentes*; alocar todos os recursos possíveis para a educação, pois que é grande a carência de recursos humanos; distribuir os recursos econômicos entre os três graus, de modo *adequado ao programa de desenvolvimento*, e ficando a gratuidade só para o primário e talvez para o secundário; descentralizar o ensino, dando-se crescente autonomia às comunidades locais; revisar os currículos para ajustá-los às necessidades do país, ao programa geral da nação; atribuir a terminalidade profissionalizante ao curso médio, que deixaria de ser mero preparatório para a universidade; formar o pessoal técnico, principalmente o necessário na indústria; caminhar para um ensino de duração mais curta e de maior aproveitamento do tempo docente; adotar um programa amplo de alfabetização; reestruturar a universidade, com

²⁸ Cf. René Armand DREIFUSS, 1964: *A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*, p. 61 e 73-74, respectivamente.

²⁹ Cf. *Ibid.*, p. 162-163.

apelo maior ao cientifismo, e criar os quadros para a modernização.³⁰ A ideologia dos tecnocratas era um sistema que parecia mesmo saber aonde chegar, para além de contradições e oposições. Já nem precisava escutar, bastava divulgar a si mesma.

Os interesses apresentavam-se múltiplos, e, no entanto, cabia dizer que o interesse pelo alinhamento incondicional com o “*mundo livre*” (com os EUA, por oposição a Cuba e ao bloco soviético) revelava em si a busca de apoio externo, pois não se podia mais contar com o apoio da população. Enquanto isso, pesavam ainda as recomendações da Conferência Interamericana de Bogotá, de 1963, e principalmente a de que, dentre os fins da educação se destacasse este, a saber, o de desenvolver no educando a faculdade de resolver de maneira racional os conflitos e tensões que nele costumam surgir. Era a alusão mal disfarçada à *irracionalidade* da radicalização político-ideológica. Ao invés da explicitação dos conflitos, a sua camuflagem através do discurso da compreensão, da interdependência dos grupos sociais no plano nacional, continental e mundial, e da paz e da cooperação.³¹ Os interesses podiam ser múltiplos, pois, e podiam articular-se contra a evolução que acontecia no aparelho escolar, onde assomavam as contradições da própria sociedade jovem, que desejava tornar-se crítica e cidadã como apregoavam as LDBs intencional e formalmente.

2.3. As Ciências na Educação e as Conferências Nacionais de Educação.

A formação tecnicista que o regime defendia conduziu a que logo se convocasse uma Conferência Nacional da Educação. As Conferências deviam responder sempre à expectativa de formar a juventude para a ciência e a técnica. Interessam sobremaneira, pois se referem a toda a problemática que se vem abordando, da imposição ideológica, dos controles sobre a população, do fechamento anti-democrático, dos obstáculos a uma paz justa.

A PRIMEIRA CONFERÊNCIA foi convocada para 31 de março de 1965, primeiro aniversário do governo militar e tecnocrata com duração até 2 de abril. Também a UNESCO se fez representar, junto com a ONU, a OEA, a USAID e a Fundação Ford. Para subsidiar os que se reuniriam para tal exame de problemas de responsabilidade comum, o INEP, na pessoa de seu Diretor Carlos Pasquale, divulgou o volume das *Conferências Interamericanas de Educação* em março. Em maio, havia de ser a apresentação do PAEG, plano em que a educação passou a ser oficialmente definida como *capital humano*, marcando suficientemente o caráter economicista da própria Conferência Nacional de Educação na sua continuidade.

O Ministro Interino de Educação e Cultura, Professor Raymundo de Castro Moniz de Aragão, à abertura, salienta que a idéia de ação estatal planejada tornou-se imperativo das

³⁰ Cf. INSTITUTO DE PESQUISAS DE ESTUDOS SOCIAIS - IPES. *A educação que nos convém*, p. 159-165. *passim*. Resume-se, particularmente, a “*Conferência Síntese*” do Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, intitulada “Fundamentos para uma política educacional brasileira”.

³¹ Cf. INEP, *Conferências Interamericanas de Educação*, p. 71-72.



modernas técnicas de governo, e tende a tornar-se *função normal dentro da administração normal*. Sua aplicação se torna rígida exigência ética a partir da Conferência de Lima de 1956, na qual os fins são o próprio homem, a sua vida, o seu destino, a sua realização integral. Mas questionam-se agora os fins do próprio homem. Como os planos pressupõem uma política educacional pré-estabelecida e a educação constitui um problema cujas soluções repercutem sobre a própria nacionalidade, as definições da política educativa transcendem a momentaneidade dos governos; essa política sobrepõe às influências filosóficas, às tendências políticas, às preferências técnicas, e se inspira nas raízes culturais do povo, reflete as suas aspirações e atende às suas necessidades de segurança e bem-estar. O Ministro Aragão fala, depois, de planejamento democrático por órgãos colegiados, com representação dos diversos setores educacionais e das várias correntes filosóficas e técnicas; restringe a cidadania que, de certo, não será ouvida diretamente: “*órgãos esses únicos capazes de captar, compreender e traduzir as ressonâncias das aspirações do povo em medidas adequadas à colimação dos autênticos interesses do cidadão, harmonizados aos da Pátria e da Humanidade*”.³² O discurso apresenta-se escorregadio, sobretudo se se pensa que o Plano a editar-se em maio já se encontrava pronto: agora já se trata de execução. E passa à racionalização dos meios, acentuando o papel de suplência da ação do governo federal, conquanto, porém, os planos nacional e estaduais devam estar em coordenação mútua. Por sua vez, os planos de educação se encontrarão articulados com o Plano de Desenvolvimento Nacional, como afirma o professor Abgar Renault.

O Secretário de Educação de Minas Gerais, Professor Aureliano Chaves de Mendonça — julgando *banido um certo passado, graças a Deus* —, ressalta que a reforma do ensino médio é por causa da economia, do crescimento acelerado do parque industrial, e exalta a instituição do salário-educação.

A Conferência já conta, ao iniciar, com um ante-projeto de recomendações, e propõe vários considerandos, dentre os quais o primeiro se destaca: o ponto de vista cultural, com a significação da educação para a realização da criatura humana e para o desenvolvimento técnico, científico, econômico, social e cultural; a integração com os matizes culturais da nação; o conceito de planejamento em sua aplicação progressiva em vista de aumentar a previsão humana e de intervir no mecanismo do desenvolvimento.

Coube a palavra, depois, aos membros do Conselho Federal de Educação, nas chamadas “*Sessões Plenárias*”. A que se deveu a atual revisão do primeiro Plano de 1962, e quais são inovações? Ai se colocaram como motivações os índices do analfabetismo, a incorporação do novo salário-educação, e os critérios para o ensino superior. As metas se chamam aspirações, não devem ser rígidas. Mas os objetivos devem ser claros: são o humano e o circunstancial; não se deve perder de vista o homem, mas se tem de educar para a fase tecnoló-

³² Cf. MEC / INEP, *Primeira Conferência de Educação*, p. 27.



gica que se está vivendo.³³ O Conselheiro Kelly, em sua intervenção, ressaltou que a idéia de plano ganha terreno em todos os setores, e, ao final, apontou importante peculiaridade do planejamento do ensino superior, que disse ser problema crucial: a relação entre a autonomia universitária e a ação governamental.³⁴ A Conferência se encerrou com considerandos e recomendações, com a publicação de um regimento da Conferência Nacional de Educação, e com o anúncio do tema da Segunda Conferência em 1966.

A SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO realizou-se em Porto Alegre, de 26 a 30 de abril de 1966, e tendeu a ampliar a primeira, embora com temas mais específicos referentes ao Desenvolvimento do Ensino Primário.

A abertura coube ao Ministro Pedro Aleixo, que fez uma retrospectiva inicial: o governo federal pretendia se acentuasse a articulação entre os planos nacional e estaduais, e houvesse normas para elaboração, execução e avaliação dos planos de Educação. Quanto às recomendações, acenou à boa acolhida geral que tiveram e à impraticabilidade de algumas. O governador Ildo Meneghetti dirigiu à assembléia um discurso fortemente ideologizado: a escola é instituição básica de uma sociedade democrática, que mantém e difunde sua cultura, que revoluciona os métodos de trabalho, que acelera o progresso econômico e intensifica a dinâmica do seu desenvolvimento. É preciso tomar consciência de que estamos em plena era tecnológica. Para povos altamente civilizados, a terra já não é desconhecida e nem o espaço inavergável, e o conhecimento científico vai repercutindo e transformando. Na complexidade da vida em comum, esse homem vai exigindo condições de cultura mais avançadas, *sem descurar de seu destino universal*, mas de fato a tecnologia invade os lares, desatualiza as lentas conquistas, e cresce a importância da escola. Esta é chamada a estar capacitada *para restaurar o equilíbrio social e a vida do homem emocionalmente desajustado (...) fora de qualquer forma contemplativa de mero intelectualismo*; deverá, sim, combater o subdesenvolvimento. Finalizando, o governador ainda augurou ao homem atribulado de hoje uma cultura geral, mas *menos cultura intelectualista*.³⁵

O Diretor do INEP, Carlos Pasquale, exaltou o homem como o principal recurso natural. A sua educação é o principal processo para engrandecer as Nações. Sentia que faltam realmente professores e prédios escolares — são *pontos de estrangulamento* —, mas o Brasil precisava aproveitar melhor os seus próprios recursos, e isso reclamava a uma Política de Administração, atitudes de orientação dos Governos, e não só a técnicas de planejamento e processos pedagógicos. Os estudos de crianças e os de adultos se completarão, no ideal de tornar universal e eficiente a incorporação de todos os indivíduos aos progressos da civilização. Pedia forjarem as soluções adequadas.

³³ Cf. *Ibid.*, p. 55-56: são as palavras de Clóvis Salgado, Presidente da Câmara de Planejamento do CFE.

³⁴ Cf. *Ibid.*, p. 61.

³⁵ Cf. MEC / INEP, *II Conferência Nacional de Educação*, vol I, p. 39-40.

A Introdução ao texto da Conferência fala de planos harmônicos e sinérgicos de ação administrativa, mas ao mesmo tempo de autonomia dos Estados, corolário natural da interdependência recíproca. É descentralização. O sistema educacional da União terá caráter supletivo e se estenderá por todo o país “*nos estritos limites das deficiências locais*”.³⁶ Contudo, a concessão dos auxílios pecuniários e o controle sobre sua aplicação se farão com observância das bases e diretrizes nacionais. O Plano Nacional de Educação não implica uniformidade, pois existem as diferenças regionais, mas vem assegurar a indispensável unidade à Política Educacional. Dentro da ação supletiva federal, coloca-se a manutenção de estabelecimentos de ensino superior em áreas prioritárias de várias regiões do país, conforme o artigo 170 da LDB. Destaca-se de novo a ação dos municípios, a colaboração da livre iniciativa, a importância do novo salário-educação, contributo efetivo das empresas para o ensino primário dos filhos de seus empregados.³⁷ Abordando o plano elaborado pelo CFE em 1962, acena às obrigações emanadas de pronunciamentos internacionais, notadamente latino-americanos, e às metas que vão até 1970. O plano será detalhado pela recém-constituída Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), com vista às metas estabelecidas, e se prevê gastos maiores com professores, dentro das normas reguladoras da aplicação dos recursos.³⁸ Quanto à realização das metas, requer-se um melhoramento considerável das técnicas educativas e de administração, conforme o que expressara, em abertura dada em Brasília a essa Conferência, o próprio Sub-diretor geral da UNESCO. A administração da educação deve tecnificar-se, como numa grande empresa, para que não se percam tantos sacrifícios.³⁹ A idéia da tecnificação é salientada depois, ao enunciarem-se as providências que resultam de conferências como essa tão meritórias; veja-se, no ponto h), a tendência para fazer o critério técnico prevalecer sobre o político.⁴⁰ Quanto às responsabilidades planejadoras do governo e de seus funcionários para o incremento da produtividade, e à educação como investimento ou até como meio de seleção e acesso, assim também se exprime: “*A planificação é aceita como política governamental, por estar comprovado que, se não forem tomadas as providências para dirigir e orientar os esforços, tanto na ordem econômica como na social, apresentam-se os chamados pontos de estrangulamento, que são verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento econômico*”.⁴¹ Para ajudar a formar os quadros em déficit, a Conferência comunica que a Diretoria do INEP se propõe realizar sistematicamente Colóquios destinados ao adestramento de pessoal para funções administrativas, técnicas e normativas dos sistemas de ensino; já contou

³⁶ Cf. *Ibid.*, p. 50-51.

³⁷ Cf. *Ibid.*, p. 53-55.

³⁸ Cf. *Ibid.*, p. 57-61.

³⁹ Cf. *Ibid.*, p. 200-203.

⁴⁰ Cf. *Ibid.*, p. 204.

⁴¹ *Ibid.*, p. 208-209.

com perito da UNESCO, no ano findo, e contará com a assessoria de três outros peritos nos mesmos Colóquios.⁴²

A TERCEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO aconteceu em Salvador da Bahia, em 1967. Tema principal foi o Ginásio Polivalente, que deveria atender aos princípios de justiça em educação, oferecendo oportunidades profissionais e, ao mesmo tempo, fazendo a força jovem de trabalho convergir para as ocupações na medida de suas afinidades vocacionais.⁴³ A Diretoria ressalta a importância dos direitos de todos. O Governador da Bahia, Luiz Viana Filho, enfatiza o acelerar do crescimento econômico, a integração social e a diversificação do preparo profissional, e diz que não é de hoje o alerta para o ensino médio, no qual o Brasil se põe atrás de vários outros países da América Latina. Precisa libertar-se de *velhos preconceitos* e atender às expectativas crescentes de mão-de-obra especializada.⁴⁴ Como ensino fundamental e educação profissional não devem ser compartimentos estanques, já não perduram dúvidas sobre a necessidade de formação técnica. O Padre José Vasconcelos, Conselheiro, fez observação pertinente que revelava a crise toda do regime: reunir-se faz bem, mas cabe aos que preparam o orçamento, aos que têm a obrigação de realizar — e não ao Congresso — o dever de pôr em execução aquilo que os técnicos aconselham.⁴⁵ Era o tempo dos tecnocratas no Brasil, e nem todos percebiam. Sub-tema depois abordado extensamente era o da instituição da quinta e sexta séries escolares. Foram instaladas em 11 de maio de 1966, com uma orientação mista, profissional e de cultura geral.⁴⁶ Interessante que um perito da UNESCO, presente para as reflexões, mostrou-se mais prudente: a oficina não é a panacéia universal e a sua presença numa escola não significa que os alunos fiquem preparados para a vida; precisa de uma pedagogia total e da originalidade intelectual.⁴⁷

A QUARTA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO se deu em São Paulo, entre 22 e 28 de junho de 1969, no Instituto de Energia Atômica. Saíram dois volumes com abundantes anexos. Tratou do ensino médio.

A abertura foi feita pelo Ministro da Educação Tarso Dutra. Diz ter sempre presentes as recomendações do Presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva, no sentido de que a meta básica do seu governo é e será sempre o homem — o homem nos seus mistérios, na profundidade da sua alma, no potencial de suas responsabilidades, etc. Chega o momento da reforma do ensino fundamental, em preparação, e augura que se revejam os objetivos da escola, não realizando retoques, mas dando visão nova, pois se está na era industrial; cabe falar, pois, de profissionalização, mas a terminalidade não significa conclusão educativa irre-

⁴² *Ibid.*, p. 275.

⁴³ Cf. INEP. *III Conferência Nacional de Educação*, p. 15.

⁴⁴ Cf. *Ibid.* p. 39.

⁴⁵ Cf. *Ibid.*, p. 45.

⁴⁶ Cf. *Ibid.*, p. 341-346.

⁴⁷ Cf. *Ibid.*, p. 429-448. *passim*.

mediável; a perspectiva é a da educação permanente, do aperfeiçoamento constante.⁴⁸ O Governador de São Paulo, Roberto de Abreu Sodré, fez verificar a diminuição de escolaridade de curso médio e superior, precisava acabar com esse gargalo. Doutro lado, insistiu no ensino técnico, pois que há excesso de bacharéis, inflação de escolas de Direito e de Filosofia com maus currículos. Ficarão revoltados os jovens, por não acharem emprego.⁴⁹

Dentre os documentos iniciais, destaca-se o de Jayme Abreu, que recorda a possibilidade de continuidade dos estudos após o médio, mas ao mesmo tempo ressalta a importância de realizar estudos para algo concreto e não alienante, defendendo certa cultura geral moderna que forja cidadãos razoavelmente cultos, sabedores do essencial e básico para viver a vida moderna. Está prevenido contra os estudos que fabricam eruditos falhados, alienados do seu tempo histórico. Com isso, passa a abordar o aspecto profissionalizante do segundo ciclo do ensino médio.⁵⁰

Após os anexos, têm interesse ainda os resultados de grupos de trabalho, sempre no sentido da formação dos recursos humanos. Chama a atenção um bom documento de subsídio, no final do volume I, cujo autor é Ralph von Gersdorff. O autor aborda o planejamento de maneira equilibrada e crítica. Comenta dos perigos de que os currículos escolares vão sendo superados por motivo das rápidas mudanças na tecnologia, e adverte que o técnico se faz muito mais na fábrica do que na escola. Depois, sugere que *“a eficiência de qualquer mão-de-obra está condicionada à escolaridade prévia da população ativa. Mas será necessário ensinar aos estudantes, num prazo de formação não extenso, como melhor empregar os conhecimentos mais relevantes de várias disciplinas (...) O ensino repetitivo estereotipado e padronizado seria substituído pela discussão de problemas desafiantes, incluindo aqueles do planejamento social e econômico, os quais compeliriam o estudante a treinar o pensamento e a reflexão própria, e exercer um juízo de valor e uma eleição do caminho a seguir”*.⁵¹

A QUINTA CONFERÊNCIA, suspensa pelo governo federal, não pôde realizar-se.

⁴⁸ Cf. Discurso do Ministro da Educação e Cultura, in: MEC / INEP, *Anais: IV Reunião Plenária da Conferência Nacional de Educação*, p. 33-35, *passim*.

⁴⁹ Cf. Discurso do Governador de São Paulo, in: *Ibid.*, p. 43.

⁵⁰ Cf. Jayme ABREU. Natureza do segundo ciclo do ensino médio, in: *Ibid.*, p. 51-52.

⁵¹ Cf. Ralph VON GERSDORFF. A pesquisa econômica aplicada à educação, in: *Ibid.*, p. 530. Uma observação pertinente, que toca de perto à problemática: ofício vindo da Delegação Permanente Brasileira junto à UNESCO permitiu saber que Gersdorff, designado como perito de planificação de educação, programa PNUD, tenha sido, a pedido do Itamaraty, retirado do Brasil pela UNESCO, e deveria responder a inquérito disciplinar em Paris. Cf. Ofício nº 26, p. 1. Considerado o teor crítico do artigo anexo à quarta Conferência da Educação, seria possível imaginar que o perito se fizera incômodo ao sistema intolerante.

3. ENSINO, RECURSOS HUMANOS E CONTROLES EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA.

O ensino superior recebeu prioridade e sua reforma antecipou-se em 1968. Era necessário exercer controles sobre a juventude que contestava a ideologia e o caráter repressivo do regime. Por outro lado, sentia-se que o país devia avançar e formar os quadros científicos que a aceleração do progresso requeria. Este ponto estuda a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, apenas, com o seus aspectos tecnicista e profissionalizante: propriamente, a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, e dois pareceres do CFE, que a procuram interpretar.

3.1. A meta dos Recursos Humanos na reforma educacional.

Como pano de fundo à reforma, têm-se recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE — *Bureau* Internacional de Educação —, relacionado com a UNESCO igualmente. Ressalta em importância, no caso, a recomendação 49, do ano de 1959, sobre a formação de quadros técnicos e científicos, e recordada com outras em 1962. A América Latina, segundo os pontos-de-vista e análises acima contemplados, tinha urgência de formar quadros e acelerar o progresso. Sempre é mencionado Alfred Marshall, o protagonista da economia neo-clássica: o investimento em seres humanos é *o mais valioso de todo capital*. Esforços dos mais significativos para incorporar a avaliação dos investimentos em educação, dentro da análise econômica do desenvolvimento global, foram os realizados por Theodore Schultz, Gary S. Becker, Edward S. Denison, Jacob Mincer, Burton A. Weisbrod e Frederick Harbison, e, entre brasileiros, por Carlos Langoni, Cláudio de Moura Castro e Samuel Lévy.⁵² Também os brasileiros contaram por confirmado que a educação tem taxas consideráveis de retorno, enquanto chave de mobilidade social e de aumento da produtividade. Por isso que a teoria econômica inclui a mão-de-obra qualificada entre os fatores constantes de desenvolvimento, e Harbison, como um dia Adam Smith, afirma que a riqueza dos povos se mede melhor pela habilidade, saber e capacidade de seus recursos humanos.⁵³

Por conseguinte, no sistema que aqui se vive, na América Latina e no Brasil, as metas reais da educação serão as da produtividade a serviço do capital, visto que tão fundo penetrou a ideologia dos recursos humanos (*human power*). A economia está, e a educação o mesmo, a serviço das flutuações do mercado. Formal e idealisticamente, a educação está a serviço do homem como fim, e recebe, então, o nome de educação integral. Uma vez, porém, que o ideal significa aproximação do real, futuro e também possível, nessa ordem se quer trabalhar na dissertação. Por isso as metas. Gadotti refere pesquisa fartamente documentada

⁵² Assim em Benno SANDERS, *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*, p. 22.

⁵³ Cf. *Ibid.*, p. 20. Cf. F. HARBISON, *Problems of developing higher education in the newly developing countries*, p. 14.

de Cunha, segundo a qual, no momento do “*milagre brasileiro*” dos tecnicistas liberais, se deu a falência do sistema educacional brasileiro e, portanto, o problema da marginalidade e do desigual desempenho das classes sociais na educação. Cunha demonstrou teoricamente as gritantes contradições entre o proclamado e o realizado, no pensamento pedagógico liberal no Brasil. Por isso que Gadotti fala, a seguir, de justiça social e de *falsos mitos*.⁵⁴ As metas, no sistema tecnicista, não conduzem até muito longe. É o que indica a orientação da resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, como anexo ao parecer 45 / 72: para adaptar os currículos profissionalizantes, devia-se efetuar levantamentos periódicos sobre a necessidade do mercado de trabalho local, e tudo ficava submetido à economia. O trabalhador, “*força de trabalho*” desde estudante, é insumo para o capital. O capital, representado pela USAID, que teve pleno acesso ao Brasil na onda de Punta del Este, falou sempre de planos em seus acordos⁵⁵ bilaterais. Planos para a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico e social da América Latina, conforme a Conferência de Ministros de Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e do Caribe, reunida em junho de 1966 em Buenos Aires.

Com frequência se admite que a educação exerce função notável na contribuição para o crescimento econômico de um país. Castro chega a criticar o próprio Carlos Langoni pela assertiva de que, de 1950 a 1969, a educação só contribuíra em 20% para o crescimento do Brasil. Castro supõe mais.⁵⁶

Melchior, contudo, em linha mais crítica, preferiu analisar números e investigar sobre a ajuda efetiva da União para a educação no Brasil, e ver como ficava a vinculação de recursos financeiros. O autor reuniu dados. A União, na sua atitude de suplência apenas, repassou as responsabilidades maiores para os Estados. O município deveu (Lei 5692, art. 59) vincular 20% de sua receita tributária aos antigos primário e ginásial (atual primeiro grau); na realidade, após as primeiras intervenções do novo governo militar na questão do financiamento da educação, já se retraira seu investimento direto na mesma, ainda que o ritmo de crescimento geral tivesse sido acelerado. As considerações críticas indicam no sentido de que, no período de 1966-1982, são os Estados os que gastam de fato com a educação no Brasil.⁵⁷ Por que esse destaque quanto ao financiamento? Adiante se pode averiguar que o governo militar assumiu de preferência o investimento em tecnologia, no ensino superior, de resultados mais

⁵⁴ Moacir GADOTTI, *Pensamento pedagógico brasileiro*, p. 81. Cf. p. 113.

⁵⁵ Nove (9) acordos, em seguida ao primeiro de 30 de julho de 1965.

⁵⁶ Cf. Cláudio de Moura CASTRO, *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*, p. 13. Castro compara uma aprendizagem ou educação não-técnica com uma educação técnica, sendo a primeira através de formação sistemática para o aprender a aprender. Dá os métodos de medição para se avaliar as vantagens da educação em seu livro *Investimento em Educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais*. Ver particularmente pp. 24-26 e 92-95.

⁵⁷ Cf. José Carlos de Araújo MELCHIOR, *A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da Educação no Brasil*, p. 42-45. Cf. p. 101.

imediatos, ou por ser estratégico ou por requerer maior controle em vista da sustentação ideológica do regime.⁵⁸

3.2. Ensino Geral e Ensino Profissionalizante. Os percalços da interpretação.

Ironicamente, Agnelo Viana escreve que o ensino geral, consagrado pela sociedade como o mais nobre e prestigiado caminho de acesso aos bens da cultura, desempenha sua função orientando para os fins desejados pela clientela, de conseguir entrada nos estabelecimentos de nível superior, e portanto para carreiras mestras das atividades liberais. Enquanto isso, a maior parte da população, pelas circunstâncias da vida particular e social, é obrigada a ocupar-se, desde cedo, nas atividades que permitem uma remuneração imediata. Esse autor, por seu viés, contempla o aumento de produtividade, mas também valoriza tanto os aspectos gerais como especializados da formação dos jovens.⁵⁹ Se aqui vem citado, é primeiramente para que se note que é polêmica a problemática da terminalidade do curso médio e da profissionalização.

Já em 1967, um norte-americano, que realizava estudos no Brasil, criticou a sobrecarga de estudos técnicos, mesmo para universitários, nestes termos: foi demonstrado que a produção de técnicos é uma necessidade concomitante com a industrialização, mas não se prova que seja a única ou mesmo a mais importante exigência da industrialização. E continuava, desafiador, que as universidades norte-americanas exigem que todos os estudantes tenham uma ampla base de cultura geral ao lado da formação especializada para uma profissão, e que os planejadores do desenvolvimento não apresentam estatísticas que provem que esse aspecto do sistema educacional americano não tenha contribuído tanto para o desenvolvimento econômico quanto a produção de técnicos.⁶⁰ Difícil seria concordar com membros daquele Fórum de 68, *A Educação que nos convém*, em que os estudos de cultura geral, ou ainda os de filosofia, se reduziriam a pura literatice. As posições da UNESCO são geralmente bem mais abertas do que as dos ideólogos das camadas liberais e militares dominantes no Brasil.

Desde após a guerra, como foi visto, cresceu a convicção de que precisava de planejamento da educação, de inserção do plano educacional no plano econômico, de formação de técnicos. Contudo, na ânsia de modernização, o período dos tecnocratas e militares é marca-

⁵⁸ Pode-se experimentar a urgência por criar tecnologia nas falas dos entrevistados de Humberto BASTOS, *Educação para o desenvolvimento: e.g.*, ver pp. 43 e 57-58. Também CUNHA, *A universidade reformanda*, p. 84-85, acaba expondo esse problema ao contrapor a visão de peritos da UNESCO com a dos técnicos brasileiros, na questão das faculdades de educação de 1968; os peritos acreditavam que melhor fora criar uma faculdade de educação modelo, com pós-graduação, sem descuidar de concentrar esforços na formação de professores para os ginásios, colégios e escolas normais; melhor do que criar faculdades em meia dúzia de cidades do país, como queriam os peritos brasileiros. Cunha pensa que a dificuldade dos peritos brasileiros era a pretensão de certas pessoas de se tornarem diretores de faculdade.

⁵⁹ Em Agnelo Correia VIANA [coord.] et alii, *Ensino de segundo grau: habilitação profissional*, p. 93.

⁶⁰ Cf. Ted GOERTZEL, MEC-USAID, *Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira*. *Revista Civilização Brasileira*, 14: 136.



do por excessos, refletidos de algum modo na Lei 5692 / 71. A definição da Lei 5.692 deu ensejo a que fosse chamada de *omissa* na questão da qualificação para o trabalho, nos cursos de segundo grau. *Omissa* é a expressão que surgiu quando o CFE teve de manifestar um Parecer, o 45 / 72, sobre *o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional*. O Parecer 45 / 72 teve como relator o Conselheiro Padre José Vasconcelos. Este, esquivando-se a apresentar uma dualidade entre tecnologia e humanismo, e inclusive fundamentando-se na UNESCO que deseja manter a unidade entre elementos culturais e técnicos, visou ao Parecer como um instrumento fundamental para a interpretação do princípio de profissionalização do ensino de Segundo Grau na nova Lei.⁶¹ Além de perplexidades várias, houve dificuldades de aplicar a Lei conforme tal interpretação. Passados dois anos, então, o Ministro da Educação, através de um *Aviso*, se dirigiu ao Presidente do Conselho solicitando estudos ou o estabelecimento de novas normas que pudessem orientar melhor a implantação do ensino de Segundo Grau. Daí adveio o novo Parecer, o de nº 76, conhecido simplesmente como Parecer 76 / 75. Estariam superadas as falhas de interpretação da Lei e afastados entraves. O 76 / 75 parece diluir a profissionalização na educação geral e, diferentemente do 45 / 72, dar ênfase à continuidade dos estudos em nível superior. Na verdade, segundo expressão de Saviani, o 45 / 72 atribuiu à Lei 5692 um “reforço tecnicista”, que foi superado pela redação de Therezinha Saraiwa no Parecer 76 / 75, conciliadora e valorizadora do ensino geral,⁶² numa visão que achava apoio de vários dentro do MEC e mesmo do Secretário-Geral Euro Brandão.⁶³ Deve estar claro que, para outros, tudo se reduzia simplesmente à inviabilidade de levar a prática para dentro da escola, motivo porque o 76 / 75 passou a insistir no estágio na empresa. A posição da UNESCO, a esse tempo, já de muito sublinhava que a escola era ajuda para o *aprender a aprender*. A Conferência de 1968 sobre Planificação da Educação advertia: “*Reduzir a formação profissional às exigências mais estritas de cada especialidade equivale, de fato, a fornecer uma formação profissional bastante superficial*”(…) “*A imensa maioria das profissões (...) possui uma especialidade mínima, cabendo a preparação correspondente, em geral, mais à empresa que à escola*”.⁶⁴

Por ocasião do Parecer 853/71, o Padre Vasconcelos afirmara: *excepcionalmente* é o aprofundamento da linha dos estudos gerais, a “*regra é a habilitação profissional*”. Isso o repetiu ao tempo do 45 / 72. Pela mesma ocasião, ano de 1971, a Conferência da UNESCO na Venezuela citava um novo humanismo que integra em um todo coerente a formação cultural, científica e tecnológica, assim como uma dimensão e aplicação social e econômica. Declaratório o enunciado ou não, levava a formação geral em melhor consideração do que no

⁶¹ Cf. Mirian Jorge WARDE, *Educação e estrutura social - A profissionalização em questão*, p. 17.

⁶² Ver *Ibid.*, p. 31-32.

⁶³ *Ibid.*, p. 36.

⁶⁴ UNESCO, *Planificação da Educação - Um levantamento mundial de problemas e perspectivas*, p. 132. Em vários tópicos, essa Conferência de 1968 fornece argumentos e apoio em favor de conhecimentos gerais que bem podem pôr corretivo aos excessos tecnicistas.

Brasil. Para Warde, permanece sempre, mesmo depois do 76 / 75, o desafio de unir teoria e prática. E certamente permanece para muitos a pergunta sobre como transformar o *humanismo tecnológico* do 45 / 72 num verdadeiro *humanismo crítico* que não discrimine, que dialogue, que sempre assimile a técnica como meio e não como fim.

Warde, em seguimento a Cunha, descobre alvos não manifestos por trás dos objetivos manifestos da profissionalização. O novo ensino médio teria uma função contenedora: conter os crescentes contingentes de jovens de classe média que buscavam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social. E, de fato, o *Diagnóstico Preliminar da Educação*, elaborado em 1966, e a Indicação 48/67 do CFE, já davam propostas nesse sentido: a 48/67 sugeria inserir no currículo um núcleo geral de ciências e humanidades e uma parte profissionalizante, que se estruturasse por opções tão variadas quanto o exigissem as *necessidades do mercado de trabalho* e o permitissem as *possibilidades de cada estabelecimento*.⁶⁵ Por isso que a terminalidade se tornaria *regular*, segundo a expressão citada do Padre Vasconcelos. Função da Lei 5692, reforçada pelo Parecer 45/72, e corrigida pelo 76/75, era inculcar a ideologia capitalista dominante e *transmitir o humanismo do nosso tempo*, de modo que o jovem se qualificasse adequadamente para o trabalho e pudesse articular-se à anarquia do mercado. Warde, no entanto, conclui que, se a escola reflete os interesses da classe dominante, o faz penetrada por múltiplas outras formas (dominadas) de intencionalizar a realidade. Os interesses privatistas marginalizam os da maioria, mas com isso a escola se vê na contingência de ser penetrada por outras intencionalidades e, contraditoriamente, se mantém a unidade e a coesão social. O produto não se identifica nem com os interesses da classe dominante nem com os das classes dominadas. Se a escola não é o espaço privilegiado de expressão dos interesses destas últimas, acaba, contudo, gerando também consciências capazes de desmascarar o discurso ideológico dominante e de organizar uma compreensão crítica da realidade. Aparecem aí as contradições do capitalismo e de todo prevalecimento.⁶⁶

3.3. Controle social e metas para a juventude.

Segundo Vanilda Paiva, aconteceu na América Latina, através de organismos internacionais como a UNESCO, um trabalho preventivo equivalente ao que se fez com as massas fascistas européias. Trabalho de reconversão. Assim, as pressões pela democratização do ensino elementar e por campanhas e alfabetização de adolescentes e adultos, segundo a historiadora da educação, eram para prevenir contra eventual ressurgimento de regimes ditatoriais. Ao menos declamatoriamente, as iniciativas geradas eram esforço para ampliação da

⁶⁵ Cf. Mirian Jorge WARDE, *op. cit.*, p. 77-78.

⁶⁶ Cf. *Ibid.*, p. 89-90.

cidadania e uma estratégia de controle de tendências radicais de direita das massas.⁶⁷ Na verdade, com o caso de Cuba, os norte-americanos se sentiram atingidos em seus interesses sobre a América Latina e, por temor à crescente influência soviética no continente, os EUA de Kennedy tiveram de assimilar regimes totalitários violentos, como no Brasil e, depois, no Chile e na Argentina. Entretanto, acabaram sentindo-se bem. E, afinal, houve as campanhas da Aliança para o Progresso e a USAID, que não dispensaram o apoio (contraditório?) da UNESCO e de outros organismos internacionais. O problema que PAIVA mencionava não seria o do fascismo de direita simplesmente, mas de qualquer adversário. O ponto de vista é o dos interesses, o da geo-política. Importava que se abria aí um combate, e devia ser vencido através dos livros. Mas, juntamente, começava a agressão à juventude e aos mestres da parte do regime.

O governo de 1964, efetivamente, teve dificuldades com a juventude, à qual se via obrigado a controlar como objetora que era do projeto liberal-militar. Desde 1966, especialmente, os congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de certas Uniões estaduais incluíram tópicos e seções onde se condenava, além da USAID, o projeto Camelot de inspiração norte-americano. Um general norte-americano comentou que o Projeto estava morto, mas seus objetivos continuavam tão importantes então como sempre o foram. O objetivo desse Projeto era, entre outros, *“prevenir a necessidade de revolução através de programas de desenvolvimento político, econômico, social e psicológico”*.⁶⁸ Certamente o Projeto e a USAID visavam a impor a ideologia de Segurança Nacional e não a ouvir uma população. Como instrumento legal, o novo governo promulgou bem depressa a Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, com disposições sobre os órgãos de representação dos estudantes. Impressiona, hoje ainda, o artigo 14, que vedava *“qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”*.⁶⁹ Um dos problemas dos excedentes, a falta de vagas nas escolas, especialmente nas universidades, somente ia agravando-se e não podia ser resolvido com polícia e autoritarismo. Mas, autoritarismo não faltou contra toda a sociedade consciente.

Em fevereiro de 1966, saiu o Manifesto do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), único partido que a situação consentira existir, e no qual se acolheu quem fosse de oposição ao regime. Em 30 de março de 1967, o Diário do Congresso Nacional publicou o discurso pronunciado pelo Deputado Mata Machado. Iniciava com o texto de Geraldo Vandré *“Na boiada já fui boi...”* e, descrevendo a dramaticidade do que se vivia no País, terminava exortativo, como quem ainda esperava da via institucional e se cuidava dos jovens: *“Ainda está em nossas mãos — por quanto tempo, não sei — deter a opção insurrecional*

⁶⁷ Vanilda PAIVA, *Perspectivas e dilemas da educação popular*, p. 25.

⁶⁸ Cf. Luiz Antônio CUNHA, *A universidade reformada*, p. 228. Cf. p. 233.

⁶⁹ Texto da Lei em José Luís SANFELICE, *Movimento estudantil - A UNE na resistência ao golpe de 64*, p. 204-207.

*que já fizeram muitos dos nossos irmãos, pelo País afora, muitos, sobretudo entre os jovens, depois que os homens de 64 ou — conceda-se de novo — alguns homens de 64 passaram a ver em cada jovem um subversivo, em cada movimento de opinião da juventude um estímulo à guerra revolucionária”.*⁷⁰

Outra ação, relacionada à questão dos universitários, foi da Comissão Meira Matos, que devia contribuir para se tirar das *minorias esquerdistas* as razões objetivas para sua atuação no movimento estudantil, e, mais ainda, queria tomar para o lado do governo a hegemonia estudantil. A Comissão foi instituída em 29 de dezembro de 1967, pelo Presidente Costa e Silva e pelo Ministro Tarso Dutra, *para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis*, os membros leram, então, os três volumes do Programa Estratégico para a Área da Educação, elaborado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. A Comissão enviou o seu *Relatório Meira Matos* em 8 de abril de 1968.⁷¹ Sugeria que, para executar aquele programa, precisava remover os *pontos críticos indicados*, ou seja, ela apontava a condição para ter o *controle da juventude*.⁷² Afirmava que a maioria não é combativa, era manipulada por 10% de jovens mais ativos e instruídos, e reclamava que alguns reitores persistiam apoiando os jovens de esquerda, os quais ainda mantinham suas entidades, que a Revolução mandara fechar. A Aliança Popular (AP) era ligada ao clero progressista, e defendia a luta armada, mas os jovens se uniam todos contra as autoridades, a lei e a ordem. Era necessário “*criar uma mensagem para o estudante democrático — mensagem cheia de conteúdo ideológico e prático, voltada para o desenvolvimento nacional, para o aperfeiçoamento do sistema escolar, para o lançamento do Brasil na corrida científica e tecnológica, tudo com um conteúdo de fé nas soluções democráticas*”.⁷³ Incluíam a proposta de contar com a iniciativa privada para a Operação Rondon, e de estimular o movimento de jovens estudantes Decisão, do sul do País.

Algo que impressiona fortemente é que, ao mesmo tempo, se pensava na reforma universitária, e, nesse objetivo, entrava em ação um Grupo de Trabalho cujo Relatório foi publicado no *Jornal do Brasil*, em 25 de agosto de 1968, um Relatório respeitável por vários aspectos: sobretudo pela coragem com que sugeria o diálogo com a juventude e propunha participação dela e da comunidade na direção dos destinos da Universidade, e com que também mostrava a universidade no plano da racionalidade crítica e criadora e no papel de liderança espiritual.⁷⁴ Florestan Fernandes um dia disse respeitar o Relatório em vários de seus pontos e por atenção para com seus autores especialmente: isso nos faz lembrar os intelectu-

⁷⁰ Ver José Luís SANFELICE. *Ibid.*, p. 224.

⁷¹ Cf. estes dados em: Relatório Meira Matos, *Revista Paz e Terra*, 9: 199-203. O texto se apresenta aí completo.

⁷² Cf. *Ibid.*, 2. parte, p. 209-238.

⁷³ Cf. *Ibid.*, p. 230-231.

⁷⁴ Cf. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, *Ibid.*, p. 243-282. Para o que nos interessa, especialmente pp. 248 e 250-251.



ais que podem sobrepairar acima de partido e agir desinteressadamente a partir de certos valores. Permanece aqui uma pergunta: por que as duas Comissões, a Meira Matos, e a do GT da Reforma Universitária, não teriam discutido em conjunto certas questões? Não é que o diálogo objetivo estava emperrado, antes de qualquer início, sob o forte esquema do controle fascista?

Na sua liberdade, estavam todos, estudantes, professores, funcionários e diretores absolutamente tolhidos, depois do decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969. Por exemplo, o inciso I do artigo 1º: comete infração disciplinar quem “*pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe*”. Ou ainda, no artigo 2º: a apuração das infrações a que se refere o decreto-lei se fará mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de 20 dias, e o dirigente do estabelecimento de ensino é que deve providenciar a instauração do inquérito policial. Era a legitimação de qualquer delação e do alcagüete.⁷⁵ Talvez o que sempre desejaram os empresários promotores e defensores do sistema.

No projeto de formação e de vida, o estudante era controlado, em vista do sufocamento de todas as tensões, mas sobretudo o estudante de classe social baixa. É toda a problemática dos excedentes na universidade, e da falta de vagas, como bem foi desenvolvido por Mirian Warde. Queriam definir os planos em favor da terminalidade do segundo grau, ou curso médio, a fim de diminuir a pressão por universidade e emprego e abafar o senso crítico através da profissionalização. A obedecer às orientações de um Ministro Roberto de Oliveira Campos, liberal partidário da eficácia e da boa administração, a educação secundária devia tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, se tornaria um ensino de elite. Por isso ele sugeriu até, no Fórum *A educação que nos convém*, que houvesse bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar muito mais um instrumental de educação secundária que, para a grande massa da população, deveria ser de valor terminal.⁷⁶ E com isso o social ficava de novo abandonado, as aspirações não ouvidas, os filhos dos trabalhadores discriminados.

4. RELAÇÃO BRASIL-UNESCO E A AÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA.

A relação Brasil-UNESCO se centraliza, concretamente, nos projetos — planejamento e estudo deles, realização e avaliação — e no intercâmbio de pessoas. Entretanto, dois momentos se destacam, e que são fundamentais para entender dos belos ideais humanitários,

⁷⁵ Cf. o documento em José Luís SANFELICE. *op. cit.*, p.234-235.

⁷⁶ Roberto de Oliveira CAMPOS, Educação e desenvolvimento econômico, In: IPES, *A educação que nos convém*, p. 76.



da prática e das contradições da organização. São eles: a Delegação Permanente Brasileira, ou Embaixada, e a Comissão Nacional da UNESCO, o IBECC.

4.1. Brasil e UNESCO: a delegação permanente em Paris.

É oportuno explanar dois pontos que guardam relação geral com a temática do planejamento da educação na perspectiva crítica adotada: o jogo do poder e das influências políticas na UNESCO e aspectos da ação dos Delegados Permanentes na Sede da UNESCO em Paris. Para os dados apresentados neste item, servem de apoio os telegramas e ofícios arquivados no Ministério das Relações Exteriores, Edifício do Itamaraty II (no CDO) em Brasília.⁷⁷

4.1.1. Controles e voto.

A ação real das delegações permanentes em Paris, junto ao Secretariado da UNESCO, ao Diretor Geral, e entre si mesmas, é fortemente politizada. A efervescência política cresce na proximidade das sessões da Conferência Geral, sobretudo no que tange aos cargos a preencher e às articulações em torno a um candidato (um País). Um jogo complexo de interesses internacionais e um conflito de entendimento e de ideologias. Bastarão alguns exemplos colhidos dos telegramas brasileiros, para que algo se conheça desses meandros unesquianos.

Comunicação ao Ministério das Relações Exteriores, via telegrama do Delegado Permanente, ou Embaixador, Everaldo Dayrell, em julho de 1970: O Brasil está devendo sua contribuição financeira referente a 1969 e pedimos pagar logo: *“a falta de pagamento da contribuição brasileira poderia enfraquecer nossa posição no setor ciências exatas e naturais durante a Conferência Geral”*.

Em 13 de outubro de 1971, sobre Reunião do COI (Oceanografia): *“Quanto à introdução de temas políticos no debate, parece inevitável (...). Por isso, logo no início da VII Sessão, já coordenado o grupo latino-americano, a delegação brasileira deveria concertar posições com os grupos asiático e africano. Contamos geralmente com o apoio da Iugoslávia, Romênia e Espanha para nossas pretensões.”*

Em 20 de junho de 1972, consulta sobre pessoa: *“Pergunta-se se o Governo Brasileiro endossará a indicação da UNESCO, de Fernando Henrique Cardoso para o importante cargo de Diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO”*.

Logo em julho, discreta recusa.

⁷⁷ De ora em diante serão citados os telegramas e os ofícios do CDO por número, com indicação da página. Quanto aos telegramas, consta a data apenas.

Telegrama de 13 de outubro de 1972 pergunta sobre votar ou não no candidato de Cuba pelo grupo eleitoral 3: trata-se da Comissão de Educação no Conselho Executivo; diz Dayrell: *“a fim de evitar essa escolha pelo Conselho Executivo, com o meu assentimento, o delegado de Guatemala, apoiado pelo Uruguai, apresentou para a mesma presidência a candidatura do Embaixador Paulo Carneiro. Ambos os candidatos estão sendo examinados pelo Conselho Executivo”*.

E havia um projeto árabe em torno à *“presença real da UNESCO em Jerusalém”*; Dayrell comunica ao Itamaraty: *“Todas as emendas americanas e neerlandesas foram rejeitadas. O Brasil se absteve no decorrer de toda a votação, considerando que o assunto havia infelizmente evoluído para o terreno puramente político”*.

Dia 7 de maio de 1975, o Chile é novamente criticado: *“Reuniu-se mais uma vez o Comitê do Conselho Executivo incumbido de examinar todas as comunicações transmitidas à UNESCO sobre violações dos direitos do homem. Para presidir a este comitê composto de 14 membros, foi eleito, por unanimidade, o Embaixador Paulo Carneiro. Todas as comunicações submetidas ao Comitê, em número de 9, referem-se à situação do Chile, especialmente no campo da Educação, Ciência e Cultura. O Professor Thayer, membro chileno do Conselho, esclareceu (...) insistem sobre o caráter transitório do regime político atual do Chile (...)”*.

As notícias acima objetivam apenas manifestar o tipo de efervescência predominante na UNESCO e suas imediações. São trocados telegramas entre Itamaraty e Embaixada quase todos os dias. Aos textos *“confidências”* o pesquisador dificilmente não consegue acesso. Assim é a UNESCO: o seu dia-a-dia, sua vida complexa que não é tão abstrata, seus ideais e seu conflito.

4.1.2. Embaixada, Educação e ideologias.

Em 1966, deixava a Embaixada Brasileira na UNESCO o Senhor Paulo Berredo Carneiro, que, carinhosamente, foi conhecido em Paris como o Leão da UNESCO. A seu tempo predominou a luta pelo ensino primário e se trabalhou pela pesquisa e ensino das ciências. Sucedeu-lhe no cargo o cientista Carlos Chagas Filho. Este assumiu em março e encontrou todo um trabalho a fazer em favor das mesmas ciências e da tecnologia, especialmente em vista do Centro de Ciências e Tecnologia que devia criar-se em São Paulo com caráter regional.

Carlos Chagas afirmava não querer uma ciência divorciada da cultura e da educação, não quereria estabelecer divisão entre humanismo e ciência e tecnologia,⁷⁸ pois que a ciência não seria só um mecanismo de ação e de progresso social, mas também uma parte da cultura

⁷⁸ Ofício 162, p. 8.



moderna e uma fonte de enriquecimento da própria personalidade humana; desejava que todos os economistas e administradores tivessem informação científica. Para ele, era preciso defender um *humanismo científico*, humanismo pelo qual se sentia em comunhão sem contrastes com o humanismo *do desenvolvimento* do Diretor Geral René Maheu.⁷⁹ A ciência, defendia ele, era de interesse universal, e não nacionalista; não era competição apenas.⁸⁰ Contudo, sua concepção de currículo para uma reforma do curso médio era centrada mesmo nas ciências em geral: linguagem, matemática, ciências experimentais e trabalho manual; outras disciplinas atuais arriscariam tornar-se peso e deveriam ser postergadas para uma futura educação permanente. Tal idéia ele levou ao GT de preparação para a XV Conferência Geral.⁸¹ Certamente era uma paixão pela ciência o que o convenceu, ao tempo em que foi Presidente da Academia Brasileira de Ciências, a dar curso de informação científica para jornalistas, a fim de se garantir melhor difusão científica para as massas; sempre sentiu que pode haver uma desnaturação de certos valores humanos pela ciência, ou vice-versa, como escreveu ao Diretor Geral em agosto de 1967, ao abordarem a informação científica.⁸² Defendia a UNESCO, e outras agências especializadas contra a posição dos Estados Unidos e outros ricos, no que tangia ao poder de decisão concederem financiamentos do PNUD e analisarem prioridades.⁸³

De novo quanto ao currículo: o primário serviria de base à educação permanente, ao passo que os especialistas levariam o secundário a ser uma preparação *intellectual* fundamental — o que permitiria alguma atividade, não importava qual, mas ligada, evidentemente, a um sistema de educação integrada para a qual os nossos métodos desempenham papel especial. Num segundo ciclo, se ajuntaria a história nacional e a geografia, uma língua estrangeira no lugar da matéria de artesanato, e o ensino das ciências experimentais seria amplificado e completado pelo dos princípios de lógica e de filosofia necessários à criação do mecanismo do pensamento. Um ensino desse tipo permitiria que o estudante buscasse uma carreira, e seria preparação suficiente para a universidade, a qual teria de exercer, então, uma função mais vasta do que já exercera. Para Chagas, esse currículo era uma hipótese de trabalho, algo intuitivo, mas que até mereceria ser considerado por algum grupo de estudo.⁸⁴ Segundo Maheu, dando resposta aos interesses de Chagas, o secundário é um começo de especialização, e requer diversificação de matérias, pois isso alivia a programação e corresponde mais às necessidades das crianças como da comunidade, o que vem a conferir maior interesse e a

⁷⁹ Cf. 248, p. 2-6, *passim*. Cf. 174, p. 2.

⁸⁰ 141, p. 1-2.

⁸¹ 162, p. 3.

⁸² 93, p. 1-2, em carta a Maheu.

⁸³ 242, 4-6.

⁸⁴ 165, p. 3-5.

ajudar ao aluno a suportar melhor o peso do aprendizado. Maheu, remete à conferência de Quito, insistindo, porém, na suavização dos programas.⁸⁵

Carlos Chagas representa, sem dúvida, um difusor dos interesses pela ciência e a tecnologia — e dele se aproxima o *humanismo deste tempo*, como depois será chamado em documento oficial do CFE, o Parecer 45/72. Com equilíbrio, não descurando de todo o interesse pela filosofia, provedora de princípios e ampliadora deles. Certamente o Brasil lhe pode ser grato.

A leitura dos ofícios descobre estranhos elementos ideológicos que ajudam a entender criticamente as relações reais e os interesses, seja no Brasil, seja nos corredores da UNESCO. Há, seletivamente, referências aos jovens no Brasil, e serão tema para cartas e discursos em Paris, a partir de outubro de 1968 (Conferência Geral) e Carlos Chagas de algum modo se envolve. Não é possível esquecer que o Brasil se surpreendera havia bem pouco com o Relatório Meira Matos, atrás estudado, e estava às vésperas da edição do AI-5.

Perante a Sub-Comissão I, de Educação, da XV Sessão da Conferência Geral da UNESCO, o Embaixador refere-se à *angústia dos jovens* brasileiros que anseiam por ter um lugar na Universidade, lugar não disponível por causa da pressão demográfica dos últimos tempos, e se revoltam.⁸⁶ De novo, fala dos jovens três dias após: “*o problema da juventude é um dos mais graves de todos os que nos preocupam*”. Refere-se novamente a uma pressão demográfica que sofrem os países em via de desenvolvimento, e lhe parece claro que a angústia dos jovens se distribui por domínios diversos e diferentes dos que ocupam a atenção da juventude dos países que vivem no período pós-industrial. “*Certo que precisa de reformas de estrutura, e que o movimento difundido por toda parte, no mundo, no domínio da universidade por exemplo, esforço que se traduz por uma multiplicação de reformas que tentam recuperar o tempo perdido, já indica o cuidado de nossos governos a esse respeito*”.⁸⁷ No mesmo dia 24 de outubro, um Delegado brasileiro à Conferência deixou certa impressão de estar justificando o Governo contra as sugestões corajosas do recente GT da Reforma Universitária; esse Delegado argumentava que a participação dos estudantes na administração da Universidade já está assegurada em nossa lei fundamental da educação, e a seguir fazia apelação não muito cabível no momento político: “*Verificamos, entretanto, que em todos os países, mesmo nos países desenvolvidos, os estudantes se recusam hoje a ser formados para as necessidades de uma sociedade tecnocrática (...). Nos países em via de desenvolvimento, eles contestam a própria estratégia do desenvolvimento. Pensamos que a UNESCO devia*

⁸⁵ UNESCO/DG/ 1.4/ 9224/0, p. 1.

⁸⁶ Intervention de l'Ambassadeur Carlos Chagas, le 21 octobre 1968, le matin, *Ibid.*, p. 4.

⁸⁷ Intervenção do Embaixador Carlos Chagas na Sub-Comissão I: Educação - dia 24.10.68 (manhã), *Ibid.*, p. 1-3, *passim*.



comprometer-se em estudar a fundo tal problema, para tentar uma renovação profunda do conteúdo e dos métodos do ensino superior (...).⁸⁸

O resumo final, pela Comissão do Programa, nessa XV Sessão da Conferência Geral, relatará o argumento dos excedentes, dizendo que há problema de quantidade no Brasil. Mas, de fato, a argumentação desse gênero deveu-se primeiro ao Ministro Tarso Dutra, que discursara no dia 18 de outubro. Também ele iniciou logo a falar de juventude, colocando estranha premissa: *“Os povos sub-desenvolvidos ou em via de desenvolvimento e as ilhotas de pobreza (sic!) que ainda existem, circunscritas nos países mais prósperos, encontrarão no sistema cultural seus instrumentos de libertação mais eficazes...”*; e a seguir, após considerações sobre a busca de trabalho e justos direitos de populações *excedentárias* e jovens, prossegue falando destes: *“É isso, é isso apenas, que agita os jovens do mundo inteiro. É a falta de possibilidades, a ausência de encorajamento, o desespero diante de uma estrutura educacional que evoluiu muito e se aperfeiçoa, mas que eles consideram, identificando sua desproporção com o progresso geral da sociedade contemporânea, como a causa essencial de suas próprias frustrações”*.⁸⁹

O impressionante é que em menos de dois meses se havia de editar o Ato Institucional nº 5. Da repressão ninguém queria, não podia falar.

Os arquivos, que não usamos senão em elementos mais de perto atinentes à problemática em estudo, isto é, o controle da sociedade através do planejamento da educação ou da força fascista de repressão, nos permitem ainda ver a política acobertadora de pessoas que, de certo, não sabiam considerar alternativas. Em março de 1971, o então Embaixador Everaldo Dayrell de Lima dirigia-se à Secretaria de Estado comentando sobre antigo desejo de Paulo Carneiro: que era necessário reduzir o sentido *“polêmico”* das reuniões da UNESCO, em favor de maior eficiência funcional, pois a demagogia costumava tumultuar as assembleias internacionais com declarações de princípio sem implementação de fato. Dayrell acabava afirmando que os interesses mundiais deviam prevalecer sobre o aspecto regional ou particularista dos problemas, e que a tarefa da UNESCO era dificultada por injunções políticas que muitas vezes se chocavam contra o que aparecia ser de imediato interesse no desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura entre os povos da terra. A UNESCO não serve às paixões do momento, diz, mas há recomendações que são obtidas sem dificuldade de uma maioria inflamadamente passional. Certamente Dayrell temia que o triste momento brasileiro pudesse ser recordado na Sessão da Conferência.⁹⁰

⁸⁸ Intervention faite par le Délégué du Brésil José Barreto Filho, le 28 octobre 1968, à la sous-Commission du Programme pour l'Éducation, p. 1 e 2.

⁸⁹ Cf. Discours prononcé par S.E. le professeur Tarso Dutra, Ministre de l'Éducation et de la culture du Brésil, à la XV Conférence Générale de L'UNESCO, p. 2 e 3, respectivamente.

⁹⁰ Cf. Ofício 56, p. 1-3, *passim*.

Um episódio revelador do intrincado da UNESCO e da ideologia de dominação que regeu na ditadura, aparece nos ofícios de 1974. Dayrell — “surpreso” — comunica ao Itamaraty que Dom Hélder Câmara fora convidado pelo Diretor Geral a participar de um debate sobre “*A Paz e as Convicções*”, que seria de 7 a 10 de maio.⁹¹ Certamente orientado, coube ao Delegado Permanente apresentar protestos à UNESCO em nome de seu governo brasileiro. Argumentava assim: “*O governo brasileiro considera que Dom Hélder Câmara não representa de maneira alguma parcela significativa da opinião pública brasileira (...) Ao longo de suas intervenções públicas fora do Brasil, Dom Hélder Câmara apresentou uma versão nitidamente parcial dos problemas políticos e sociais de seu País, no contexto universal*”.⁹²

Aflora o problema da legitimidade. E quem representaria melhor ao povo e às suas aspirações, Dom Hélder ou Garrastazu Médici? E como havia de a UNESCO realizar uma síntese?

4.2. Brasil e UNESCO: o IBECC, Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

O Brasil foi duas vezes pioneiro. Na Conferência das Nações Unidas realizada em São Francisco da Califórnia, de 25 de abril a 26 de junho de 1945, e da qual resultou a Carta das Nações Unidas, coube à Delegação Brasileira um das primeiras gestões em favor da cooperação intelectual. A Delegação lembrou que se criasse mais um órgão na Organização Internacional, isto é, um Conselho de Cooperação Intelectual. Houve debate, e surgiu um acordo no sentido de, posteriormente, ser convocada pela Grã-Bretanha, uma Conferência sobre assuntos culturais. Efetivamente, criou-se a UNESCO em Londres. Novamente pioneiro, foi o Brasil ao fundar um núcleo nacional da UNESCO: o artigo VII da Convenção dispunha que cada Estado-membro tomasse as disposições apropriadas à sua situação particular, a fim de associar aos trabalhos da UNESCO os principais grupos nacionais que se interessavam pelos problemas da educação. Por um decreto-lei de 13 de junho de 1946, foi criada a Comissão Nacional Brasileira da UNESCO, em cumprimento do dispositivo da Convenção de Londres de 16 de novembro de 1945. Era o IBECC, com sede no Palácio Itamaraty do Rio de Janeiro. Seus estatutos foram aprovados pelo Decreto nº 21.355, de 25 de junho de 1946, estatutos que foram reformados em 9 de dezembro de 1955 e outra vez em 2 de maio de 1963. O estatuto foi revogado pelo Decreto nº 51.986, de 25 de abril de 1991, do Presidente Fernando Collor, e até hoje funciona no Palácio Itamaraty do Rio de Janeiro, à espera de novos estatutos e com verbas muito limitadas. O IBECC publica uma revista, *Correio do IBECC*.

⁹¹ Cf. Ofício 15, p. 1.

⁹² 20, p. 1-2.



A Comissão Nacional ou IBECC, se interessou, desde cedo, pelos estudos de ciências no País, e nisso contou com maior entusiasmo em São Paulo. A Comissão Paulista, dá notícias de divulgação científica entre estudantes, pois que é sua linha preferencial. Visa a estimular aos estudos e pesquisas de Física, Química e Biologia entre os alunos do secundário, e a formar o gosto pelas ciências. Até favoreceu à construção de *laboratórios portáteis (kits)*, a fim de os fornecer aos alunos para trabalhos em casa.⁹³ Outra iniciativa foi viabilizada através de convênio com a USP, em 1962: a Comissão colocou os materiais que produzia em seus laboratórios à disposição da Universidade, para o ensino experimental de ciências físico-naturais. Na mesma USP se instalou a sede da Comissão Paulista, onde se davam cursos modernos que visavam ao ensino. Dentro dos projetos da Aliança Para o Progresso, continuou estimulando trabalhos nessa área.⁹⁴ O Professor Mendes da Rocha, em exposição sobre as atividades da Comissão Paulista, atribuiu-lhe méritos por ter concentrado suas atividades num setor único, o da melhora do ensino das ciências nos cursos secundários, a despeito de outras solicitações.⁹⁵

Após a Conferência de Santiago e a fundação do IIPE em Paris, com a *corrida* para o progresso e com a afirmação maior dos conceitos de planejamento da educação, o IBECC traduziu sua missão no sentido de “*ajudar os países a acelerarem seu progresso econômico e social para uma melhor planificação da educação*”, e para esse fim cuidava de aplicar um programa de pesquisas e de formação de nível superior. Visava a aumentar os conhecimentos de valor prático e a fornecer peritos qualificados. Tratando da idéia central do Instituto, dentro dos novos conceitos dos tecnocratas que haviam subido com o governo militar, mas em consonância também com o novo clima de realismo e de planejamento, o IBECC promete que “*sua cooperação com outros organismos situar-se-á em plano estritamente técnico, deixando as questões políticas para aqueles a quem compete resolvê-las*” e que os economistas terão de analisar os projetos em seus aspectos econômicos, verificando os créditos e o numerário efetivo para realizá-los e se os recursos serão utilizados eficientemente, etc.⁹⁶ É a mesma racionalidade econômica que passou a prevalecer desde a aceleração planificada e que colocou a UNESCO como importante conselheira do PNUD e do Banco Mundial, como já foi visto.

O humanismo será lembrado no IBECC mais raramente, a partir dos discursos dos Diretores Gerais da UNESCO ou de fatos de implicação mais genérica. E certas lições vão ficando esquecidas. Relata o IBECC notícias de uma mesa-redonda em Paris, durante a X Sessão da Conferência geral da UNESCO em 1958. Eram oito sábios eminentes, 5 dos quais detentores de Prêmio Nobel; todos muito otimistas quanto ao o progresso científico e técni-

⁹³ *Correio do IBECC*, 1: 18.

⁹⁴ *Correio do IBECC*, 19: 6-7.

⁹⁵ *Correio do IBECC*, 23: 13.

⁹⁶ Cf. *Correio do IBECC*, 25: 5-9, *passim*.



co, pelo qual um *nascimento* acontecia no mundo. Advertiam, porém, sobre o valor das ciências humanas: “É preciso convencer os poderes públicos de que as ciências humanas não devem ser tratadas como parentes pobres, de que são ao contrário primordiais. Cada vez que se esquece do homem a civilização está em perigo”.

Problema nunca bem solucionado, quanto ao IBECC, foi o da sua relação com a UNESCO e com a Delegação Permanente Brasileira. Foi motivo de conflitos ideológicos nem sempre explicitados.

A reedição do Estatuto, em 1963, incluiu uma letra “D” no artigo 1º: colaborar com o governo no estudo do programa e do orçamento da UNESCO a ser proposto às Assembléias Gerais da mesma. E também uma letra “E”: vai assessorar e aconselhar o governo e as delegações às Conferências Gerais da UNESCO em todos os problemas relativos à Organização no País.

Temos notícia de insatisfação especialmente no *Correio do IBECC*, abril de 1971, sumariando os atos da Assembléia Geral. O Presidente Professor Renato Almeida explica que o papel dos organismos como o IBECC é de natureza *sui generis* e necessita sempre ser esclarecido, porque a UNESCO não é só uma instituição intergovernamental; ela pretende ter em cada Estado uma Comissão Nacional, a qual será uma organização *paraestatal*, porque, embora gozando de autonomia, deve incluir em seu seio representantes governamentais. Cada Comissão Nacional recebeu atribuições de assessoria junto ao governo de seu país, no tocante aos assuntos da UNESCO. Contudo, é preciso que haja uma ação harmoniosa, que vai se tornando mais importante na medida em que a UNESCO alarga as funções de suas Comissões Nacionais. Infelizmente, faltam as verbas para tantas tarefas, diz Almeida.⁹⁷ Na sua expressão, a UNESCO intervém para atribuir-lhes novas tarefas, e aparece aí a fonte de mais conflitos: quem decide sobre as Comissões? quem decide sobre o IBECC?

O problema retorna, dentro da Delegação em Paris, quando o Embaixador Dayrell reexamina Resolução da UNESCO, XVIª Sessão da Conferência, que decidia atribuir 1% do orçamento ordinário para as Comissões Nacionais, como cooperação. Dayrell imaginou, então, que se devia dar mais relevantes responsabilidades ao IBECC. Insistia, porém, que o IBECC é governamental, embora, segundo os Estatutos revisados em 1963, nada impedisse ao IBECC interessar-se por programação da UNESCO. Já em 1968 o Delegado Permanente analisava outras Comissões Nacionais e o IBECC para sugerir uma reformulação. Ora, para Dayrell uma reformulação seria extenuante, e preferia, pois, reexaminar as finalidades do IBECC. Tinha como certo que a ação da UNESCO acabava sendo política pelos compromissos que acarretava para um Estado membro. A UNESCO era abstrata apenas no caráter dos temas de educação, ciência e cultura lá tratados, mas era política quanto às decisões tomadas em referência aos temas. Por isso avultava o interesse nacional-governamental, e por

⁹⁷ Cf. *Correio do IBECC*, 52: 1-2.

isso existia uma Delegação Permanente governamental, subordinada a um órgão político, o Ministério das Relações Exteriores. As atividades de um País ou Estado em relação à UNESCO zelariam por que as decisões internacionais se harmonizassem com a política nacional e auxiliariam sua execução e desenvolvimento. A atividade do Brasil na UNESCO, portanto, se passaria no plano da política educacional, da política científica, da política cultural e da política da informação. E Dayrell, pensando nas possíveis atividades do IBECC, sugeria que não podem ser dissociadas de uma compreensão política, e propunha que o IBECC não deixasse de agir em harmonia com o Itamaraty e com os seus interesses na participação política do Brasil na UNESCO.

Dayrell estava sugerindo, afinal, que o IBECC assumisse, pouco a pouco, a tarefa de consultas internas amplas no País, especialmente na hora de preparar a Delegação escolhida para uma Sessão da Conferência geral. O IBECC estaria auxiliando ao melhor preparo dos enviados, de maneira que o Brasil, na Conferência, já não ficasse na participação meramente política e, como foi amiúde, negativa ou defensiva. O IBECC passaria por uma fase de experimentação, dirigido por um diplomata capaz, e depois se pensaria em melhor dotação orçamentária e na sua mudança para Brasília. O Embaixador terminava sua proposta de replanejamento do IBECC insistindo que seriam cabíveis e válidas essas providências administrativas.⁹⁸

As providências não foram tomadas certamente. Reclamação posterior irá demonstrar ou que as condições não satisfaziam ou que existia algum conflito não explicitado. Dayrell reclamará que o IBECC assumiu muita independência com relação à Delegação em Paris, e proporá de novo revisão dos seus serviços.⁹⁹

Encerra-se aqui o último capítulo. Todo ele permite vislumbrar tensões. E tensões houve muitas, principalmente quando o regime envidou esforços mais sistematizados de controle, fosse pelo cárcere, fosse pela educação e propaganda.

As metas eram as de um *“milagre econômico”*. Registrou-se, de fato, crescimento de até 10 % ao ano. O sistema, contudo, repressivo politicamente e subalterno economicamente, não podia durar sempre, uma vez que as contradições arrebentavam, pouco a pouco, qualquer projeto. Se a Educação era planejada para controle e para progresso tecnológico, as alternativas políticas, entretanto, interferiam no sentido de constantes reivindicações. O capítulo pôde mostrar que houve uma intelectualidade que não se deixou submeter e amordaçar. Neste sentido também, será possível continuar falando de *“esgotamento do modelo”*. Com

⁹⁸ Cf. para todos esses dados: O IBECC e a participação brasileira na UNESCO. Cf. n.º 40: 1-9, *passim*. É documento da Delegação Permanente.

⁹⁹ Cf. 35, p. 1-2.



efeito, se um povo não se deixa governar por quaisquer metas, muito menos consente avançar manso no carreiro de falsos mitos.



CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Vista a UNESCO à luz de Mannheim, fica um contributo muito válido, apesar de limitações intrínsecas à mesma. Especialmente o convite ao diálogo, à compreensão, à cidadania e à auto-superação ativa. Dito com a devida sobriedade e suspeita, isso é sempre oportuno. A UNESCO tem de ser a UNESCO com sua ideologia própria, que admite ser examinada. Por difícil que seja captar ou definir qual a filosofia de fundo que orienta, se torna claro que ela não pode ser aceita *“como é”*, sem mais discussões. Tudo, neste mundo dos homens, admite exame crítico, e ela não obterá conceito máximo necessariamente. Está aí, porém. Foi bom ter detectado algumas de suas contradições, e noutra etapa de trabalhos se poderia aprofundar aspectos críticos aos quais aqui apenas se acenou.

Também o Brasil do intenso planeamento educacional do pós-64, considerado à luz de Mannheim, se cobre de interrogações provocadoras. O autoritarismo e a violência mal-educados, quando esgotado aquele modelo, cederam espaço, pouco a pouco, à abertura política, e foram dadas graças a Deus porque a mudança no processo acontecia sem derramamento de sangue (sem muito sangue, ter-se-ia de dizer, noutra ótica). Com efeito, não houvera, alguma vez, o risco de um conflito armado e que pudesse chegar a amplitude imprevista? Antes, fôra importante detectar as ideologias, mas especialmente estabelecer a sua análise e fomentar o diálogo entre elas, para obter alguma síntese construtiva. Devera ter sido algo que predominasse nos fins de 1963 em meio à experiência parlamentar. Teria sido a hora de dialogar.

UNESCO e Brasil, debaixo de exame, nos colocam duas questões neste final: primeira, se é possível descartar de uma vez a guerra, e, portanto, se se poderia mudar os termos do estatuto vigente da UNESCO, modificando aquele enfoque da educação para a paz. Segundo, se a *“pacificação”* que marca o presente momento de globalização neoliberal nos autori-

za a esquecer lutas passadas e esquecer que não se realizou a mobilização necessária para que a transformação social em favor das grandes maiorias ainda venha a acontecer. Dessas questões decorre uma outra: qual parte cabe à educação, para que o país se modernize com equilíbrio e justiça social, e para que se forme o cidadão de direito e de fato e não de papel?

1. Guerra e paz.

Os focos de guerra são muitos no mundo de hoje, no qual os diferentes estão exigindo espaço e respeito. E como não prevenir e estabelecer adequados controles contra a guerra possível, que, mudando de forma, causaria mal pior do que já se experimentou? Aqui, nestas reflexões conclusivas, recordamos duas advertências distantes entre si no tempo, em 1957 e em 1996.

Edward McNall Burns, em sua *História da civilização ocidental*, escreveu no final do capítulo sobre a Segunda Guerra Mundial: *“Na verdade, é tão grande a ameaça de novas armas, que nenhuma das medidas tradicionais de segurança parece oferecer proteção contra elas. Nenhuma nação pode defender-se contra explosivos atômicos, estabelecendo estados-tampões em suas fronteiras ou adquirindo bases ou fortalezas insulares como Singapura ou Gibraltar. Um país comparativamente fraco e pequeno, equipado com algumas bombas atômicas, pode, em algumas horas, lançar um golpe absolutamente paralisante num vizinho altamente (...). Nunca pareceu tão verdadeiro que, a menos que o homem civilizado destrua a guerra, esta o destruirá”*.¹ Parece que não perderam sua atualidade as primeiras linhas do prólogo do Ato Constitutivo da UNESCO.

Agora, vai ao ar a guerra cibernética, e novo tipo de instruções para os soldados, através de um método que tem o que ver com os videogames. O Pentágono está pretendendo conquistar de vez o ciberespaço. Foi por isso que conseguiu vender mais fácil a guerra cirúrgica contra o Iraque, a guerra precisa e aparentemente indolor que se viu nas imagens televisivas sem nenhuma cor de sangue. Mas, há um outro lado, já apontado num filme, *“Jogos de Guerra”*, uma vulnerabilidade que preocupa o Pentágono. *“O Pentágono acredita que todo dia há pelo menos 500 tentativas ilegais de acesso a computadores ligados direta ou indiretamente às Forças Armadas”*. Seria a guerrilha informatizada, empregando células dedicadas à sabotagem eletrônica a partir de informações obtidas na própria Internet.² Evidentemente, não podem faltar motivos para assegurar a censura na rede Internet ou em coisas semelhantes. *“O conceito de liberdade de expressão absoluta para os conteúdos presentes na Internet é um equívoco a ser corrigido, e a Internet deve ser regulada”*, disse Arno Penzias, ganha-

¹ *Op. cit.*, p. 916.

² Cf., Marina MORAES, Guerra cibernética vai ao ar. *Folha de São Paulo*, Caderno 5 (Folha Informática), 2-10-1996, p. 2.

dor do prêmio Nobel de Física em 1978. Em São Paulo, recentemente, disse estar certo de que acreditar haver algo no ciberespaço que não deva ser regularmente controlado é uma armadilha. O ciberespaço não é um mundo separado.³

Assim, seja qual for a paz, sejam quais forem os interesses, por fins humanitários ou por fins de manutenção de privilégios, nas sociedades se estará sempre pressionando para que se procure o controle dos que fazem oposição ou colocam em perigo um “*status quo*”. Grave perigo ainda será o da guerra que, modernamente mais que nunca, oferece riscos de dimensões imprevisíveis à humanidade. A dissertação, reconhece que a educação será dos mais eficientes elementos de controle, reconhece também que ela pode ficar a serviço de grupos ideológicos que não realizem a necessária síntese, ou que, numa visão anti-democrática e interessada de mundo, reprimam os que pensam diferente ou os que pensam conforme às aspirações das maiorias empobrecidas.

2. A paz de todos os dias... é a cidadania de todos.

O tema do discurso competente e do discurso incompetente, em Marilena Chauí, pode levar-nos a reflexões sérias sobre a UNESCO e a educação brasileira no período abordado.

Com base em Lefort, Chauí diz que, no uso de discursos segundos ou derivados, o homem passa a relacionar-se com os demais homens e com sua própria vida, seu corpo, seu trabalho através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. No lugar dessa experiência humana, surgem milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimento que constroem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista. O discurso competente, o do especialista, exigindo a interiorização de suas regras, permite ao não-especialista a ilusão de participar do saber. Marilena Chauí, com isto, adverte dos perigos que há em aceitar acriticamente, para resolver quaisquer discussões, o discurso da pediatria, da pedagogia, da ecologia, da sociologia, da psicologia ... Com eles, qualquer um estaria apto a viver.⁴ A autora lança a suspeita contra os muitos discursos, sabendo que há um fechamento a todo outro saber de tipo instituinte, negador e histórico, bem como às ciências do homem, especialmente a filosofia: perante as estruturas do poder, seriam chamadas de incompetentes.⁵ Ora, Marilena Chauí já antecipara que o discurso competente é referido a um fenômeno histórico preciso: “*a burocratização das sociedades contemporâneas e a idéia de Organização que se encontra na base desse fenômeno*”⁶, e que há um discurso competente em três registros: o do administrador-

³ Paulo Fernando SILVESTRE, Nobel defende a censura na rede. *Folha de São Paulo*, Caderno 5, (Folha Informática), 2-10-1996, p. 6.

⁴ Cf. Marilena CHAUI, *Cultura e democracia - o discurso competente e outras falas*, p. 12-13, *passim*.

⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁶ *Ibid.*, p. 8.

burocrata, o do administrado-burocrata, e o dos homens reduzidos à condição de objetos sócio-econômicos e sócio-políticos. Estes últimos são os que não dependem de sua iniciativa como sujeitos, mas do conhecimento que a Organização julga possuir a respeito deles.⁷

Nessas posições de Chauí está presente aquela suspeita necessária para completar qualquer círculo hermenêutico, por melhor elaborado que seja. Deve valer para análise ideológica sobre a UNESCO, também.

Tomando “*O Correio da UNESCO*” de maio de 1995, encontramos duas páginas que não saberíamos confrontar entre si sem grave perplexidade.

O Diretor geral Federico Mayor chama a sua crônica de “*Compartilhar nossos conhecimentos*”, mostrando uma UNESCO pronta a abranger as ciências fundamentais, e mostrando que, além de favorecer o progresso das ciências sociais e humanas, a UNESCO estimula sua aplicação à gestão das transformações sociais e também aos enfoques interdisciplinares de problemas complexos, como a população, o desenvolvimento e o meio ambiente, a condição da mulher, os direitos humanos, a democracia e a paz”.⁸ Adiante, tratando de estender as competências, afirma que a preocupação maior e prioritária com o desenvolvimento leva a combater a pobreza, melhorar as condições de vida e instaurar um ambiente econômico internacional mais justo. Sugere para isso também o desenvolvimento dos recursos humanos e a formação de competências em vista de criar capacidades endógenas.⁹ Finalmente, aponta os caminhos de uma cooperação ativa, para que os conhecimentos se transmitam e sejam compartilhados.¹⁰ Pois bem, esse discurso “*competente*” da UNESCO não é novo, já capitancia muitas atividades das nações nestes cinquenta anos, não sem as boas informações que é de sua missão reunir.

Por outro lado, a página anterior à Crônica do Diretor geral oferece um gráfico tirado do “*Relatório Mundial sobre o desenvolvimento humano, 1994*” e fornecido pelo PNUD: é estarrecedor verificar que entre 1960 e 1991 dobrou a distância entre os mais ricos e os mais pobres da população mundial.¹¹ E fica a pergunta: estaria fadada a UNESCO a emitir sempre um discurso idealista capaz de suavizar os reais problemas da humanidade?

Dada pelo PNUD em 1991, divulgou-se a notícia de que, no Brasil, o interesse pelo social ficava de fora, com um excesso do tecnológico. Pois bem, no período tecnicista do governo militar, Jarbas Passarinho, Ministro da Educação, exaltava o esforço para “*reconstruir uma humanidade que se perdera do homem*” e sublinhava o compromisso do governo brasileiro de garantir “*que a educação prepare o homem para o exercício da cidadania democrática numa sociedade desenvolvida*”, com igualdade de oportunidade para

⁷ Cf. *Ibid.*, p. 10.

⁸ Federico MAYOR, *Compartilhar nossos conhecimentos*, *O Correio da UNESCO*, 5:32, mai. 1995.

⁹ *Ibid.*, p. 31.

¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 33.

¹¹ Cf. *O Correio da UNESCO*, Para saber mais, *O Correio da UNESCO*, 5: 32.

todos, etc.; mas, enaltecendo o livre debate das idéias, o restringia de imediato: “*levar este debate para dentro das escolas, seria nelas institucionalizar o ‘clube político’, normalmente dirigido apenas pela minoria de ativistas a serviço das ideologias*”.¹² Para Jarbas Passarinho, somente o seu próprio discurso é competente. Contudo, o Ministro Severo Gomes, num mesmo ano difícil de 1972, atreve-se a explicitar como a dependência em assunto de tecnologia é espoliatória, e ele coloca-se, em certo grau, do lado do discurso “*incompetente*” e contestador. “*Renova-se (...) a prática de políticas hegemônicas que condenam o mundo em desenvolvimento a princípios de subordinação econômica que limitam e inibem a independência política. (...)*”¹³ A seguir, expõe o processo de domínio de mercados e venda de produtos já em obsolescência.¹⁴ É alerta aberto e franco — ainda que não de todo dissonante do sistema — contra os discursos competentes da época.

Karl Mannheim insistira na análise das ideologias e que cada um accite analisarem a “sua” ideologia. Chauí até defende o diálogo, sem ocultação dos conflitos, mas vem advertir contra o “*discurso competente*”. Pedro Demo reúne ricas reflexões sobre a problemática político-ideológica e recorda que há três dimensões na realidade de um país, o econômico, o social e o político, três dimensões de difícil afinação, donde o capitalismo, mostrando a sua verdadeira face, corta o social freqüentemente ou sempre. Demo diz que o social tem de ser imposto pela *via da cidadania*. O próprio “*Welfare state*”, se pôde oferecer algo de direitos e assistências devidas, o fez forçado pela *cidadania organizada*, pois que o capitalismo não tem propriamente vocação social.¹⁵

Os ideais da UNESCO só serão atingidos em aproximações razoáveis se houver realizações a partir da base. Aliás, no que se refere à educação, só mesmo se houver uma boa “*educação básica*”; nos termos de Pedro Demo, se houver o processo formativo. A educação, que não resolve propriamente problemas econômicos, a não ser de modo indireto, pode ser instrumento fundamental para se enfrentar a pobreza política. A elite intelectual pode auxiliar no trabalho de coordenação, supervisão, planejamento, e ser grupo de influência, mas principalmente formando novos mestres mais que discípulos é que provocará o crescimento do fenômeno participativo. Ai a importância da educação básica como instrumentação mais eficaz da cidadania. Como toda educação, precisa ser bem planejada.¹⁶

A intervenção de Demo vem aqui apoiar aquela difusa insistência de que a educação para a cidadania, sem polarizações inúteis, se inclina para uma sólida formação geral que consente em maior mobilidade sem deixar de ser crítica, e de modo nenhum para a fria competência técnica / tecnicista defendida pelo *laissez-faire* liberal.

¹² Cf. Jarbas PASSARINHO. A Conferência Geral da UNESCO. *Correio do IBFCC*, 58: 4-5.

¹³ Severo GOMES. O Brasil precisa gerar tecnologia. *RBPI*, 69/72: 21.

¹⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵ Cf. Pedro DEMO. *Política social, educação e cidadania*, p. 102-103, *passim*.

¹⁶ *Ibid.*, p. 95-98, *passim*.

O Embaixador brasileiro na UNESCO, Dayrell, escrevia que o *político* é o que se fazia através do Itamaraty, a UNESCO era o *abstrato*. Pode-se ver, há o perigo permanente de que alguém tenha como concreto e verdadeiro somente o que ele mesmo realiza. Na verdade, a discussão e o debate se manifestarão sempre indispensáveis, e é no debate que se constrói o diálogo e se chega a grandes sínteses.

Neste tempo de neo-liberalismo, Jacques Chonchol escreveu, no Chile, que a atual economia de mercado exige a organização para corrigir as desigualdades. De quatro elementos entre si complementares, pois, salienta-se um de vital importância: *“a negociação social entre atores bem organizados, que deve ser o parâmetro essencial para definir os objetivos e as modalidades do desenvolvimento”*.¹⁷

Quando a UNESCO preconiza o planejamento da educação, em vista do progresso e do bem-estar, bem como da paz, fundamenta-se na possibilidade e necessidade de menos marginalização e mais justiça. Cabe concluir que será preciso verificar-se a organização e a ação educativas concretas, as do Estado mas também as do movimento social, da ONG, do sindicato, para a Grande Sociedade, e as do nível micro, isto é, da pequena comunidade local construtora de cidadania, do grupo dos professores e diretores, das associações dos pais e dos mesmos alunos. Em espírito sintético, será frutífera a formação do coletivo escolar, como a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo positivamente vem propondo. São os pequenos grupos, porém, em organização e diálogo críticos, que vão marcar a direção a uma sociedade mais justa e democrática. A UNESCO, então, em sua síntese penosa, poderá ver realizarem-se as aproximações do ideal de paz que as maiorias (dialéticas e lutadoras) esperam.

¹⁷ Jacques CHONCHOL, Reflexiones sobre Chile. Hay alternativas al modelo neoliberal? *Reflexión y liberación*, Santiago, 25-27, mayo 1995.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 - LIVROS

- ALBERTI, Miguel. *Notícia da segunda década crítica sobre o Brasil*. In: *IV Reunião da Comissão para o Desenvolvimento da Educação*, São Paulo, Instituto de Estudos Sociais, 22 a 28 de junho de 1965. (1965). São Paulo, MEC / INEP, 1965. p. 49-54.
- ALONSO, A. e FORZATI, Leônidas Antonio. 2.1.1. N. e. 2.1.1.1. = III Assembleia Brasil e América e a América Rio de Janeiro, Editora da F.A.C. da Guanabara, 1965.
- ANDERSON, J. R. *La evolución social de la planificación de la Educación*. Paris / Buenos Aires, Ed. G. J. Echeverri, 1965. 41 p.
- BASTOS, Humberto. *Educação para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Reper Editora, 1966. 144 p.
- BENEFÍCIO, E. C. Planejamento (Planologi). In: SILVA, Benedito (org.) *Diagrama de 1 ano*, 1966. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1966. p. 897A-898A.
- BUTRY, C. *L'administrateur de l'éducation face à la planification*. Paris, UNESCO / Institut international de la planification de l'éducation, 1967. 42 p.
- BURNSIDE, Charles Albion e HOLMES, Antônio. Organização I. In: *Enciclopédia Alfabética Internacional*. São Paulo/Rio de Janeiro, Enciclopédia Britânica do Brasil Publicações Ltda. (Companhia Melhoramentos de São Paulo), 1961. vol. 15. p. 8.290-8.308.
- BRUNO, Carlos. *Planos, Mapas e o Planejamento acelerado*. Trad. Darcy Lúcio. 2.ª edição. São Paulo, Editora das Américas, 1966. 104 p.
- BOWEN, Frank. *Uma introdução à administração da universidade*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1964. 215 p.
- BRANDÃO, Francisco. *O papel da educação*. Trad. Darcy Felix Ponsara. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 156 p.
- BURNS, Edward Merrill. *History of educational thought*. Trad. Lourenço Gomes Machado e Lourival Santos Machado. 2.ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo / Porto Alegre, Ed. Globo, 1967. vol. II. 243-255 p.
- BUTTS, R. Fremont e CRUMIN, Laurence A. *History of education in the culture non-Soviet Union*. Brasília, Leda C. Aguiar, Editora Ali. Brasília, Agita, Editorial Bibliográfica, 1964. 113 p.
- CARVALHO, Maria Machado. *Escola e participação popular*. In: MADEIRA, Edécio Bezerra e MELLO, Antônio N. de (org.) *Educação na América Latina: Os modelos sociais e a realidade social*, São Paulo, Cortez/Autograf Associados, 1965. 292 p.
- CARVALHO, Fernando Henrique. Aspectos políticos do planejamento. In: LAFER, Betty. *Modelos: Planejamento no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1967. 184 p.
- CHADAY, Miriam. *Esboço de uma nova síntese*. São Paulo, Brasil e superestrutura: relações e desenvolvimento. Trad. Degrass M. L. Zahar. São Paulo, Cortez/Autograf Associados, 1964. 88 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I - LIVROS:

- ABREU, Jayme. Natureza do segundo ciclo do ensino médio. In: *IV Reunião da Conferência Nacional de Educação; São Paulo, Instituto de Energia Atômica, 22 a 28 de junho de 1969. ANAIS*. São Paulo, MEC / INEP, 1969. p. 49-84.
- ALONSO, A. e PORTO, Leônidas Sobrino. *A U. N. E. S. C. O. - XIII Assembléia Geral, os Católicos e a UNESCO*. Rio de Janeiro, Edições da A.E.C. da Guanabara, 1965.
- ANDERSON, C. A. *Le contexte social de la planification de l'Éducation*. Paris / Nimega, IPE / Ed. G. J. Thième, 1968. 41 p.
- BASTOS, Humberto. *Educação para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Reper Editora, 1966. 144 p.
- BANFIELD, E. C. Planejamento (Planning). In: SILVA, Benedicto (org.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 897A-898A.
- BEEBY, C. *L'administrateur de l'Éducation face à la planification*. Paris, UNESCO / Institut International de la planification de l'éducation, 1967. 42 p.
- BERNARDES, Carlos Alfredo e HOUAISS, Antônio. Organização I. In: *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo/Rio de Janeiro, Encyclopédia Britannica do Brasil Publicações Ltda / Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1981. vol. 15. p. 8.290-8.308.
- BETTELHEIM, Charles. *Planificação e crescimento acelerado*. Trad. Dirceu Lindoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. 261 p.
- BLOOM, Salomon. *Europe and America*. New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1961. 761 p.
- BOWLES, Frank. *Étude internationale de l'admission à l'université: accès à l'enseignement supérieur*. Paris, UNESCO / Association internationale des Universités, 1964. 235 p.
- BRAMELD, Theodore. *O poder da educação*. Trad. Deny Félix Fonseca. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 154 p.
- BURNS, Edward McNall. *História da civilização ocidental*. Trad. Lourival Gomes Machado e Lourdes Santos Machado. 4ª ed. Rio Janeiro / São Paulo / Porto Alegre, Ed. Globo, 1957. vol. II. 513-958 p.
- BUTTS, R. Freeman e CREMIN, Lawrence A. *Historia de la Educación en la cultura norteamericana*. Trad. Lyda C. Iglesia y Enrique Alt. Buenos Ayres, Editorial Bibliografía, 1959. 633 p.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, Felícia Reicher e MELLO, Guiomar N. de (org.). *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 272 p.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Aspectos políticos do planejamento. In: LAFER, Betty Mindlin. *Planejamento no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1987. 184 p.
- CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura, relações e mediações*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 88 p.

- CASTRO, Cláudio de Moura. *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro / FENAME, 1976. 82 p.
- _____. *Investimento em educação no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1973. 208p.
- CERYCH, Ladislav. *Educação nos países em desenvolvimento*. Trad. Maria Antonieta Tróia. Rio de Janeiro, Bloch, 1967. 223 p.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia - O discurso competente e outras falas*. 2ª ed. São Paulo, Ed. Moderna, 1981. 220 p.
- I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Anais. Brasília, 1965. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. 127 p.
- II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Porto Alegre, 1966. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1967. vol I. 349 p.
- III CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Salvador, 1967 - Anais. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968.
- CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. Recomendações. (1934-1963). Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. 223 p.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O sistema universitário e a sociedade brasileira — Anais do Seminário realizado em João Pessoa (PB), outubro de 1968*. Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq / Universidade Federal da Paraíba, 1978. 137 p.
- COOMBS, Philip H. *A crise mundial da Educação - Uma análise de sistemas*. São Paulo, Perspectiva, 1976. 328 p.
- _____. *Qu'est-ce que la planification de l'Éducation?*. Trad. do inglês pelo IPE. Paris, UNESCO / Institut International de Planification de l'Éducation, 1970. 70 p.
- CUNHA, Luis Antônio. *A universidade crítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989. 267 p.
- _____. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988. 331 p.
- _____. *Educação e desenvolvimento social brasileiro*. São Paulo, Cia Nacional, 1971. 54 p.
- _____. Roda viva, In: CUNHA, Luiz Antônio e GOES, Moacyr de. *O golpe na Educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1989. 120 p.
- DEMO, Pedro. *Política Social, educação e cidadania*. Campinas, Papirus, 1994. 124 p.
- _____. *Pobreza política*. 2.ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1988. 111 p.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado; ação política, poder e golpe de classe*. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 814 p.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. 29ª ed. Porto Alegre, Globo / Instituto Nacional do Livro, 1976. 633 p.
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. The specialized Agencies. Chicago / London / Toronto, Encyclopaedia Britannica. 1958. v. 22. p. 710A-710B.
- FAURE, Edgar (org.). *Aprender a ser*. 2ª ed. Trad. Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa, UNESCO / Livraria Bertrand, 1972. 457 p.
- FAZENDA, Ivani C.A., *Educação no Brasil anos 60 - O pacto do silêncio*. São Paulo, Loyola, 1985. 126 p.
- FEDOSEYEV, P. N. A philosophical interpretation. In: UNESCO, *The social implications of the scientific and technological revolution. A UNESCO symposium*. Paris / Poitiers, UNESCO / Offset - Aubin, 1981. 392 p.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo, Brasiliense, 1984. 117 p.
- _____. (org.) Textos de Mannheim. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. *Karl Mannheim: Sociologia*. Trad. Emilio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. São Paulo, Ática, 1982. 215 p.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. In: *Karl Mannheim: Sociologia*. Trad. Emilio Willems, Sylvio Uliana e Claudio Marcondes. São Paulo, Ática, 1982. 215 p.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 5ª ed. São Paulo, Moraes, 1984. 142 p.
- FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 11ª ed. Petrópolis, Vozes, 1979. 91 p.
- GADOTTI, Moacyr. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987. 160 p.



- _____. Prefácio, In: ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982. 190 p.
- GARCIA, Walter. e CUNHA, Célia da (Coords.) *Politécnica no Ensino Médio*. São Paulo, Cortez / Ministério da Educação / Secretaria Nacional de Educação Nacional de Educação Básica, 1991. 142 p.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. (1964-1985). 2ª ed. Cortez / Editora da Unicamp, 1992. 297 p.
- GERTEL, Hector R. *Financiamiento de la Educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina*. UNESCO / CEPAL / PNUD. S/L, 1978. 82 p.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 2ª ed. Cortez / Autores Associados. 106 p.
- GOMES, Paulo Miranda. *História do Brasil*. 4ª ed. Belo Horizonte, Lê Editora., 1975. v.II. 260 p.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. U.N.E.S.C.O., Lisboa / Rio de Janeiro, Ed. Enciclopédia Ltda. v. XXXIII. p. 374-375.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação (1964-1985)*. São Paulo, USP (mimeografado: tese de doutoramento), 1991.
- HALLAK, Jacques. *Investir dans l'avenir - Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris, UNESCO / PNUD / Institut International de planification de l'éducation / Éditions L'Hartmann, 1990. 345 p.
- HARBISON, Frederik. *Planification de l'Éducation et développement des ressources humaines*. Paris, UNESCO / Institut International de Planification de l'Éducation, 1968. 38 p.
- _____. *Ressources humaines et développement*. In: UNESCO. *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, 1965. 331p.
- HIGGINS, Benjamin., La opinión de un economista. In: ECHAVARRÍA, José Medina. e HIGGINS, Benjamin. *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*. Paris, UNESCO. v. II. 1963. 292 p.
- HORTA, José Silvério Baía. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento da educação no Brasil*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982. 226 p.
- IMESP - Imprensa Oficial do Estado S/A. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino do 1º e 2º graus*. São Paulo, 1961. 280 p.
- INEP. *Conferências Interamericanas de Educação*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. 151 p.
- INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS - IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro, APEC Ed., 1969. 211 p.
- JEFFREYS, M.V.C. *A educação: sua natureza e seu propósito*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, Cultrix, 1971. 173 p.
- LAFER, Betty Mindlin. *Planejamento no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1987. 184 p.
- LAVES, Walter H.C. Preface, In: MORRIS, Edward Oppler. *Problèmes sociaux de l'assistance technique*. UNESCO, Amsterdam, 1954. 87 p.
- LEIS, Raúl. Comando Sur, poder hostil. In: MENESES, Raúl Vergara et alii. *Centroamérica: la guerra de Baja Intensidad*. San José (Costa Rica), CRIE / DEI, 1982. p. 141-155.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Tecnologia, Educação e democracia. Educação no processo de superação do subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1979. 202 p.
- M'BOW, Amadou Mahtar. *UNESCO 1984-1985. Introducción al proyecto de programa y de presupuesto*. UNESCO, Paris, 1983. 126 p.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989. 271 p.
- MAHEU, René. Vigésimo quinto aniversario de la UNESCO. (5-XI-71). *Perspectivas*, (n. 0, Selección 1972) Madrid, Santillana, 1973. 10 p.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1968. 330 p.

- _____. *Diagnóstico de nosso Tempo*. Trad. Octávio Alves Velho. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 208 p.
- _____. *Ensayos de Sociología de la cultura*. Trad. Manoel Suárez. Madrid, Aguilar, 1957. 339 p.
- _____. In: FERNANDES, Florestan (org.). Textos de Mannheim. In: FORACCHI, Marialice Menechini. *Karl Mannheim: Sociologia*. Trad. Emilio Willems, Sylvio Uliana e Claudio Marcondes. São Paulo, Ática, 1982. 143 p.
- _____. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl, MILLS, C. Wright. *Sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 143 p.
- _____. *Liberdade, poder e planificação democrática*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo, Mestre Jou, 1972. 414 p.
- MANNHEIM, Karl & A. C. STEWART. *Introdução à Sociologia de Educação*. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1962. 202 p.
- MARKERT, Werner (org.). *Trabalho, Qualificação e Politécnica*. Campinas, Papirus, 1996. 160 p.
- MARQUEZ, Angel Diego. *Educación comparada. Teoría y metodología*. Buenos Aires, "El Ateneo", 1972. 622 p.
- MARTINS, Carlos Estevam. *Tecnocracia e capitalismo*. São Paulo, Brasiliense / CEBRAP, 1974.
- MAXWELL, Philip. The Latin-American experience. In: UNESCO, *The social implications of the scientific and technological revolution. A UNESCO Symposium*. Paris / Poitiers, UNESCO/Offset-Aubin, 1981. 392 p.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da Educação no Brasil*. São Paulo, EPU / Editora Universitária Pedagógica, 1987. 156 p.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - Secretaria Geral - *Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974)*. 250 p.
- NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. São Paulo, EDART / MEC, 1976. 109 p.
- NOVAES, Paulo Afonso Horta. *Educação e trabalho - O futuro dos recursos humanos*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura / Departamento do Ensino Médio, 1970. 103 p.
- OLIVEIRA, Américo Barbosa e CARVALHO, José Zacarias. *A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico*. Análise dos problemas de formação e da adequada expansão dos quadros de nível superior em face das exigências do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro, CAPES, 1960. 231 p.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. 2ª ed. São Paulo, Cortez Editores e Autores Associados, 1981. 111 p.
- Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. *Livret des commissions Nationales*. UNESCO, Paris, 1949. 197 p.
- OSAKWE, Dr. Chris. *The Participation of the Soviet Union in Universal International Organizations*. A political and legal analysis of soviet Strategies and Aspirations inside I.O. UNESCO and WHO. A. W. Suthoff International Publishing Company, N. Y. 1972. 194 p.
- PINO, Angel et alii. *A Educação e os trabalhadores*. São Paulo, Página Aberta / CUT (DNTE) / CUT (DESEP), 1992. 135 p.
- POIGNANT, Raymond. *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et social*. Paris, UNESCO / Institut International de Planification de l'Éducation, 1967. 57 p.
- RANGEL, Mary. *Curriculo de 1ª e 2ª graus no Brasil - Considerações sobre filosofia crítica e prática das propostas legais*. Petrópolis, Vozes, 1990. 116 p.
- REICHEL, Helmut et alii. *A Teoria do Estado*. Materiais para a reconstrução da teoria marxista do Estado. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1990. 57 p.
- IV REUNIÃO PLENARIA DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo, MEC / INEP, 1969, v. II. 753 p.
- RIBES, Bruno. *Dominar u compartir?*. Paris, UNESCO, 1983. 298 p.

- RODRIGUES, Neidson. *Estado, Educação de Desenvolvimento econômico*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1987. 158 p.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação brasileira*. 14ª ed. Petrópolis, Vozes, 1978. 267 p.
- SANDERS, Benno. *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1977. 289 p.
- SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil - A UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1986. 240 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Livros do Tatu / Cortez, 1991. 118 p.
- SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano. Investimento em Educação e Pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 250 p.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO / COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. - *Proposta curricular para o ensino de filosofia - 2º Grau*. São Paulo, SE / CENP, 1992.
- SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DO INSTITUTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - Anais. Brasília, INEP, 1988. 377 p.
- SEVERINO, A. Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU, 1986. 106 p.
- SEWELL, James P. *UNESCO and World Politics*. New Jersey, Princeton University Press, 1975. 392 p.
- SHILS, Edward. Karl Mannheim. In: *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York / London, The Macmillan Company & The Free Press / Collier - Macmillan Publishers, 2ª ed. 1972, vol. 9, p. 557-562.
- STEINERT, Marlis G. *Les origines de la seconde guerre mondiale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974. 135 p.
- TAVARES, José Nilo. Planejamento Governamental. In: SILVA, Benedicto (org.) *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 899A-900B.
- THOMAS, Ann Van Wynen & THOMAS JR., A. J. *La Organización de los Estados Americanos*. Trad. al español por Armando Arrangoiz. 19ª ed. México - D.F., UTEHA, 1968. 692 p.
- TRASMONTA, Baldomero Cores. Plano (Plan). In: SILVA, Benedicto (org.) *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 900B-901B.
- UNESCO, Brasil. In: UNESCO. *Les statistiques de la science et de la technologie en Amérique Latine: L'expérience des projets pilotes de l'UNESCO - 1972-1974*. p. 40-46.
- _____. *A Educação do Futuro*. Trad. Santos do Vale. Lisboa, UNESCO / Livraria Bertrand, 1975. 494 p.
- _____. *El mundo en devenir. Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*. Paris / Vendôme, UNESCO / Imprimerie des Presses Universitaires de France, 1976. 146 p.
- _____. *Manual de pesquisa social nas zonas urbanas*. Trad. Magdalena Pizante Baptista. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1978. 207 p.
- _____. *Planificação da Educação - Um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. Conferências promovidas pela UNESCO. Trad. Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas - Serviço de Publicações, 1971. v. XXVI. 244 p.
- _____. *Transformations sociales et développement économique*. Extraits du Bulletin International de Sciences Sociales présentés par Jean Meynaud. Paris, UNESCO, 1962. 231 p.
- _____. *Un ideal para la acción: la UNESCO frente a los problemas de hoy*. Paris, UNESCO, 1977. 292 p.
- VERMEIL, Edmond. Livro VII - 1914-1950. In: BARKER, Ernst, CLARK, George, VAUCHER, Paul, (dir.). *História da civilização europeia*. Trad. Jorge de Macedo. Lisboa, Organizações Crisális Ltda., 1958. vol. II. 879 p.

- VIANNA, Agnelo Corrêia. *Educação técnica*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura - Diretoria do Ensino Industrial, 1970. 155 p.
- VIANNA, Agnelo Corrêia. Ensino de 2º Grau: habilitação profissional. 2ª ed. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1979. 96 p.
- VIGEVANI, Tullo. *Terceiro Mundo - Conceito e História*. São Paulo, Ática, 1990. 101 p.
- VILLALOBOS, Eduardo. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Pioneira, 1969. 252 p.
- VIRALY, M. Nations Unies. In: *Encyclopaedia Universalis*. Paris, Encyclopaedia Universalis, France S.A., 1980. v. II. p. 584-588.
- VON GERSDORFF, Ralph. A pesquisa econômica aplicada à educação. *II Reunião da Conferência Nacional de Educação: São Paulo, Instituto de Energia Atômica, 22 a 28 de junho de 1969*. ANAIS São Paulo, 1969. p. 511-540.
- VRIES, Egbert de. Introdução, in: VRIES, Egbert de y ECHAVARRÍA, José Medina (Coord.). *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*. UNESCO, 1962. vol. I. 446 p.
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social - A profissionalização em questão*. 2ª ed. São Paulo, Cortez / Moraes, 1979. 189 p.
- WARREN, Hugh. *O ensino técnico e profissional - Um estudo comparativo da situação atual e das tendências futuras em dez países*. Trad. Ana Maria Dias Monteiro. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1967. 249 p.
- ZAVALETTA, Esther. *Aportes para una pedagogia de la paz*. Santiago do Chile, UNESCO (OREALC). Salesianos, 1986. 130 p.

II - REVISTAS:

- ALMEIDA, Renato. Assembléia Geral do IBECC - Relatório do Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura à Assembléia. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 35: 1-19, jan./mar. 1967.
- ALMEIDA, Renato. Assembléia Geral do IBECC - Relatório do Presidente. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 52: 1-18, abr./maio 1971.
- ARAGÃO, Raymundo Moniz de. Discurso do Ministro Raymundo Moniz de Aragão. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 34: 7-13, out./dez. 1966.
- AZANHA, José Mário Pires. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, 30, set. 1979. p. 13 - 20.
- BARRETO, Elba Sá et alii. Ensino de Primeiro e Segundo Graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 30: 21-40, set. 1979.
- CÂMARA FILHO, José Sette. Discurso promovido em 16 de dezembro de 1964, pelo chefe da Delegação do Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Rio de Janeiro, 27: 631-634, set. 1964.
- CASULE, Kole. Emancipação dos homens e dos povos. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 3: 22-23, jul. 1985.
- CHONCHOL, Jacques. Reflexiones sobre Chile. Hay alternativas al modelo neoliberal? *Reflexión y liberación*. Santiago, 25: 13-29, mayo 1995.
- DUTRA, Tarso. Discurso do Sr. Ministro da Educação e Cultura, Deputado Tarso Dutra. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 41 e 42: 1-13, jul./dez. 1968.
- DUPUY, René-Jean. Será um mito a comunidade internacional. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 3: 4-9, mar. 1987.
- GOERTZEL, Ted. MEC-USAID. Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, 14: 123-137, jul. 1967.
- GOMES, Severo. O Brasil precisa gerar tecnologia. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Rio de Janeiro, 69 / 72: 19-26, 1º e 2º semestres 1975.
- HUXLEY, Julian. Os primeiros anos da UNESCO. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 4-7, mai. 1976.
- _____. Uma filosofia para a UNESCO. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 14-23, mai. 1976.
- IBECC. O que é a UNESCO? *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 1: 12, jul. 1958.

- _____. O que é o IBECC? *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 1: 13, jul. 1958.
- _____. Comissão do IBECC no Rio Grande do Sul. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 1: 10-18, jul. 1958.
- _____. O homem perante o progresso científico e técnico. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 5: 1-5, jul. 1959.
- _____. Assembléia Geral do IBECC. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 19: 5-16, jan./mar. 1963.
- _____. Duas instituições de ensino do Brasil oferecem sua cooperação à Organização dos Estados Americanos. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 19: 21, jan./mar. 1963.
- _____. As atividades da Comissão do IBECC em São Paulo. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 23: 12-13, jan./mar. 1964.
- _____. Problemas básicos da UNESCO. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 24: abr./jun. 1964.
- _____. Instituto Internacional de Planificação da Educação. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 25: 5-13, jul./set. 1964.
- _____. O triplice papel das organizações internacionais no mundo atual. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 26: out./dez. 1964.
- _____. O triplice papel das organizações internacionais no mundo atual (continuação). 27. jan./mar. 1965.
- _____. Feira de Ciências. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 36: 15 -17, abr./jun. 1967.
- _____. Feira de Ciências (continuação). *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 37: 15 -17, jul./set. 1967.
- _____. Um mundo novo no século XX. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 53: 2-4, jul / set. 1971.
- LACOSTE, Michel Conil. UNESCO 1946-91: Uma Trajetória de 45 anos. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 12: 3-6, dez. 1991.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 1: 4-7, jan. 1992.
- _____. UNESCO 1946 - 91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 2: 4-7, fev. 1992.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 3: 4-7, mar. 1992.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 4: 4-7, abr. 1992.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 4-7, maio 1992.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 6: 4-7, jun. 1992.
- _____. UNESCO 1946 -91: Uma Trajetória de 45 anos (cont.). *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 7: 34-37, jul. 1992.
- LECHINER, Norbet. Pacto Social. Nos processos de democratização. A experiência latino-americana. *Novos Estudos*. São Paulo, 13: 29-44, out. 1985.
- LÉVY, Samuel. O planejamento da Educação no contexto do desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Economia*. jul - set. 1970.
- MAHEU, René. Problemas básicos da UNESCO. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 24: 1-7, abr./jun. 1964.
- _____. O triplice papel das organizações internacionais no mundo atual. *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 26: 10-16, out./dez. 1964.
- _____. O triplice papel das organizações internacionais no mundo atual (continuação). *Correio do IBECC*. Rio de Janeiro, 27: 10-16, jan./mar. 1965.
- MAYOR, Federico. Compartilhar nossos conhecimentos. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 32-33, mai. 1995.
- M'BOW, Amadou Mahtar. A UNESCO e os grandes problemas do mundo. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 24-33, mai. 1976.

- MORAES, Marina. Guerra cibernética vai ao ar. *Folha de São Paulo, Caderno 5 (Informática)*, 2-10-96, p. 2.
- O CORREIO DA UNESCO. Para saber mais. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 5: 32, mai. 1995.
- OEA, Science, education, programs and plans. *RBEP*. Rio de Janeiro, jul./ set. 1962.
- PASSARINHO, Jarbas. A Conferência Geral da UNESCO. *Correio do IBEC'CC*. Rio de Janeiro, 58: 1-12, out.nov. / dez. 1972.
- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 9: 243-282, out 1969.
- RELATÓRIO Meira Matos. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 9: 199-241, out. 1969.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Bibliografia analítica dos documentos apresentados à Conferência de Santiago. *RBEP*, Rio de Janeiro, 87: 86-106, jul. / set. 1962.
- SACHS, Ignacy. Um mecanismo de exclusão. *Correio do IBEC'CC*. Rio de Janeiro, 1º e 2º semestres, 1994.
- SECRETARIA DA UNESCO PARA 1980: Simpósio, Paris. Investigações da UNESCO sobre a paz. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, 7: 32-34, jul. 1985.
- SILVESTRE, Paulo Fernando. Nobel defende a censura na rede. *Folha de São Paulo, Caderno 5 (Informática)*, 2-10-96, p. 6.
- UNESCO. Perspectives de l'éducation. *Informations UNESCO*. Paris, 1969. v. I.
- _____. Artigos do Boletim da UNESCO (OREALC). *Proyecto Principal*. Santiago, 2, 1959. v. I.

III - FONTE ESPECIAL:

OFÍCIOS E TELEGRAMAS DO CDO - Arquivo ostensivo do Ministério das Relações Exteriores, Palácio Itamaraty II, Brasília - Correspondência com a Delegação Permanente do Brasil na UNESCO em Paris.



ANEXO

CONVENÇÃO QUE CRIA UMA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA¹⁸

Adotada em Londres a 16 de novembro de 1945 (e modificada pela Conferência geral em diferentes Sessões).

Os governos dos Estados que participam da presente Convenção, em nome de seus povos, declaram:

Que, como as guerras nascem no espírito dos homens, no espírito dos homens é que devem ser erigidas as defesas da paz;

Que a mútua incompreensão dos povos sempre esteve, ao longo da história, na origem da suspeita e da desconfiança entre nações, razão por que seus desacordos muito frequentemente degeneraram em guerra;

Que a grande e terrível guerra que agora terminou se tornou possível pela negação do ideal democrático de dignidade, de igualdade e de respeito pela pessoa humana, e pela vontade de nela instalar, explorando a ignorância e o preconceito, o dogma da desigualdade das raças e dos homens;

Que, em consideração de que a dignidade do homem exige a difusão da cultura e da educação de todos em vista da justiça, da liberdade e da paz, apresentam-se, para todas as nações, deveres sagrados a cumprir num espírito de ajuda mútua;

Que uma paz alicerçada somente nos acordos econômicos e políticos dos governos não conseguiria provocar a adesão unânime, durável e sincera dos povos e que, conseqüentemente, essa paz deve ser estabelecida sobre os fundamentos da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Por esses motivos, os Estados signatários desta Convenção, tendo resolvido garantir a todos o acesso pleno e igual à educação, a livre busca da verdade objetiva e o livre intercâmbio das idéias e conhecimentos, decidem desenvolver e multiplicar as relações entre seus povos a fim de que melhor se compreendam e adquirir um conhecimento mais preciso e mais verdadeiro de seus respectivos costumes.

Em conseqüência disso, através das pessoas presentes, criam a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, para, gradualmente, e pela cooperação das nações do mundo nos domínios da educação, da ciência e a cultura, atingirem os objetivos de paz internacional e de prosperidade comum da humanidade, objetivos em vista dos quais a Organização das Nações Unidas foi constituída e que a sua Carta proclama.

¹⁸ Tem-se aqui um extrato apenas: os três primeiros artigos da Convenção, dentre os quinze que a compõem. Traduzidos do francês pelo próprio autor da dissertação; não constam notícias de tradução oficial para a língua portuguesa.

Artigo primeiro.

Fins e funções.

1. A Organização se propõe contribuir para a manutenção da paz e da segurança estreitando, através da educação, da ciência e da cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de sexo, de língua ou de religião, que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos.

2. Para tais fins, a Organização:

a) Favorece o conhecimento e a compreensão mútua das nações prestando sua contribuição aos órgãos de informação de massas; recomenda, para isso, os acordos internacionais que julga úteis para facilitar a livre circulação das idéias, através da palavra e através da imagem;

b) Imprime um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura:

Colaborando com os Estados membros que o desejam para ajudá-los a desenvolver sua ação educadora;

Instaurando a colaboração das nações a fim de realizar gradualmente o ideal de uma chance igual de educação para todos, sem distinção de raça, de sexo ou de qualquer condição econômica ou social;

Sugerindo métodos de educação convenientes para a preparação das crianças do mundo inteiro às responsabilidades do homem livre;

c) Ajuda à manutenção, ao avanço e à difusão do saber:

Vigiando pela conservação e proteção do patrimônio universal de livros, de obras de arte e outros monumentos de interesse histórico ou científico, e recomendando aos povos interessados convenções internacionais com esse objetivo.

Estimulando a cooperação entre nações em todos os ramos de atividade intelectual, o intercâmbio internacional de representantes da educação, da ciência e da cultura, bem como o de publicações, de obras de arte, de material de laboratório e de toda documentação útil;

Facilitando por métodos de cooperação internacional apropriados o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica.

3. Cuidadosa por garantir aos Estados membros da presente Organização a independência, a integridade e a fecunda diversidade de suas culturas e de seus sistemas de educação, a Organização se proíbe intervir em qualquer matéria que essencialmente se atribua à jurisdição dos mesmos.

Artigo II.

Membros.

1. Os Estados membros da Organização das Nações Unidas possuem o direito de fazer parte da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

2. Sob reserva dos termos do acordo que se concluirá entre a presente Organização e a Organização das Nações Unidas, aprovado segundo o artigo X da presente Convenção, os Estados não membros da Organização das Nações Unidas podem ser admitidos como membros da Organização, em vista de recomendação do Conselho Executivo, pela Conferência geral quando os votos alcançarem a maioria de dois terços.

3. Os territórios ou grupos de territórios que não assumem por si mesmos a responsabilidade da condução de suas relações exteriores podem ser admitidos como membros associados pela Conferência geral quando os votos alcançarem a maioria de dois terços dos membros presentes e votantes, se tal admissão foi requerida em nome de cada um desses territórios ou grupos de territórios, pelo Estado membro ou pela autoridade, seja qual for, que assume a responsabilidade pela condução de suas relações exteriores. A natureza e a extensão dos direitos e das obrigações dos membros associados serão determinadas pela Conferência geral.

4. Os Estados membros da Organização suspensos do exercício de seus direitos e privilégios de membros da Organização das Nações Unidas, serão, a pedido desta última, suspensos dos direitos e privilégios inerentes à qualidade de membro.

5. Os Estados membros da Organização cessam *ipso facto* de ser membros dela quando forem excluídos das Nações Unidas.

6. Todo Estado membro ou membro associado da Organização pode retirar-se da Organização após aviso dirigido ao Diretor geral. O afastamento torna-se efetivo em 31 de dezembro do ano seguinte ao ano no qual o aviso foi dado. Ele em nada modifica as obrigações financeiras do Estado interessado para com a Organização na data em que o afastamento se torna efetivo. No caso de afastamento de um membro associado, o aviso é dado em seu nome pelo Estado membro ou a autoridade, qualquer que seja, que assume a responsabilidade de suas relações exteriores.

Artigo III.

Órgãos.

A Organização compreende uma Conferência geral, um Conselho executivo e um Secretariado.



VALE, Antônio Marques do. *Planejamento da Educação — Karl Mannheim-UNESCO-Brasil: metas e mitos*. Marília, 1996. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Após a experiência da União Soviética, a prática do planejamento se instalou aos poucos na Europa e nos Estados Unidos do pré- e do pós-guerra; no Brasil, com a LDB e os acordos de Punta del Este (1961). Aqui, porém, o planejamento educacional foi tecnicista. Karl Mannheim insistira no planejamento da Sociedade e da Educação como controle para a paz e o progresso equilibrado. Pressupunha um serviço da “*Intelligentsia*” para análise das ideologias, a síntese dos pontos-de-vista. Sua teoria é como um diagnóstico iluminante. A UNESCO leva em si aspirações que incluem a justiça, defendendo a unidade entre o econômico e o social, mas é governamental e não deve interferir num Estado membro. Parece pregar mitos, então. Entretanto, ela, na sua complexidade, denuncia o autoritarismo antidemocrático e nem sempre sufoca contradições internas, e por isso sua proposta se apresenta mais aceitável que a do fascismo (Brasil, 1964-1979), que reprime todo debate e planeja em favor do capital. A dissertação defende um planejamento da educação crítico e cidadão, que escute pequenos grupos do povo e um coletivo escolar autêntico.

Palavras-chave: Planejamento da Educação; controle social; síntese.

VALE, Antônio Marques do. *Education Planning — Karl Mannheim-UNESCO-Brazil: aims and myths*. 1996 138 pg. (Master's Degree Dissertation) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

After the URSS experience, Planning Practice little by little established itself in Europe and the U.S. both in the Pre-War and Post-War eras. In Brazil, the concept of planning was definitely a concern of educators in the beginning of the sixties, and, then, it had a technicist character. Karl Mannheim emphasized the planning of society and of Education as a way of promoting peace and of managing progress. He presupposed an action of "Intelligentsia" for the analysis of ideologies, a synthesis of different points of views. His theory is an enlightening diagnosis of the situation of Europe in that period. UNESCO, aspiring justice, defends the unity between economic and social aspects, but it is a governmental organization and thus, must not interfere in any of the decisions of a member State. UNESCO seems to be proclaiming myths, then. Still, in its complexity, UNESCO points at non democratic authoritarianism while it allows the emergence of contradictions and, for this reason, its proposal seems to be more acceptable than those of fascism (Brazil 1964-1979) which inhibit any debate and does planning only in favor of profit. The dissertation suggests a critical Education Planning which leads to citizenship, and which listens to the voices of small groups and of the school community.

KEY WORDS - Education Planning
Social Control
Synthesis

