

DEMOCRACIA E UTOPIA: PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM KARL MANNHEIM

DEMOCRACY AND UTOPIA: PERSPECTIVES ON HUMAN DEVELOPMENT FROM THE CONCEPTION OF EDUCATION IN KARL MANNHEIM

Bráulio Marques Rodrigues*

SUMÁRIO: Introdução; 1. Memória e alteridade em paralaxe na democracia: direito educacional e liberdade de expressão em Karl Mannheim. 1.1. Um breve histórico dos modelos de educação. 1.2. Educação e ideologias nas “gerações” de Karl Mannheim: amor e ódio nas relações de deferência; 2. Identidade, gêneros e sentimento: a paideia revisitada pela subjetividade pós-moderna. 2.1. Direito à consideração; 2.2. Para além do relacionismo: toda educação é educação política? Considerações finais; referências.

RESUMO: Em sua obra *Ideologia e Utopia* (1929), Karl Mannheim (1893-1947) apresenta uma epistemologia para as ciências sociais, que, ao valer-se da influência do hegelianismo, busca determinar tanto o pensar (*poiesis*) quanto o agir (*praxis*). Sua teoria do conhecimento adiciona à dialética hegeliana os conceitos de experiência e de reflexividade, qualidades que apresenta como necessárias ao desenvolvimento do espírito - aqui traduzido como consciência histórica. De tal modo, para Mannheim, todo ato do conhecimento precisa elaborar as causas primeiras fundadas na teoria (lógica formal ou epistemologia positivista), e, paralelamente, interpretar as perspectivas de natureza não teórica, tal como as narrativas populares e suas respectivas representações dos afetos, leia-se aí, a realidade contingente caracterizada pelas vontades e paixões que sujeitam as identidades e que se confundem com a própria motivação do discurso. Nestes termos, ideologia e utopia constituem as fases do pensar/agir que movem o discurso. À luz do caráter cético que deve pautar o aprendizado, que passa pelo desvelamento dos mitos, nossa hipótese é de que uma educação baseada no diálogo pode clarificar as motivações ideológicas das instituições. Utilizando-se de uma metodologia genealógica, pretende-se aplicar a sociologia do conhecimento de Mannheim na educação com o objetivo de inflitr criticamente a respeito da construção do discurso, assim como, demonstrar a responsabilidade ética da educação em refletir a respeito dos valores e ideais de formação da pessoa humana.

Palavras-chave: IDEOLOGIA. UTOPIA. CONHECIMENTO. EDUCAÇÃO. DEMOCRACIA

ABSTRACT: In his work *Ideology and Utopia* (1929), Karl Mannheim (1893-1947) presents an epistemology for the social sciences, which, using the influence of hegelianism, seeks to determine both thinking (*poiesis*) and acting (*praxis*). His theory of knowledge adds to the Hegelian dialectic the concepts of experience and reflexivity, qualities he presents as necessary for the development of the spirit - here translated as historical consciousness. Thus, for Mannheim, every act of knowledge must elaborate the first causes based on theory (formal logic or positivist epistemology), and, at the same time, interpret perspectives of a non-theoretical nature, such as popular narratives and their respective representations of affections, read the contingent reality characterized by the wills and passions that subject identities and which are confused with the very motivation of discourse. In these terms, ideology and utopia constitute the phases of thinking / acting that move the discourse. In light of the skepticism that must guide learning, which goes through the unveiling of myths, our hypothesis is that education based on dialogue can clarify the ideological motivations

* Cesupa - Centro Universitário do Pará. Mestrando em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Bolsista Capes/Prosup.

of institutions. Using a genealogical methodology, we intend to apply the sociology of knowledge of Mannheim in education with the aim of critically inflicting on the construction of the discourse, as well as to demonstrate the ethical responsibility of education to reflect on values and ideals of formation of the human person.

Keywords: IDEOLOGY. UTOPIA. KNOWLEDGE. EDUCATION. DEMOCRACY

INTRODUÇÃO

Karl Mannheim fora um sociólogo judeu nascido na capital da Hungria, Budapeste, em 27 de março de 1893. Ainda na mesma cidade, iniciou os estudos na filosofia e sociologia, sendo orientado por Georg Lukács. Posteriormente, viajou pela Europa, tendo passagens pela França, Alemanha e Inglaterra. Em Paris, conheceu Georg Simmel e, em Heidelberg, Alfred Weber. Em 1934, muda-se para Frankfurt, onde inicia a carreira na docência, mas, com a ascensão do nazismo, acaba se mudando novamente, agora para a Inglaterra, onde assume o cargo em que se estabeleceria, professor na London School of Economics.

Ideologie und Utopia é uma de suas principais obras. Apesar de se reconhecer, inicialmente, como marxista, com sua publicação original em 1929, é nessa obra que Mannheim demonstra os postulados mais autênticos. Rompendo com o materialismo e perscrutando o historicismo pelo pragmatismo nietzschiano, o seu trabalho é resultante das observações da sociedade europeia em crise. Em meio ao turbilhão cultural e econômico que tumultuava o Ocidente com os auspícios modernistas do positivismo e o pangermanismo oprimindo, o exercício plural da cidadania¹, principalmente no exercício da manifestação política na liberdade de expressão, o autor se sensibiliza para como a lógica do poder e a produção de verdade diretamente interessada em seus fins.

Sobre o totalitarismo, o sociólogo alemão vai tratar com mais detalhes em obras posteriores, pois a mazela autoritária não se refere apenas à extensão do aparato estatal e à retração das liberdades negativas, leia-se, a não-interferência do poder do Estado sobre as ações do indivíduo, mas sim, como as liberdades civis são enfraquecidas a ponto de ter a circularidade de valores prejudicada com o enclausuramento das

¹ Em meio a diversas tensões geopolíticas, que desembocariam nas duas grandes guerras, a Europa continental é assolada por discursos de ódio, disseminado por radicais de esquerda e direita, esses grupos tomam envergadura e adesão popular a ponto de formarem partidos como o NAZI, Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães.

relações sociais entre classes e interesses afins. Mais importante do que a produção de bens é a coesão social, a dinâmica que capacita a fluidez de distribuição desses bens entre todo um povo - ou aquilo que os Estados Modernos denominaram “nações” -, sejam eles materiais ou ideológicos, e que permite, assim, um espaço público solidário e verdadeiramente democrático (MANNHEIM, 1972).

Contemporâneo de nomes judeus e alemães revolucionários como Ernst Bloch, Walter Benjamin e Max Horkheimer, Mannheim, a partir de *Ideologia e Utopia*, abandona o marxismo ao sugerir a solução da “Terceira Via”; se os absolutismos históricos poderiam e deveriam ser superados, tal como apontado por Hegel, essa pragmática só poderia conduzir reformas sociais se levada ao seio da educação pública. Na modernidade, como Weber evidencia em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, a razão instrumental alastrou-se sobre as formas de vida dominantes, esvaziou a identidade de sangue e a memória coletiva e, assim, instaurou a contradição da racionalidade industrial, cindida entre o caráter formal e instrumental.

O presente artigo tem como objetivo analisar como a Sociologia do Conhecimento, apresentada pelo pensador em tela, possui um método de reconhecimento da(s) cultura(s) relevante à democratização e à participação popular, especialmente em regimes republicanos dotados de constituições recentes tais como a brasileira, e pode-se dizer, também, as latino-americanas. Todavia, além das dificuldades de categorização mítica do sentimento de pertencimento nos moldes do homem cordial e miscigenado de Hollanda (2012), é necessária a leitura dos problemas do homem globalizado e amalgamado em comportamentos das origens mais múltiplas. Para isso, conforme o pensamento de Mannheim sobre as gerações, dissertaremos sobre o interacionismo e o pluralismo na contemporaneidade, traçando paralelos para com as novas formas de organização civil e as suas interações com as estruturas do Estado.

Utilizando-se de uma metodologia genealógica, o presente trabalho pretende traçar uma breve retrospectiva dos valores e comportamentos aos quais a educação moderna fora construída, para, em seguida aplicar a sociologia do conhecimento de Mannheim, mais especificamente os conceitos de ideologia e utopia, na problematização a respeito da finalidade da educação. À luz do caráter cético que deve pautar o aprendizado, que passa pelo desvelamento dos mitos, nossa hipótese é de que uma educação baseada no diálogo pode clarificar as motivações ideológicas das instituições. Utilizando-se da metodologia genealógica, pretende-se

aplicar a sociologia do conhecimento de Mannheim na educação, tendo por objetivo, inflitir criticamente a respeito da construção do discurso, assim como, demonstrar a responsabilidade ética da educação em refletir a respeito dos valores e ideais de formação da pessoa humana.

1 MEMÓRIA E ALTERIDADE EM PARALAXE NA DEMOCRACIA: DIREITO EDUCACIONAL E LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM KARL MANNHEIM

1.1 Um breve histórico dos modelos de educação

Mais do que uma programatização constitucional, o direito à educação encontra remissões internacionais desde a Carta das Nações Unidas de 1945 - ver artigos 13, 55, 57, 62, 73, 76, 83 e 88. Todavia, sua preocupação é muito anterior às codificações. Desde a antiguidade, e aí podemos citar os gregos, existem registros de regulação da educação como garantia do desenvolvimento intelectual da personalidade e preparação para a cidadania.

Dentre as normas de Sólon, estabelecidas por volta de 638-558 a.C., consta a de que todos os pais deveriam ensinar os filhos a ler e a escrever e as mulheres a frequentar escolas. Acrescenta-se que Sócrates (469-339) foi o primeiro filósofo a definir o problema do conflito entre a velha e a nova educação grega, entre o interesse social e o individual. Ele tomou como ponto de partida, o princípio básico da doutrina sofista: “O homem é a medida de todas as coisas”. Se o homem é a medida de todas as coisas, conclui Sócrates, a primeira obrigação de todo homem é procurar conhecer-se a si mesmo. Nesse paradigma, a educação é necessária para a edificação da pólis sobre bases morais, a orientação do caráter tem como premissa a imbricação da personalidade com a função. Um artesão prudente exercita o equilíbrio nos afetos, assim como na precisão e qualidade de suas peças, a pessoa é a mesma e, portanto, suas afecções são ulteriores a finalidade dos atos (JAEGER, 1995).

Aqui, por ora, trata-se da educação denominada *Paideia*, como um conjunto de práticas educativas baseadas no princípio da autoridade, que elencava ao mestre o papel da instrução de hábitos a criança. Neste esquema, a assimilação conceitual dava-se conforme as exigências do meio social. Surge, no segundo momento, a concepção de educação como possibilidade de desenvolvimento da pessoa para qualificá-la ao trabalho

e ao exercício da cidadania. Trata-se da educação nova, concepção pedagógica que, reagindo contra os métodos tradicionais, centra a obra educativa na criança: a sua atividade própria, as necessidades da sua idade, os seus gostos ou interesses pessoais.

Essa última concepção tem suas raízes na Idade Média e, mais nitidamente, no Renascimento, quando temos a chamada educação liberal, um conjunto de habilidades divididas em sete artes; *Trivium* (lógica, gramática e retórica) e *Quadrivium*² (aritmética, música, geometria e astronomia), metodologias de ensino de ofícios para profissões autônomas voltadas ao desempenho intelectual, que, nos moldes da educação clássica, abrange disciplinas morais, mas agora especializa o educando em uma técnica. Esse é um retorno moderado à normatização da educação pela ética, aqui, plasmada no que se resumiu em “cinco virtudes”: compreensão, ciência, sabedoria, prudência e arte.

Essa forma de educação, materializada nas corporações de ofício, apesar da busca por raízes na antiguidade clássica, possui uma diferença primordial para com os gregos. Se antes a autoridade possuía uma hierarquia estática, onde o mestre era assim definido conforme uma disposição interna da alma, tal como a experiência dos mais velhos, aqui essa autoridade é transferida para a externalidade da técnica. É essa relação que perpassará para a modernidade, do aprendiz para com a técnica e não mais para com a personalidade do mestre. Uma vez que a técnica se torna estéril de qualquer afecção empática, seu *empoderamento* segue na própria especialização da função, afinal, as Corporações de ofício nada mais eram do que associações de profissionais de uma mesma especialidade - alfaiate, sapateiro, carpinteiro, comerciante, pedreiro, ferreiro, padeiro, para citar os principais - e cada pessoa só podia trabalhar naquela única função para ser membro da Corporação (TAYLOR, 1997).

As Corporações de ofício tinham uma dupla necessidade, a primeira era proteger seus membros estabelecendo requisitos para o ingresso na profissão e regras de controle da quantidade, qualidade e preços dos produtos produzidos. Essas limitações, por sua vez, satisfaziam a segunda necessidade, agora, para com o público externo e interessados na contratação de serviços, uma vez que os preços e o produto final eram regulados por uma instância oficial que agregava credibilidade e normalizava a concorrência entre os praticantes do mesmo ofício.

² Pela etimologia das palavras, *Trivium* e *Quadrivium* podem ser traduzidos como o cruzamento de três e quatro ramos, respectivamente. .

De repente, o ofício havia se tornado o aspecto central e majoritário da vida. A educação liberal, após a ascendência econômica da corporação dos comerciantes, superior a todas as outras juntas, tornara-se viciada a seus interesses e fins. Com a Reforma e as reclamações de liberdade dos príncipes perante os pontificados católicos, o Estado europeu principiou a busca da secularização almejada há séculos, até por clérigos, como Guilherme de Occam, que, já no século XIV, atacava a soberba papal em opinar nas questões administrativas do Direito e do poder³. Em uma de suas primeiras vertentes, a reforma luterana reclamou por educação básica obrigatória para todos.

A educação obrigatória é uma perspectiva moderna. Se, na Antiguidade e até o alto medievo, a formação pedagógica era privilégio de uma aristocracia, com a imprensa de Gutenberg e a doutrina de universalização do ensino bíblico, Lutero fundou o Plano Escolar da Saxônia, que, mais tarde, tornou-se, em essência, o sistema de educação estatal para a maioria dos Estados Protestantes da Alemanha. Mas a educação como instrumento de capacitação equânime de participação fora diluída em uma doutrina de obediência passiva ao Estado e a sua nova religião oficial [cristianismo luterano], o sacerdócio universal - um dos cinco solas da reforma - incentivou um sentimento de resignação estoico, o ascetismo apolítico tão criticado pelos doutores da Igreja e suas paróquias, agora, tomava a forma dos templos evangélicos monocromáticos, sem imagens e afrescos, onde a hermenêutica da literalidade e do minimalismo se propagará, tomando aliados no positivismo e nos valores liberal-econômicos que estavam por nascer nos séculos XVII e XVIII.

Com a inflamação da retórica religiosa e a mitigação da autodeterminação frente a ideia de pecado, o corporativismo prussiano encontrou condições propícias para a implantação de um sistema elaborado por burocratas para supervisionar as escolas do campo e das cidades. Esse sistema foi baseado na pedagogia da “educação progressiva”, de Pestalozzi, uma filosofia de ensino que abrigava compulsoriamente as gerações, para a capacitação nas profissões liberais, assim como a candidatura em cargos públicos que pedia a anterior aprovação no ensino básico. Esse requisito

³ Esse embate ficou conhecido como querela da pobreza - que dando continuidade a delimitação de poderes de Estado e Igreja desde a derrocada do Sacro Império Romano-Germânico, e posteriormente, da querela das investiduras -, um conflito entre Guilherme de Occam e o papa João XXII acerca da definição dos institutos jurídicos da posse e da propriedade.

facilitou a introdução da disciplina militar e a aceitação popular do serviço compulsório universal nas forças armadas.

Esse sistema foi muito bem visto nos Estados Unidos, onde fora expandido conforme a conveniência da preservação dos preceitos constitucionais, tal como proposta pelos *founding fathers*, mas também aponta o anseio da burguesia em blindar o monopólio do poder por uma “homogeneidade” WASP (sigla de tradução livre para branco, anglo-saxão e protestante), a demonstração mais lúcida desse argumento é a obrigatoriedade de aulas com um ministro necessariamente protestante; raiz do fundamentalismo que reside até hoje na dificuldade, por parte da oposição fervorosa de grupos radicais, de lecionar, concomitantemente, o evolucionismo com a teoria criacionista.

A principal ferramenta da desnacionalização e assimilação compulsórias é a educação. [...] nos territórios linguisticamente misturados isto se transforma numa arma mortal nas mãos dos governos, determinados a mudar a afiliação linguística de seus súditos. Os filantropos e pedagogos [...] que defenderam a educação pública não previram a onda de ódio e ressentimento que surgiria desta instituição⁴. (MISES, p. 82-83,1985)

O modelo prussiano tinha como meta a padronização do ideário político da juventude pela deferência inteiramente subordinada à autoridade; o que se traduziu, contextualmente, na moralização pela religiosidade e na cooperatividade para com os planos de Estado. Esse modelo espalhou-se pela América e grande parte da Europa, desde os regimes centralizadores da Europa insular, como a Inglaterra e se disseminou até o Leste Europeu, ganhando reforços com o despotismo estatal, propagados pelos extremismos do fascismo, do nazismo e do comunismo.

Diante da estreita relação entre educação e ideologias, ou melhor, da recorrente recepção dos modelos pedagógicos de valores confessionais, Mannheim definiu como objeto de observação da sociologia do conhecimento as relações materiais e simbólicas que subjazem o processo de aprendizado ao crivo da autoridade pedagógica, no caso, o professor e o

⁴ No original: The main tool of compulsory denationalization and assimilation is education. [...] In the linguistically mixed territories it becomes a deadly weapon in the hands of governments determined to change the linguistic affiliation of his subjects. Philanthropists and educators [...] who advocated public education did not anticipate the wave of hatred and resentment that arise this institution. (tradução livre)

programa de ensino, atribuindo a sociologia do conhecimento uma crítica às estruturas de poder existentes na educação.

1.2 Educação e Ideologias nas “gerações” de Karl Mannheim: amor e ódio nas relações de deferência

Toda formação, desde a criação infantil, é eivada de ideologias. Pais procuram colégios ou creches - religiosos ou laicos - conforme suas visões de mundo e de caráter. Naquele ambiente, a criança fará suas primeiras escolhas morais baseada na provocação das paixões; ela terá que conciliar o *Eu* com o *Outro*, um processo decisório que porá em constante dialética os valores que lhe serão repassados e, por fim, terá um resultado que, talvez, só lhe será inteligível na vida adulta, quando, sobre o olhar da narrativa do amadurecimento, ela reconhecer sua autenticidade e a particular diferença do habitat mental (TAYLOR, 2013).

O berço do caráter é a convivência e, se existe algo que a modernidade permitiu é a sensação de liberdade indiscriminada baseada na igualdade formal. Podemos nos relacionar com qualquer pessoa e ideia - desde que não nos seja apontado como nocivo - porém, é na virtude da compreensão que residirá o afeto. Bloch (2002), no início do século, já relatara como nossos pais nos entendem melhor que nossos pais, tese que foi confirmada por Mannheim:

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas. Justamente por essa mudança - de que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade, mas uma similaridade de influências existentes -, a questão colocada escapa de um plano que tendia a converter-se em uma aritmética mística, ao domínio da simples compreensão da temporalidade interior que pode ser percebida. (MANNHEIM, p. 67, 1962)

Mannheim, partindo da concepção de experiência em Dilthey (2010), analisa como a vivência é um tipo de presentificação. Experimentar é viver por meio da incorporação do tempo e do sentimento de uma época. Por esta análise, conviver é um compartilhamento espiritual, uma

apreensão empática de mundo e cuja linearidade histórica só pode ser medida qualitativamente. As gerações, em Mannheim, não se dão por uma verossimilhança biológica ou psicossomática, o que define seu inerente escalonamento da memória é um fenômeno de linguagem. As gerações mudam quando os sentidos mudam e uma nova dialética conclui a síntese.

O conceito de “ideologia” reflete uma das descobertas emergentes do conflito político, que é a de que os grupos dominantes podem, em seu pensar, tornar-se tão intensamente ligados por interesses a uma situação que simplesmente não são mais capazes de ver certos fatos que iriam solapar seu senso de dominação. Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a. (MANNHEIM, 1976, p. 66-67)

O conceito de ideologia, seguindo os passos do historicismo romântico-alemão - o par de sapatos de Van Gogh descrito por Heidegger como solidão e cansaço -, que, em oposição ao racionalismo do subjetivismo transcendental de Descartes e Kant, assim como contrário ao mecanicismo voluntarista de Hobbes, propõe um conceito de tempo internalizado, subjetivado por uma simultaneidade ou contemporaneidade. A ideologia dimensiona uma moldura comum à perspectivação do tempo, a partir da identidade de um grupo concreto e conseguinte aspirações tópicas de cronometragem. O pensar ideológico, em Mannheim, acontece enquanto semiologia fenomenológica, a ideologia é uma prefiguração inafastável, ela traduz a leitura de todo verbo político e faz sinonímia de pensamento e ação, o que assim, conduz sua significação ao resultado mais inclinado à conservação dos seus pudores.

O conceito de pensar *utópico* reflete a descoberta oposta à primeira, que é a de que certos grupos oprimidos estão intelectualmente interessados na destruição e na transformação de uma dada condição da sociedade que, mesmo involuntariamente, somente veem na situação os elementos que tendem a negá-la. Seu pensamento é incapaz de diagnosticar corretamente uma situação existente da sociedade. Eles não estão absolutamente preocupados com o que realmente existe; antes, em seu pensamento, buscam mudar a situação existente. Seu pensamento nunca é um diagnóstico da situação; somente pode ser usado como uma orientação para a ação. Na mentalidade utópica, o inconsciente

coletivo, guiado pela representação tendencial e pelo desejo de ação, oculta determinados aspectos da realidade. Volta as costas a tudo que pudesse abalar sua crença ou paralisar seu desejo de mudar as coisas. (MANNHEIM, 1976, p. 66-67)

Por sua vez, a utopia é o horizonte imaginável, com teor abstrato, carrega uma natureza onírica fundamental, capaz de transgredir qualquer normalização, engana-se, porém, a metodologia sociológica que alude apenas idealismo ao pensar utópico, pois, no entender do sociólogo judeu, idealismo e realismo se confundem no vislumbre do horizonte.

A partir de limitações e contingências, uma determinada coletividade organiza uma *intelligentsia*⁵ e, assim, autodetermina sua vontade para além das circunstâncias criadoras. Pode-se dizer, então, que ideologia e utopia, na síntese interpretativa, são eventos repetitivos e mutuamente dependentes de um mesmo círculo hermenêutico em que a verdade produzida segue uma lógica do poder viciada aos seus preconceitos, cabendo ao intelectual honesto a tarefa de distanciamento frente as amarras ideológicas que turvam a observação da engenharia por trás do eixo humano; a subjetividade nos regimes democráticos.

Nestes termos, ideologia e utopia não são fenômenos relacionados apenas a identidades coletivas, e sim, simultaneamente, afetam a produção das subjetividades, ao motivarem, na esteira da ideologia, a justificação política das paixões, leia-se, a construção de um discurso trans-histórico de categorização socioeconômica para uma visão de mundo. Por outro lado, a utopia aparece como o horizonte de projeção das visões de mundo no momento posterior ao embate dialético com a diferença, leia-se, da paralaxe entre diferentes visões de mundo.

De tal maneira, nos parece imprescindível, na contemporaneidade, pensar como a subjetividade, tem, no horizonte da pós-modernidade, um projeto utópico, mas não impossível. Aqui, ao conceito de utopia é atribuído um sentido positivo. Ou seja, a utopia aparece como superação do passado e reconhecimento do presente como espaço de convívio simbólico para a compreensão das vontades e paixões que se projetam no futuro. Na atualidade, nos parece imprescindível pensar a democracia a partir da construção da identidade, uma vez que sua constituição dá azo

⁵ Termo alemão usado por Mannheim que denomina o resultado final de um processo cognitivo articulado e coeso.

para a liberdade fundamental ao sujeito pós-moderno: o reconhecimento da multiplicidade de autorias das narrativas subjetivas.

2 IDENTIDADE, GÊNEROS E SENTIMENTO: A PAIDEIA REVISITADA PELA SUBJETIVIDADE PÓS-MODERNA.

2.1 Direito à consideração

A democracia é o ambiente favorável à multiplicação de ideologias, sua efervescência cultural pode ser tamanha a ponto de praticamente inviabilizar a fragmentação do senso comum em nuances valorativas que sigam os desígnios de cada indivíduo. A investigação dos problemas concretos adquire uma imersão existencial, com a qual a linguagem só pode lidar por meio de uma agenda abstrata e, termologicamente, ceticista. Desde o Iluminismo, o sujeito epistêmico já não se vê capaz de descrever a realidade como um todo - tal como na categorização axiológica do cosmos em bens dogmatizados pela tradição realista da escolástica -, pois é ciente do empoderamento mais plural das formas de vida e pensamento.

Nessa ótica, pode-se compreender, por exemplo, em que a sociedade do Antigo Regime difere de uma sociedade democrática no que concerne aos modos de obter e atribuir deferência, bem como aos tipos de comportamento e de personalidade atribuídos por ela. Ao passo que sociedades aristocráticas subordinam o valor de cada um a sua condição, a posição hierárquica que ocupa na sociedade, as instituições democráticas procuram conformar a ideia de si, atribuir o valor pessoal, em função da qualidade do ser humano⁶. (TOCQUEVILLE, p. 292, 1990)

Antevendo os questionamentos da Escola de Frankfurt sobre a universalização do fundo etéreo e a forma procedimental da razão que dominou as revoluções burguesas, Mannheim critica o isolamento desinteressado nas paixões que predominou na concepção de subjetividade

⁶ No original: De ce point de vue, on peut comprendre, par exemple, où la société Ancien Régime diffère d'une société démocratique à l'égard de façons d'obtenir et donner déférence, ainsi que les types de comportement et la personnalité qui lui sont attribués. Alors que les sociétés aristocratiques subordonner la valeur de chacun de leur état, la position hiérarchique qu'il occupe dans la société, les institutions démocratiques cherchent à se conformer à l'idée elle-même, affecter la valeur personnelle, en fonction de la qualité de l'être humain. (tradução livre).

no liberalismo clássico (Locke/Kant). Consoante à leitura desta metodologia, se não existe sujeito desvinculado de suas práticas e relações sociais, os desafios da democracia são outros; primeiro, à luz dos *insights* da virada linguística (Heidegger/Gadamer), estar ciente do substrato metafórico do ideário político; segundo, da proteção de invasão de todas as esferas de vida em virtude da economização/pragmatização da linguagem ordinária pelo capitalismo e, terceiro, do uso de instrumentos formais e informais para o exercício da autenticidade.

A autenticidade⁷ será trabalhada aqui como sinônimo de “direito à consideração”, que, ao contrário de uma garantia, aparece na pós-modernidade como uma esperança, que parte dos protestos dos novos movimentos de juventude, tais como os movimentos do “Passé livre” ou do “*Occupy*”, enquanto manifestação da insatisfação popular para com os caminhos de construções políticas difusas - veja-se aí, a justiça social e a transparência pública em destaque - tomadas pelo Estado e pela economia (MAFFESOLI, 2007).

A forma de reconhecimento, elemento comum em todos eles, seja nas sociedades não igualitárias do Antigo Regime, seja nas sociedades democráticas contemporâneas, evidencia-se na continuidade entre as políticas de reconhecimento, tal como abordadas por Walzer ou Taylor, e a deferência tratada por Shils ou Goffman, ou ainda o direito à honra analisado por Frank Henderson Stewart (1994). O que se apresenta como novidade nas sociedades contemporâneas é a insistente explicitação da necessidade de reconhecimento, de um direito ao reconhecimento: a tentativa de concretizar, de codificar um direito à consideração, afirmar vínculos entre o Direito e os sentimentos de autorrespeito e de respeito ao outro, entre os sentimentos e a própria ideia de justiça. (Walzer, 1983; Taylor, 1991; Haroche e Montóia, 1995). Nesse contexto, emergem movimentos que, partindo das minorias e do multiculturalismo, procuram promover, de maneira sistemática, o direito a inscrever o reconhecimento e a consideração em novas legislações. (HAROCHE, p. 79, 2008)

A legitimidade dos protestos são protegidas, no ordenamento jurídico brasileiro, por exemplo, como direitos fundamentais à liberdade de expressão e manifestação do pensamento, no art. 5º, inciso IV, e art. 220 da

⁷ Para aprofundamento do tema recomendamos a obra de Charles Taylor, “As fontes do self”.

Constituição Federal, esse último que dispõe, *ipsis litteris*, da maior parte das cartas magnas ocidentais: “A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nessa Constituição.” Todavia, essas garantias parecem ainda ser insuficientes, diferentemente do postulado rousseauiano⁸ de que o direito a ser ouvido deve ser facultado, mas não pode ser exigido, na pós-modernidade, o reconhecimento e a tolerância, afinando-se às palavras da socióloga francesa Haroche, principiam uma envergadura jurídica; um cumprimento obrigatório firmado em noções do direito administrativo como a indisponibilidade do interesse público e o dever de ofício de recorrer.

É fato que a preocupação de Rousseau era com a arbitrariedade da idiosincrasia, as tendências anárquicas que tomaram conta do período do Terror, mas é preciso ressaltar que, ainda que o problema da alteridade não esteja plenamente resolvido na pós-modernidade (se é que um dia estará), hodiernamente, com as reclamações de liberdade da ideologia de gênero se organizando em frentes globais, a subjetividade quebra os tabus da normalização da sexualidade e do comportamento, tendo como principal arma de levante o orgulho erótico indiscriminado a modelos afetivos estanques.

Trazendo Mannheim à baila dos paradoxos mais atuais, o contrato social na modernidade, e aqui radicalizamos seu raciocínio para a pós-modernidade, não é mais apenas uma hipótese justificadora da promulgação de fronteiras geográficas, a soberania é um domínio extensivo e elástico a um ideário comum, mesmo entre as comunidades mais distantes e diferentes, a necessária emergência coercitiva dos direitos humanos pós Tribunal de Nuremberg, com motivações que não se restrinjam ao revanchismo e à metaética, solidificaram as fundações da institucionalização da Organização das Nações Unidas (ONU) e seu apelo à juridificação da política, remontando às fontes medievais que dispunham sobre a unidade da natureza humana e a compatibilidade de um *ius gentium*.

Esse ideário comum é corolário da difusão da dor memorial do holocausto judeu, a comoção essencial à vida e o repúdio à barbárie, que tem por missão prevalecer uma única doutrina humanitária sem confundir-se às amálgamas totalitárias, fato que não aniquila a diferença, mas, ao

⁸ “Assim que a ideia de consideração se formou nos espíritos, cada um pretendeu ter direito a ela [...], e deixou de ser possível que ela faltasse impunemente a alguém. O reconhecimento é um dever que é preciso prestar, mas não um direito que se possa exigir”.

contrário, protege a coexistência pacífica da expressão de diferentes formas de vida por meio da assimilação moral de uma espiritualidade que respeita, porém prescinde da tradição. Tal inteligência conduz-se pela descontinuidade reformada da *sensibilidade* e fluidez da *linguagem*, que, conjuntamente, aparecem como espectro da impossibilidade de monólogos e absolutismos em uma geração que, por *empíria*, verificou a sinonímia entre crença, religião, ideologia e utopia e, para usar uma expressão de Bauman (2001), em identidade liquefeita, começa a buscar, na história, uma vivência e um pertencimento que foram antes desacreditados pelo positivismo hoje em crise.

Importante esclarecer que, ao nosso ver, relativismo e relacionismo não se confundem. Antes de demonstrar a importância do relacionismo para uma educação baseada no diálogo, é mister destacar o caráter objetivo de tal proposta sociopedagógica. O relacionismo que nos referimos aparece como ruptura com dogmas anteriores à experiência histórica, e em contraposição, fundamentação de valores na relação direta com o outro, ou seja, na vida e coexistência. Tal fundamentação mostra-se salutar diante da eclosão dos estados laicos, onde o pluralismo agrega legitimidade à diferentes formas de vida.

2.2 Para além do relacionismo: toda educação é educação política?

Para Mannheim, a educação é a técnica social capaz não somente de introjetar ideologia, mas de revelar a consciência. Em sua formulação, que retoma Weber criticamente, sobretudo as pedagogias do cultivo e do treinamento, o referido autor propõe o método sociológico, de investigação relacionista/interacionista entre diversos fatos e ideias, como a melhor forma de expressão da educação moderna em moldes democráticos. A pesquisa sociológica, por esse viés, é mais do que disciplina, ela constitui um verdadeiro teste de validade e coerência do conteúdo ministrado, que deve prezar por uma base contextual.

Se a racionalização e a pragmatização da educação moderna, com seu auge no modelo prussiano, rechaçaram quase que por completo a formação do homem integral tal como era feito no período clássico, agora, sobre os ares da democracia do Estado de Direito, existe a oportunidade de um contato dialogal às vivências do indivíduo e da comunidade desde

o ensino mais básico. O estímulo à criatividade é o primeiro sinal da receptividade à autenticidade (TAYLOR, 2013).

Além de Mannheim, essa pedagogia refletidora do mundo da vida também é defendida por Dewey (1971), que enxerga, na escola, uma microcomunidade democrática. No mesmo sentido, observa Mannheim, que mais do que o desenvolvimento de aptidões, atribui à escola a responsabilidade da preparação das paixões para um processo pedagógico, que, através da socialização, amadurece as inclinações humanas, capacitando-as ao convívio e à frutificação de seus ímpetos; para Noé (p. 18, 2000), eis o conceito de educação em Mannheim:

O processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática, porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõem. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação.

Uma vez que o método tenha como matriz o questionamento e o pensamento crítico, seu horizonte abre-se a diferentes molduras, e o perspectivismo amplia a educação para com relações informais, tais como a família, os amigos, o lazer ou mesmo as companhias amorosas. Pode-se dizer, então, que um outro tipo de formação integral é perscrutado. Nesse modelo, o ritmo do aprendizado é ditado pela apreensão cognitiva em oposição à mera acumulação intelectual, sua função é a transmissão de valores igualitários e linguagens interdisciplinares que situem o educando sobre a responsabilidade humana em controlar o ambiente de intervenção, equilibrar essas interdições com o respirar da natureza e semear uma solidariedade que cative as presentes e próximas gerações em torno do cuidado à pessoa.

A principal contribuição de todas as que a moderna democracia é capaz de oferecer é a possibilidade de que todas as camadas sociais venham a contribuir com o processo educacional. E a sociologia é a disciplina, em sua visão, capaz de fazer a síntese dessas contribuições. Por isso é tão importante, para ele, que a sociologia sirva de base à pedagogia. (RODRIGUES, 2007, p.83)

A educação, nessa sintonia, adquire feição política quando solapa da pedagogia o papel subserviente de mero reprodutor da hierarquia do poder, entre educados e educandos ou entre os que detêm alta cultura e os que não, e desta feita, compõem na socialização - mas podemos dizer também na alteridade - a primordial matiz da educação como reconhecimento de si e do mundo; dinamizando o exercício democrático e, como citamos anteriormente, por meio do empoderamento que quebra os grilhões da lógica industrial de produção de verdade segundo as instituições, instauramos a multiplicação da *ágora* por quantos espaços forem os experimentados e tão corajosa e resiliente for a assunção do animal político.

O animal político é o fim último da educação, ele compreende o falar, o ouvir e o agir; ele fora preparado para resguardar as estruturas civilizatórias com prudência e moderação suficientes para que as colonizações típicas do passado não se repitam. Para Mannheim, a educação democrática deve regenerar o homem e florescer a personalidade, despertar a esperança e a sinceridade para com outros padrões de vida, superar a pedagogia do cultivo weberiana baseada na erudição e fomentar uma técnica de aprendizado mais “sadia”, na qual o elemento histórico não seja um entrave e, sim, mais um recurso reflexivo.

O grande trunfo desta metodologia participativa da educação dita moderna é o estímulo à inovação, à potencialidade de subsídio à mobilidade social (quando ampla e equitativa a todas as classes) e à não acomodação com as condições ou, como diria Durkheim (1973), conformação com os fatos. Mannheim tem influências em Durkheim quando retira, fundamentalmente, as ideias de subjetividade como “ser social” e de ensino como “educação contextual”. Ambas confluem para o entendimento de que cada sociedade possui um ensino peculiar a sua cultura e engenhosidade, à configuração do seu ambiente em natureza e herança civilizatória, porém cada sociedade e geração possuem, ulteriormente, pessoas singulares e relações novas as quais terão, por consequência, frutos novos para o pensamento da política ou da tecnologia, sendo tarefa da democracia, respaldar o sujeito de pleno direito a essa expressão e reconhecimento, da infância à vida adulta deste sentimento e valor no exercício da pessoa. A substantivação da pessoa, em síntese, é o primeiro pilar da educação, que, na democracia, deixa de ser dispositivo de ajuste e propaganda e adquire *status* de instrumento material para o empossamento da dignidade.

No que isso se refere à memória propriamente dita, é mister destacar que não nos referimos à memória aqui como mera correspondência

e, sim, reconhecimento sensível que, pode tanto preservar quanto transgredir – dependendo da sua fortuna terapêutica em verdade e perdão -, é dizer que a educação não é um acúmulo de saberes progressivamente melhorados pelo curso histórico, tal como a ciência positivista profetizou, mas sim, reflexo do seu tempo e de sua lógica de poder, cabendo ao Direito, mais especificamente aos Direitos Humanos, a preocupação com o teor das formações geracionais e zelar pelo aparelhamento cultural/reflexivo das Instituições, semeando, desde os ensinamentos mais básicos, o germe da verdadeira democracia, essa baseada no respeito e no diálogo, na valorização do caminho do meio, entre o *eu* e o *outro*; na alteridade.

Ideologia e Utopia podem aparecer como momentos de inflexão e reflexão do conhecimento. Partir de uma visão de mundo e aderir à um mito fundador relativo à uma identidade coletiva possui um caráter inflexivo na medida que afina a sensibilidade individual com as paixões identitárias, cujo imaginário, reforça e propaga a mesma visão. Entretanto, a inflexão, ainda que necessária ao reconhecimento da singularidade, caso viciada em um ciclo solipsista, rompe com os pactos republicanos, fomentando a eclosão dos discursos de ódio. A ideologia pede, portanto, que o movimento identitário tome consciência de que, tal como a noção hegeliana de espírito, as ideologias se projetam para o vazio, ou seja, para um caminho em constante construção pelo diálogo entre gerações. A utopia é, portanto, o momento de controle e socialização dos ideários em um espaço deliberativo que pressupõe a solidariedade. A utopia assinala como a reflexão de si no outro é capaz de proporcionar abertura, um sentimento de mundo fundamental para a educação.

A educação, na linha do humanismo pedagógico, pode então creditar ao diálogo um espaço de aprendizado e elaboração de problemas. O diálogo, uma vez compreendido como dialética empírica, ou mesmo, reconhecimento presencial da diferença, oferece o debate e a deliberação sobre um projeto comum e pacífico de coletividade. O diálogo, neste tom, não condiz necessariamente com harmonia, pois o embate pode ser também conflitante, nem tampouco, tem a concordância como obrigatória. O que o diálogo revela, no entanto, é que todo discurso social pressupõe um conjunto de axiomas relativos à mitos fundadores que, quando postos

à prova na argumentação, podem ser duvidados, retificados e reelaborados em prol da afirmação da autenticidade e da singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da obra de Mannheim, podemos retirar ricas lições para os estudos da Pedagogia, da Ciência Política e do Direito. Neste breve artigo, não tivemos a intenção de esgotar o tema da relação entre educação e democracia, mas apenas jogar luzes sobre a relevância dos enunciados deste sociólogo que, no que se refere à construção de ideologias, pode, com objetividade, dar-nos não somente apanhados da modernidade, e sim, visões quase proféticas da pós-modernidade e das questões geopolíticas mais atuais.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a educação, o presente trabalho se propôs a extrair dos conceitos de ideologia e utopia em Mannheim, uma orientação sistêmica para o problema da dialética social e, assim, explicitar como a diferença pode ser um trunfo – e não uma mazela – da modernidade em direção à pós-modernidade, onde a pluralidade de identidades e gêneros encontra anseio por reconhecimento de legitimidade. Em outras palavras, com a pluralização de ideologias surge a possibilidade de projeção de um horizonte complexo para um projeto de vida comum, onde a diversidade de perspectivas salienta a necessidade da extensão do caráter substantivo e do aparato instrumental das liberdades individuais.

Ideologia e Utopia comungam aqui de um princípio cognitivo para a compatibilização das liberdades individuais com um projeto coletivo ao dizer que a *ideologia* tem seu nascedouro na perspectiva e sua continuidade na blindagem teórica da *utopia*. Ambas são partes do processo gradual de conhecer e apreender valores. Ideologia e utopia possuem um engate cíclico cujo conhecimento pode ser permeado pela reflexividade quando do uso do diálogo. A reflexividade é a compreensão sensível, pode-se dizer empática das causas históricas que subjazem a diferença.

Em uma sociedade heterogênea como a brasileira, repleta de crenças, etnias e ideologias, faz-se mister reconhecer a responsabilidade ética da educação na legitimação da pluralidade; esse descobrimento sensível do homem, do tempo e do sentimento, que entre a história e a

natureza, revela uma assembleia interminável de discursos rumo ao desenvolvimento humano; que não se cansa de falar o quanto quer mais ouvir.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. de Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício da História**. Trad. de André Telles. São Paulo: Zahar, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Trad. de Marco Casanova. São Paulo: Unesp, 2010.

DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire. 1973.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**. Trad. de Jacy Alves de Seixas e Vera Avellar Ribeiro. São Paulo: Contracapa, 2008.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **O homem cordial**. São Paulo: Penguin, Companhia das letras, 2012.noé

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: Variações sobre o imaginário pós-moderno**. Trad. de Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2007.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Trad. de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. **Ideologia e utopia**. Trad. de Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **Liberdade, poder e planificação democrática**. Trad. de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MANNHEIM, Karl. **O homem e sociedade**. Trad. de Waltensir Dutra. Estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. **O problema sociológico das gerações**. Trad. de Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982

MISES, Ludwig von. **Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War**. Spring Hills: Libertarian Press, 1985.

NOÉ, Alberto. **A relação educação e sociedade**: Os fatores sociais que intervêm no processo educativo. Campinas: Universidade de Campinas, Avaliação, vol. 5, nº 3, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. Trad. de Talyta Carvalho. São Paulo: É realizações, 2013.

_____. **As fontes do self**: A construção da identidade moderna. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **De la démocratie en Amérique**. Paris: Vrin, 1990.