

EDUCAÇÃO E DEPENDÊNCIA NO BRASIL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMPARADA*

Benno Sander**

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma premissa fundamental e uma perspectiva analítica definida, implicando um compromisso intelectual concreto. Ele parte da premissa de que só é possível examinar adequadamente o tema "educação e dependência" no contexto do processo social global em que se efetua a dependência e se pratica a educação. Essa premissa implica um entendimento sobre o poder de limitação recíproca entre educação e sociedade no contexto do poder de limitação recíproca entre sociedade dependente e sociedade dominante. Essa afirmação sugere a existência de uma associação estreita entre o fenômeno da dependência e o do poder, o qual, em última análise, define e regula as relações entre nações, organizações, classes sociais e indivíduos. No entanto, a utilização da dependência como vetor analítico para o estudo comparado da educação no contexto internacional, neste ensaio, refere-se essencialmente às relações estruturais entre nações e a seus efeitos internos nas nações.

O fenômeno da dependência pode ser analisado das mais diversas maneiras, tanto a partir da perspectiva dos países dominantes, como a partir da perspectiva dos países dependentes. Neste trabalho, a dependência

* Neste artigo, o autor apresenta os principais temas de sua conferência proferida no I Seminário de Educação Comparada realizado em Brasília, em outubro de 1983. As opiniões emitidas neste trabalho não refletem as das organizações e entidades às quais o autor está vinculado.

** Professor Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade de Brasília (UnB) e Presidente da Sociedade Interamericana de Administração da Educação.

educacional é examinada a partir da perspectiva da sociedade dependente concebida como produto histórico da relação dialética entre dominação e dependência. Essa perspectiva implica um posicionamento intelectual crítico e autóctone, de acordo com o qual assumimos um compromisso concreto com a definição, explicação e atendimento das necessidades e aspirações econômicas, políticas e culturais da sociedade dependente, no caso do Brasil, que no âmbito das relações internacionais evidencia uma histórica situação de dependência¹.

É à luz desses antecedentes que este trabalho se propõe a examinar o papel da educação comparada, a partir da perspectiva da educação brasileira, tomando como vetor de análise o fenômeno da dependência. O ensaio começa com uma introdução inicial a algumas teorias sobre a dependência, suas perspectivas e seus protagonistas, destacando as contribuições originais da América Latina, em especial do Brasil. A partir dessa introdução à sociologia da dependência, o trabalho apresenta uma revisão parcial da literatura sobre a problemática c.a dependência na educação e sobre suas manifestações e efeitos no campo da administração da educação. Finalmente, o estudo conclui com uma reflexão sobre

¹ Para examinar a educação a partir da perspectiva da sociedade dependente em suas relações com a sociedade dominante, encontram-se valiosos elementos analíticos na **Teoria da dependência**, desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso com a colaboração de Enzo Faletto e utilizada como referencial teórico por Manfredo Berger para avaliar a política educacional brasileira das últimas décadas. Ver CARDOSO, Fernando Henrique, **Mudanças sociais na América Latina**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969; CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1970; CARDOSO, Fernando Henrique. **Política e desenvolvimento em sociedades dependentes**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971; BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1980. Para uma discussão dessas idéias aplicadas à América Latina ver SANDER, Benno. **Education and dependence: the role of comparative education**. **Prospects**, Paris, UNESCO, 1985.

o papel que a educação comparada pode desempenhar no Brasil, através da sua inserção consciente e concreta no processo global de superação da situação de dependência.

SOCIOLOGIA DA DEPENDÊNCIA

O fenômeno da dependência é tema de estudo das ciências sociais há mais de um século, despertando crescente interesse por parte dos países ricos e pobres do bloco socialista, do mundo capitalista e dos estados de economia mista. Por causa dessa multiplicidade de interesses criados, torna-se sumamente difícil encontrar uma definição de dependência universalmente aceita. Na realidade, as definições e conceitos são os mais variados, quando não contraditórios. Nesse sentido, é elucidativa, por exemplo, a hipótese de Octávio Ianni que assim se expressa sobre o duplo eufemismo no emprego do conceito de dependência na América Latina:

“Para os marxistas tratar-se-ia de um recurso semântico para fazer passar (em universidades, editoras, revistas e jornais) a discussão e o estudo da problemática do imperialismo. E para os não marxistas, o conceito de dependência seria uma alternativa semântica nova, conspícua, não proibida para a discussão e o estudo dos ‘obstáculos’ ou ‘marcos’ externos da estagnação ou distorção do desenvolvimento capitalista na América Latina².”

Para os efeitos deste trabalho, o significado da dependência se limita a duas perspectivas: a perspectiva da sociedade dominante e a perspectiva da sociedade dependente. A primeira é eurocêntrica e norte-americana. A segunda encontra na América Latina seu desenvolvimento mais destacado. A partir dessas duas perspectivas opostas, o trabalho passa a fazer referência a algumas contribuições importantes da literatura especializada para facilitar o estudo do papel da educação no contexto das relações internacionais entre as nações e seus efeitos dentro das nações dependentes.

² IANNI, Octávio. *Sociologia da sociologia latino-americana*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971. p.164.

A Perspectiva da Sociedade Dominante

No estudo da dependência, a partir da perspectiva da sociedade dominante, sobressaem duas orientações opostas — a dos marxistas e a dos liberais. Embora contrárias, ambas as orientações examinam a dependência unidirecionalmente de acordo com a perspectiva da sociedade dominante.

A primeira proposição teórica sobre o fenômeno da dependência foi enunciada por Marx em sua análise econômica da História, uma das maiores contribuições de sua economia política³. A sua visão histórica era, para ele, uma imposição metodológica para prever as crises estruturais do mundo capitalista. Ele denuncia as contradições e conflitos inerentes à acumulação de capital às custas da baixa remuneração do trabalho. Esse conflito entre capital e trabalho traduz um esquema desigual de relações entre os detentores do capital e os trabalhadores, entre os apropriadores e os expropriados, sejam eles países, organizações, classes sociais ou indivíduos.

A tese de Marx de que o imperialismo capitalista é causador da dependência encontrou muitos ecos e interpretações no Ocidente e no Leste europeu, incluindo a teoria do imperialismo de Lenin⁴ e a reinterpretação de Luxemburg⁵. Essas teorias clássicas do imperialismo partem da perspectiva da sociedade dominante para explicar a situação de dependência econômica, política e cultural em que se encontram os países dependentes. Na sua crítica ao capitalismo como causador da dependência entre as nações e dentro das nações, Marx e Engels, Lenin e Luxemburg, e seus inúmeros intérpretes consideram o marxismo como a teoria geral da emancipação da situação de dependência. Até hoje, no entanto, o ideal emancipatório pregado pelo marxismo não se concretizou

³ MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980; _____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

⁴ LENIN, V. *O imperialismo*; etapa superior do capitalismo. 1916.

⁵ LUXEMBURG, Rosa. *The accumulation of capital*. New York, Monthly Review Press, 1964.

nos países dependentes. Essa falta de evidência empírica continua a desafiar a validade da teoria marxista, como referencial analítico para explicar a dependência e como proposta praxeológica para superar a situação de dependência dos atuais países dependentes.

No entanto, a teoria marxista não constitui o único quadro referencial para examinar o fenômeno da dependência a partir da perspectiva da sociedade dominante. A segunda orientação teórica, que se opõe à interpretação marxista, é de inspiração positivista e evolucionista. Em vez de buscar seus elementos teóricos iniciais em Marx e Engels, vai buscá-los em Comte e Spencer⁶. Em vez de pregar a transformação revolucionária como estratégia de superação da situação de dependência, prega a evolução pacífica, a ordem e o progresso. Esse idealismo liberal do mundo ocidental fertilizou um elevado número de teorias da "sociologia do desenvolvimento", que se consolidou na Europa e nos Estados Unidos da América, a partir da II Guerra Mundial, e que inspirou os estudos sobre os países dependentes, os quais passam a ser denominados **subdesenvolvidos, em desenvolvimento, em processo de desenvolvimento, atrasados, emergentes, transicionais, do Terceiro Mundo, de menor desenvolvimento relativo** e outras classificações semelhantes.

São inúmeras as teorias desenvolvimentistas que tentam descrever e explicar a situação de dependência e propor estratégias de superação. Entre essas teorias se destacam, entre outras, a teoria das fases do desenvolvimento de Rostow⁷, a teoria da motivação empresarial no seio dos países subdesenvolvidos de McClelland⁸, a teoria transicional da socie-

dade prismática de Riggs⁹, a teoria evolucionista da diferenciação e da integração de Eisenstadt¹⁰, a teoria da mudança social de Etzioni¹¹ e a teoria da modernização de Lerner¹². Essas são apenas algumas construções teóricas clássicas da sociologia do desenvolvimento usadas na Europa e nos Estados Unidos da América para estudar os países subdesenvolvidos.

É nesse quadro de teorias gerais do desenvolvimento que apareceram construções teóricas mais específicas para o estudo das organizações humanas e de sua administração, como é o caso da administração para o desenvolvimento, uma construção teórica concebida nos Estados Unidos da América, após a II Guerra Mundial, para os países em processo de desenvolvimento, no contexto da teoria política comparada¹³. Outra tentativa semelhante, se bem que com maior poder explicativo, é o modelo de administração pública para os países em desenvolvimento concebido por Riggs, como parte de sua teoria geral da sociedade prismática¹⁴.

Também se insere nesse movimento desenvolvimentista das ciências sociais da Europa e dos Estados Unidos da América a ênfase dada, a partir da II Guerra Mundial, ao planejamento governamental e, nesse contexto, ao planejamento educacional fundamentado na economia da educação, como o atesta a proliferação de ensaios e estudos empíri-

⁶ COMTE, Auguste. *Cours de philosophie positive*. 1830-1842; SPENCER, Herbert. *System of synthetic philosophy*. 1860.

⁷ ROSTOW, Walt W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Zahar, 1961.

⁸ MCCLELLAND, David D. Community development and the nature of human motivation. Trabalho apresentado na Conferência sobre Desenvolvimento Comunitário e Mudança Nacional, MIT, Center for International Studies, 1957; _____. *The achieving society*. Princeton, Van Nostrand, 1961.

⁹ RIGGS, Fred W. *Administração nos países em desenvolvimento: teoria da sociedade prismática*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.

¹⁰ EISENSTADT, Samuel N. Social change, differentiation and evolution. *American Sociological Review*, 29(3) June 1964; Institutionalization and change. *American Sociological Review*, 29(2) Apr. 1964.

¹¹ ETZIONI, Amitai & ETZIONI, Eva, ed. *Social change: sources patterns and consequences*. New York, Basic Books, 1964.

¹² LERNER, David. *The passing of traditional society: modernizing the middle east*. Illinois, The Free Press of Glencoe, 1958.

¹³ HEADY, Ferrel. *Public administration: a comparative perspective*. New York, Marcel Dekker, 1979.

¹⁴ RIGGS, Fred W. *Administração nos países em desenvolvimento: teoria da sociedade prismática*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.

cos sobre o valor econômico da educação, o investimento no ser humano e suas taxas de retorno em termos individuais e sociais, a formação de capital humano, o treinamento de mão-de-obra, a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento e outros temas semelhantes¹⁵.

Esses conceitos da sociologia do desenvolvimento revelam o caráter evolucionista, neutral e a-histórico do movimento, que concebe o processo de subdesenvolvimento/desenvolvimento a partir da perspectiva idealista da **sociedade desenvolvida**. De acordo com essa orientação, a situação de dependência se aliviaria progressivamente, na medida em que as **sociedades subdesenvolvidas** evoluíssem, através de estágios sucessivos, até chegar à situação de **desenvolvidas**. O pressuposto dessas teorias é o de que o estado de desenvolvimento que gozam as **sociedades desenvolvidas** é o estado padrão, o estado ideal do processo de desenvolvimento.

Esses conceitos da sociologia do desenvolvimento, adotados na Europa e nos Estados Unidos da América como instrumentos analíticos para o estudo das nações em processo de desenvolvimento, são duramente desafiados pela sociologia dos países dependentes. Efetivamente, a literatura sociológica produzida nas últimas décadas na América Latina, em particular no Brasil, insiste em que as teorias liberais da Europa e dos Estados Unidos da América não conseguem explicar adequadamente o fenômeno da dependência e, muito menos, conseguem propor alternativas viáveis para superar a situação de dependência. Da mesma forma que as concepções marxistas do imperialismo, as teorias funcionalistas da

sociologia do desenvolvimento não conseguem captar adequadamente a realidade *sui generis* da sociedade dependente, historicamente situada no mundo moderno. O problema reside na perspectiva unidirecional e na metodologia de caráter universalista adotadas por ambas as orientações. Ambas concebem suas teorias, métodos e conceitos a partir da perspectiva da sociedade dominante e, como tal, são deficientes e limitadas para explicar compreensivamente a dinâmica histórica própria da sociedade dependente. A crítica de Frank aos sociólogos que utilizam variáveis estandardizadas e outros conceitos clássicos, indiferentemente, no estudo dos países em desenvolvimento é particularmente relevante aqui¹⁶.

A Perspectiva da Sociedade Dependente

A partir da aceitação de que as teorias e métodos globais concebidos na Europa e nos Estados Unidos da América são inadequados para explicar a situação de dependência dos países dependentes, vem crescendo a necessidade de reconceituar a ciência social, visando a habilitá-la para explicar a realidade dos países dependentes e para propor soluções para superar a situação de dependência. Esse processo de formulação conceitual operacionalizou-se através da adoção de uma nova perspectiva analítica contrária àquela adotada pela tradicional sociologia marxista e liberal. Essa inversão de perspectiva analítica deu origem a um dos movimentos teóricos mais corajosos das últimas décadas nas ciências sociais — a **teoria da dependência** — que representa para Achim Schrader, professor da Escola Superior de Educação de Muenster na República Federal da Alemanha, “a declaração de independência da sociologia latino-americana”¹⁷. A teoria da dependência, tal como foi concebida na América Latina, identifica-se com uma espécie de estruturalismo econômico, sociológico e político preocupado com as relações estruturais

¹⁵ Para uma avaliação crítica das limitações das teorias eurocêntricas e norte-americanas, tanto liberais como marxistas, para explicar e prever a dinâmica *sui generis* da sociedade dependente, ver RAMOS, Alberto Guerreiro.

A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967; _____. **A nova ciência das organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1982; _____. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro, Andes, 1957; CARDOSO, Fernando Henrique. **Mudanças sociais na América Latina.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969; RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório:** etapas da evolução sócio-cultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968; BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência.** São Paulo, Rio de Janeiro, Difel, 1980.

¹⁶ FRANK, Andre Gunder. The sociology of development and the underdevelopment of sociology. In: COCKCORFT, J.D. et alii, ed., **Dependency and underdevelopment:** Latin America's political economy. Garden City, Doubleday Anchor Books, 1966.

¹⁷ SCHRADER, Achim. Apresentação. In: BERGER, Manfredo. **Educação e dependência.** São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1980. p.3.

causadoras da desigualdade entre as nações, bem como da desigualdade dentro das nações. A teoria da dependência objetiva explicar a situação de dependência a partir da perspectiva da sociedade dependente, revelando as causas e as conseqüências do jogo de forças econômicas e políticas do qual participam todos os países do mundo. Ela revela os autores das regras do jogo internacional e denuncia os interesses criados nos países dominantes e nos países dependentes, os quais perpetuam a desigualdade entre as nações e dentro das nações. Novos conceitos e novas categorias analíticas são criadas para definir as estruturas e processos sociais, com novo poder explicativo para a situação de dependência, como, dominante/dependente, metrópole/satélite, centro/periferia, opressor/oprimido, invasor/invadido e outras classificações semelhantes.

É nesse contexto que é possível examinar fenômenos sociais específicos, como o da educação, sua teoria e sua prática, sua política e sua administração. Na realidade, a educação sempre foi e continua sendo um poderoso instrumento no jogo nacional e internacional do poder, desempenhando papéis específicos em função dos interesses a que serve. É por isso que a educação é concebida simultaneamente como instrumento de dominação e de libertação, de produção e de reprodução, de dissolução e de construção, de manutenção e de mudança. Em suma, se para uns a educação é fator de ordem e de progresso, para outros ela é instrumento de conflito e transformação¹⁸. Para estudar esses papéis contraditórios da educação na sociedade moderna, a teoria da dependência oferece um referencial de grande utilidade, como se verá mais adiante.

Existe hoje uma considerável literatura sobre a teoria da dependência na América Latina, onde o movimento vem exercendo significativa influência nos meios intelectuais, nas universidades e em organismos in-

¹⁸ Para uma rápida revisão da literatura sobre os papéis contraditórios da educação no contexto da sociologia da educação, ver KARABEL, Jerome & HALSEY, H. H. *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press, 1977; SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira/UFF, 1984.

tergovernamentais, em particular na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), agência especializada da Organização das Nações Unidas. Nesse contexto, é particularmente elucidativo examinar os trabalhos fundamentados na teoria da dependência de Prebisch, economista argentino, de orientação estruturalista, que exerceu decisiva influência intelectual nos estudos da CEPAL¹⁹. No entanto, a grande liderança internacional na concepção e no desenvolvimento da teoria da dependência cabe à ciência social do Brasil, destacando-se a contribuição do sociólogo Cardoso²⁰, do economista Furtado²¹, do antropólogo Ribeiro²² e dos educadores Freire²³ e Berger²⁴.

Cardoso, o mais influente pensador do movimento, argumenta — em sua percuciente obra publicada em colaboração com Faletto²⁵ — que, na

¹⁹ PREBISH, Raul. *Transformação e desenvolvimento: a grande tarefa da América Latina*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973. 2v. _____. *Dinâmica do desenvolvimento latino-americano*. 2.ed., Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1968.

²⁰ CARDOSO, Fernando Henrique. *Mudanças sociais na América Latina*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969; CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. Os estudos iniciais de Cardoso e Faletto foram duramente criticados. Mais tarde Cardoso discute essas críticas, defendendo o conceito de dependência como um instrumento analítico para explicar os processos econômicos, políticos e culturais no contexto concreto em que eles ocorrem. Ver CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. São Paulo, Difel, 1973.

²¹ FURTADO, Celso. *Economic development in Latin America*. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

²² RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

²³ FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

²⁴ BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1980.

²⁵ CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTTO, Enzo. op. cit, p. 30.

estrutura capitalista de relações entre centro e periferia, coube à América Latina a condição de repositório populacional, local de exploração de bens primários e reserva de recursos territoriais. Esses papéis impuseram uma estrutura de relações de classes que determinaram o curso do desenvolvimento político e econômico dos países da América Latina. Os conceitos de centro e periferia de Cardoso são hoje amplamente utilizados para definir o contraste entre países ricos e pobres, industrializados e agrícolas, credores e devedores, importadores e exportadores de bens primários *versus* exportadores e importadores dos valores dominantes e dos manufaturados do sistema mundial. A avaliação da obra de Cardoso mostra que a sua teoria da dependência tem um enfoque essencialmente sociopolítico, procurando destacar “os vínculos estruturais entre a situação de subdesenvolvimento e os centros hegemônicos das economias centrais, mas que não atribua a estes últimos a determinação plena da dinâmica do desenvolvimento”²⁶. Esses conceitos sugerem que a sociedade dependente não é um reflexo da sociedade dominante. Em outras palavras, ela não é determinada unidirecionalmente de fora para dentro; ao contrário, ela tem uma dinâmica própria que resulta da relação de determinação recíproca entre a sociedade periférica e a sociedade central. Logo, a sociedade dependente e a sociedade dominante se constroem dialeticamente. Nesse sentido, a sociedade dependente pode ser concebida como produto histórico da relação dialética entre dominação e dependência.

Furtado²⁷ postula que a incorporação da América Latina na divisão internacional do trabalho fez com que ela adotasse um modelo de desenvolvimento baseado na exportação de produtos primários que não requeria mudanças estruturais na sociedade. Para ele, a natureza da agricultura dependente e da exploração dos produtos minerais e florestais propiciou o surgimento de uma estrutura rígida de classes que nem os governos de orientação socialista conseguiram modificar. Consolidou-se, assim, uma estrutura social mantenedora da dominação, da dependência, da desigualdade.

²⁶ Idem, *ibidem*.

²⁷ FURTADO, Celso. *op. cit.*

Ribeiro, partindo da premissa de que as teorias sociais são historicamente condicionadas, mostra que as teorias eurocêntricas que assumem caráter de validade geral — como é o caso tanto do marxismo como do positivismo — são incapazes de explicar adequadamente, no tempo e no espaço, a realidade dependente dos países da América Latina. Diante dessa constatação, ele propõe, em seu **Processo Civilizatório**²⁸, um novo esquema teórico, de orientação sociocultural, fundamentado nos conceitos de “atualização histórica” e “aceleração evolutiva”, para a discussão sociológica da relação recíproca entre sociedade central e sociedade periférica à luz da teoria da dependência.

A partir de 1974, novas propostas para romper o círculo da dependência entre países cêntricos e periféricos ou, pelo menos, para minimizar os seus efeitos, foram enunciadas no seio da Organização das Nações Unidas sob o signo de uma “Nova Ordem Econômica Internacional”. Essa nova ordem internacional prevê: empréstimos mais baratos e assistência técnica às nações pobres; a reforma do Fundo Monetário Internacional para permitir a efetiva participação dos países necessitados; a abertura mais equitativa do comércio internacional; a erradicação da pobreza e do analfabetismo; e a soberania econômica de todos os países do mundo. A concepção da “Nova Ordem Econômica Internacional” foi decisivamente influenciada pelas idéias de Prebisch²⁹ e outros pensadores da teoria da dependência da CEPAL. Ainda não há resultados concretos desse projeto e as perspectivas para o futuro próximo não são alentadoras. O fracasso de reuniões e conferências bilaterais e multilaterais e as reiteradas iniciativas frustradas de organismos intergovernamentais, em busca de uma ordem internacional mais justa, são uma demonstração clara de que o mundo subdesenvolvido está longe de superar a situação de dependência internacional.

Ao lado dos numerosos seguidores e intérpretes da teoria da dependência, existem hoje muitos críticos que questionam suas possibilidades descritivas e analíticas. Lynch³⁰, na sua valiosa revisão da literatura so-

²⁸ RIBEIRO, Darcy. *op. cit.*

²⁹ PREBISH, Raul. *op. cit.*

³⁰ LYNCH, Patrick D. **Dependency theory and educational administration**. New York, American Educational Research Association, 1982.

bre a problemática da dependência na administração da educação, mostra que as críticas vêm tanto dos teóricos da dependência que buscam a superação do conhecimento, como dos pensadores que não se alinham com a teoria da dependência. Ele conclui que, embora a teoria da dependência não seja necessária como um novo dogma, ela desafia a eventual satisfação que possamos ter com a teoria sociológica tradicional, pois, ao invés de reduzir sua análise à situação interna das organizações e dos países, ela examina suas relações com a sociedade mais ampla e os efeitos resultantes dessa relação recíproca. Essa é, sem dúvida, uma grande contribuição da teoria da dependência à ciência social contemporânea. No entanto, a sua contribuição mais importante, segundo a maioria dos críticos, é a inversão de perspectiva analítica, com relação à sociologia dominante de procedência européia e norte-americana. Aproveitando essa contribuição original, que se insere no esforço de construção de uma sociologia mais autônoma na América Latina, este trabalho passa a examinar o fenômeno da dependência na educação.

A TEORIA DA DEPENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A aplicação da teoria da dependência na educação começou na década de 1960, opondo-se à pedagogia desenvolvimentista protagonizada pelos economistas da educação, como Schultz, Becker, Denison, Hansen, Mincer, Harbison, Meyers, Davis, Bowman e Anderson³¹. Como se po-

³¹ SCHULTZ, Theodore W. *The economic value of education*. New York, Columbia University Press, 1963; BECKER, Gary S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, National Bureau of Economic Research, 1964; DENISON, Edward F. *Measuring the contribution of education to economic growth*. In: READINGS in the economics of education. Paris, UNESCO, 1968, p.315-38; HANSEN, W. Lee. Total and private rates of return to investment in schooling. *Journal of Political Economy*, 71:128-40, Apr. 1963; MINCER, Jacob. On the job training: costs, returns and some implications. *Journal of Political Economy*, 70:50-9, Oct. 1962; HARBISON, Frederick & MEYERS, Charles A. *Education, manpower and economic growth*. New York, McGraw-Hill, 1964; DAVIS, Russel G. *Planning human resource development: educational models and schemata*. Chicago, Rand McNally, 1966; BOWMAN, Mary Jean & ANDERSON, C. Arnold. Concerning the role of education in development. In: READINGS in the economics of education. Paris, UNESCO,

de deduzir de seus inúmeros relatórios técnicos e publicações especializadas, esses e outros autores influenciaram consideravelmente os programas de cooperação técnica na área do planejamento educacional, auspiciados pelas agências de desenvolvimento internacional dos países industrializados e pelos organismos intergovernamentais.

Hoje já existe uma vasta literatura sobre a problemática da dependência educacional, revelando que o fenômeno é penetrante em todo o mundo e que interessa tanto aos países subdesenvolvidos como aos desenvolvidos, independente de seu sistema de organização social e política. Um indicador da importância da problemática da dependência na educação é a insistência com que o tema é debatido em reuniões e conferências nacionais e internacionais de educadores, como é o caso do 5º Congresso Mundial de Educação Comparada, realizado em Paris em 1984, que escolheu o fenômeno da dependência educacional como tema central do evento. Debeauvais destaca a importância do tema para a educação comparada, especialmente nos países dependentes, vinculando a sua relevância "ao fato de que os intercâmbios internacionais no campo da educação nunca foram tão intensos e diversificados"³². Ele conclui dizendo que, com a intensificação desses

1968, p.113-31. Esse enfoque econômico da educação passou a ser adotado imediatamente em numerosos estudos na América Latina, como os de: CARNOY, Martin. *The cost and return to schooling in Mexico: a case study*. Chicago, University of Chicago, 1964. (PhD. Dissertation); SHOUP, Carl. *The fiscal system of Venezuela*. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1959; CAMACHO, Guillermo Franco. *Rendimiento de la inversión en educación en Colombia*. Bogotá, CEDE, Universidad de los Andes, 1964; HARBERGER, Arnold C. & SELOWSKY, Marcelo. *Key factors in the economic growth of Chile*. Ithaca, Cornell University, 1966. mimeo.; CASTRO, Cláudio de Moura. *Investment in education in Brazil: a study of two industrial communities*. Lexington, Vanderbilt University, 1970. (Tese doutorado). LEVY, Samuel. *An economic analysis of investment in education in the state of São Paulo*. São Paulo, USP, Instituto de Pesquisas Econômicas, 1969; LANGONI, Carlos Geraldo. *A study of economic growth: the brazilian case*. Chicago, University of Chicago, 1970. (Tese doutorado)

³² DEBEAUVAIS, Michel. *Dependence and interdependence in education*: introductory note to the congress theme. Paris, Associação Francophone de Educação Comparada, 1984. mimeo. Apresentado no V Congresso Mundial de Educação Comparada, Paris, 2 a 6 jul. 1984.

intercâmbios, a análise "revela a desigualdade nas relações no que se refere à educação e à dominação — econômica, tecnológica e política — do Terceiro Mundo pelas nações industrializadas"³³.

Nos Estados Unidos da América os grandes teóricos atuais da dependência em educação — como Carnoy, Levin, Bowles, Gintis, Apple e Wexler — são todos de orientação neomarxista, se bem que com interpretações próprias e, por isso mesmo, contribuições diferentes. Carnoy e Levin, da Universidade de Stanford, examinam as relações entre capitalismo, escolarização e classe³⁴. Carnoy é particularmente contundente na sua denúncia do imperialismo cultural³⁵ que a educação exerce nos países dependentes, através da ação conjugada, consciente ou inconsciente, das elites dominantes dos países dominantes e das elites dominantes dos países dominados entre os quais existe comunhão de interesses. Bowles e Gintis examinam a relação entre educação e trabalho como um fenômeno associado à teoria da reprodução³⁶. Apple fundamenta seu trabalho no conceito de hegemonia de Gramsci para estudar a relação entre dominação econômica e cultural e mostrar como a escola é um agente de hegemonia ideológica, de "tradição seletiva" e de "incorporação cultural"³⁷. Wexler se preocupa com o fenômeno do poder e de como a escola contribui para a sua distribuição e para a preservação das desigualdades existentes³⁸.

³³ Idem, *ibidem*.

³⁴ CARNOY, Martin & LEVIN, H.M. *The limits of educational reform*. New York, McKay, 1976.

³⁵ CARNOY, Martin. *Education as cultural imperialism*. New York, McKay, 1974.

³⁶ BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York, Basic Books, 1976.

³⁷ APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979; ———. *Education and power*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

³⁸ WEXLER, Philip. Structure, text, and subject: a critical sociology of school knowledge. In: APPLE, Michael W., ed. *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

A obra mais completa que revisa compreensivamente os trabalhos dos teóricos sobre a problemática da dependência no contexto da sociologia educacional é a de Karabel e Halsey, que examinam a literatura especializada sob duas perspectivas antagônicas — a dos funcionalistas e a dos dialéticos³⁹. Os funcionalistas descrevem e aceitam o fenômeno da dependência e se acomodam a ele por considerá-lo um fato natural e inevitável no conjunto das relações entre nações, organizações, classes sociais e indivíduos. Os dialéticos denunciam o fenômeno da dependência, rebelam-se contra ele e se engajam politicamente no processo de superação da situação de dependência.

Na Europa, são populares as contribuições dos economistas, sociólogos e pedagogos de vanguarda, como Althusser, Bourdieu e Passeron na França⁴⁰, Berstein e Young na Inglaterra⁴¹, e Gramsci na Itália⁴². Todos esses autores são neomarxistas, com exceção de Berstein, que herda seu criativo esquema intelectual primordialmente de Durkheim, se bem que ele também tenha sido influenciado pelas idéias de Marx e Mead, embora não o explicita. Todos esses autores têm hoje significativa influência nos meios universitários de todo o mundo. Há indicações, no entanto, de que suas teorias iniciais têm menos influência hoje do que tinham há dez anos, talvez porque, tendo cumprido cabalmente seu objetivo de denúncia e explicação do papel de reprodução e dominação que desempenha a escola, ainda não conseguiram

³⁹ KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.

⁴⁰ ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'état*. Paris, *Pensée*, jun. 1970; BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

⁴¹ BERSTEIN, Basil. *Towards a theory of educational transmission*. In: CLASS, codes, and control. 2. ed. London, Routledge and Kegan Paul, 1973, v. 3; YOUNG, Michael, ed. *Knowledge and control*. London, Collier-McMillan, 1971.

⁴² GRAMSCI, Antonio. *Il materialismo storico*. Roma, Editori Riuniti, 1973; ———. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

fazer propostas mais concretas para superar condições historicamente situadas.

No Brasil, destacam-se dois educadores, entre muitos outros, definidos pela teoria da dependência — Freire e Berger. Uma das maiores contribuições de Freire é a sua interpretação do poder de dominação econômica e cultural exercida pela educação, especialmente através do conteúdo curricular e da metodologia do ensino. Ele diagnosticou, em sua *Pedagogia do Oprimido*⁴³, como o currículo é um instrumento de opressão dos pobres, no sentido de prepará-los para viver ordeiramente sob o signo da dependência. Se bem que o escopo analítico de Freire se reduza essencialmente à escola no contexto local, em que o aluno é submetido à pedagogia do oprimido mediante metodologias e currículos limitadores ao invés de facilitadores, é possível derivar de seu esquema mental a existência de uma pedagogia internacional do oprimido que informa as pedagogias nacionais e locais. Em outras palavras, não estariam as nações dependentes ou periféricas oprimidas por uma pedagogia universalista concebida e exportada pelos centros hegemônicos do mundo em função de seus interesses econômicos e políticos? Se isso é assim, não teria a educação comparada contribuído no passado e não estaria ela correndo o risco de contribuir, no futuro, para a transferência de ideais, princípios e metodologias do Norte desenvolvido para o Sul subdesenvolvido? Que filosofia deve, então, orientar o estudo da educação comparada para que ela, ao invés de fortalecer o círculo da dependência, seja capaz de promover a autonomia cultural no âmbito do processo global de superação do estado de dependência?

Berger, jovem educador gaúcho, é outro destacado teórico brasileiro da dependência em educação. A sua tese *Educação e Dependência*⁴⁴ enriqueceu a bibliografia internacional por sua decisiva contribuição à sociologia educacional da América Latina, em particular a do Bra-

sil. No seu trabalho, Berger faz uma investigação percuciente do sistema educacional brasileiro, considerando especialmente a relação entre sociedade e educação, no contexto do processo global de uma sociedade dependente. Berger examina as condições concretas do processo de desenvolvimento nacional e, após uma análise histórica da origem e dos condicionamentos do sistema educacional, ele estuda, a partir da avaliação crítica da política educacional dos grupos dominantes, as possibilidades do sistema educacional brasileiro para superar a situação global da dependência. A importância internacional da obra de Berger é destacada por Schrader, que a insere no conjunto dos esforços teóricos "de emancipação da própria sociologia latino-americana"⁴⁵, sob o signo da teoria da dependência. Por causa do rigor teórico e da metodologia empírica do trabalho de Berger, o professor Schrader também destaca a sua potencialidade comparativa, dizendo que ela pode servir "como importante ponto de partida para análises de fenômenos comparáveis em outras sociedades, inclusive num país que se considera dominante, mas que na verdade também é, até certo grau, dependente, como a República Federal da Alemanha"⁴⁶.

Uma das características mais valiosas do trabalho de Berger é a sua postura como investigador que se considera metodologicamente "inserido na situação de dependência", como "membro da sociedade dependente a ser analisada"⁴⁷. Esse posicionamento explícito e intencional implica "um comportamento crítico-científico emancipado e emancipador" por parte do cientista social comprometido com a superação do "imperialismo científico", mediante uma atitude intelectual e uma prática metódica que enfatize "a singularidade das estruturas, processos e relações"⁴⁸ da sociedade dependente, ao invés de partir de teorias e conceitos europeus ou norte-americanos concebidos para explicar fenômenos sociais historicamente diferentes.

⁴³ FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977; _____. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

⁴⁴ BERGER, Manfredo. op. cit.

⁴⁵ SCHRADER, Achim. op. cit., p.7.

⁴⁶ Idem, ibidem.

⁴⁷ BERGER, Manfredo. op. cit., p. 153.

⁴⁸ Idem, ibidem.

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NUM PAÍS DEPENDENTE: O CASO DO BRASIL

É elucidativo observar como o fenômeno da dependência se manifesta especificamente num campo profissional de estudo, como o da administração da educação, e num país determinado, como o Brasil. O exame crítico dessas manifestações e de como elas se efetuam induz à reflexão sobre as implicações concretas da situação de dependência para a atividade prática dos educadores, em particular dos administradores educacionais. Para que serve, na prática, a teoria da dependência para políticos e administradores da educação? Serve apenas para denunciar a situação de dependência e identificar suas causas e manifestações? Ou oferece elementos teóricos e praxeológicos para que o administrador possa aprimorar o seu desempenho profissional? E, finalmente, qual o papel da educação comparada nos países dependentes? Como poderá ela cooperar para a superação da situação de dependência, conferindo maior autonomia cultural e política à educação nos países dependentes?

As manifestações da problemática da dependência na administração da educação no Brasil, como em toda a América Latina, são evidentes. Basta examinar a evolução do pensamento administrativo na educação brasileira para concluir que a história da administração escolar no Brasil é, em grande parte, uma história de dependência cultural⁴⁹.

Com efeito, as referências feitas à administração, ao longo da história da educação brasileira, até a década de 1930, utilizaram o enfoque jurídico herdado do direito administrativo romano. O referencial teórico desse enfoque penetrante na administração da educação e nas ciências sociais em geral, no Brasil colonial, foi importado da Europa continental. Essa dependência cultural da Europa se manifesta nas publicações, de caráter essencialmente discursivo, normativo e legalista sobre a educação e sua administração no âmbito geral das ciências sociais e

⁴⁹ Para uma visão geral da evolução do pensamento administrativo na educação brasileira, ver SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento. Fortaleza, UFC/ANPAE, 1982.

jurídicas da época.

A partir de 1930, a administração educacional brasileira adota o enfoque empresarial, fundamentado na combinação do racionalismo econômico da Revolução Industrial e do pragmatismo pedagógico da Escola Nova. São da fase empresarial os trabalhos mais influentes da administração pública e educacional no Brasil. Os protagonistas do enfoque empresarial foram buscar seus elementos teóricos na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos da América. Por isso, a teoria administrativa dessa fase está baseada primordialmente nos princípios da administração clássica protagonizados por Fayol na França, por Gulick e Urwick na Inglaterra, por Weber na Alemanha e por Taylor e seus associados nos Estados Unidos da América⁵⁰. Foi nesse ambiente que apareceram na década de 1930, os primeiros ensaios de administração escolar no Brasil, seguindo os impulsos acadêmicos da Europa e dos Estados Unidos da América, escritos por Teixeira⁵¹, que foi influenciado pelo pragmatismo pedagógico de James e Dewey; por Querino Ribe-

⁵⁰ FAYOL, Henri. Administration industrielle et générale. Paris, Dunod, 1916. A obra, que influenciou profundamente a evolução da teoria administrativa no Brasil, foi traduzida ao português e se encontra na sua 9ª edição sob o título Administração industrial e geral, São Paulo, Atlas, 1978. GULICK, Luther & URWICK, Lyndall, ed. Papers on the science of administration. New York, Columbia University, 1937; URWICK, Lyndall. The elements of administration. New York, Harper and Row, 1944; WEBER, Max. The theory of social and economic organization. New York, The Free Press, 1964. A obra ainda não foi publicada no Brasil, apesar da significativa influência de Weber no pensamento administrativo brasileiro. Recentemente, a Universidade de Brasília se propôs a traduzir e divulgar no Brasil a extensa obra de Max Weber, tendo publicado até o presente o seu livro A ética protestante e o espírito do capitalismo. A primeira obra de Frederick W. Taylor é Shop management, New York, Harper and Row, 1903. Sua teoria geral somente foi publicada oito anos mais tarde, sob o título Principles of scientific management, New York, Harper and Row, 1911.

⁵¹ TEIXEIRA, Anísio S. Educação pública, sua organização e administração. 1935; ver também TEIXEIRA, Anísio S. A administração pública brasileira e a educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 25(61):3-23, jan./mar., 1956.

ro⁵², que seguiu os passos de Fayol; e por Carneiro Leão⁵³, que adotou uma orientação mais eclética. É dessa época também o primeiro estudo de Lourenço Filho⁵⁴ sobre a administração do ensino no Brasil, publicado em 1941, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura. Quanto a Teixeira é Lourenço Filho é preciso ressaltar, no entanto, que a contribuição deles aos estudos pedagógicos brasileiros não se reduz ao enfoque pragmático; ao contrário, o pensamento pedagógico deles transcende as fronteiras das orientações clássicas para projetar-se na orientação sociológica da administração moderna.

A partir da II Guerra Mundial, desenvolveu-se na administração da educação no Brasil o enfoque comportamental, uma nova corrente teórica proveniente dos Estados Unidos da América, sob o signo do movimento das relações humanas, desenvolvido sob a liderança de Follet e Mayo da Universidade de Harvard e, posteriormente, pelo influente trabalho de Barnard e Simon⁵⁵. As contribuições teóricas de Barnard e Simon, de Katz e Kahn, de Getzels e Griffiths e de outros pensadores de orientação funcionalista invadiram a literatura brasileira de administração

escolar, como se pode deduzir dos textos traduzidos ao português⁵⁶ e de algumas publicações reconhecidas de autores nacionais⁵⁷.

Finalmente, o enfoque sociológico – que representou uma tentativa inicial para conceber uma teoria administrativa nos limites da realidade nacional, sob a liderança de Guerreiro Ramos⁵⁸ – com o passar dos anos não resistiu à força da literatura proveniente dos países industrializados do Norte, como se pode deduzir da invasão de inúmeros movimentos teóricos, entre eles, a administração para o desenvolvimento⁵⁹, a administração por objetivos⁶⁰, a ecologia administrativa⁶¹, o

⁵² RIBEIRO, José Querino. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo, s.ed., 1938. A este primeiro esforço conceitual de organização e administração educacional brasileira, Querino Ribeiro juntou o *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, publicado no Boletim n. 158 da Faculdade de Filosofia, da Universidade de São Paulo, e posteriormente, editado, sob o mesmo título, com a colaboração de João Gualberto de Carvalho Menezes, pela Editora Saraiva, em 1978.

⁵³ LEÃO, Antonio Carneiro. *Introdução à administração escolar*. São Paulo, Nacional, 1939.

⁵⁴ LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Administração dos serviços de ensino no país*. Rio de Janeiro, INEP, 1941.

⁵⁵ Os principais ensaios de Mary Parker Follet foram editados, após sua morte, por Henry C. Metcalf e Lyndall Urwick, em *Dynamic administration: the collected papers of Mary Follett*. New York, Harper and Row, 1942. MAYO, Elton. *Problemas humanos de una civilización*. Boston, Harvard University, 1945; BARNARD, Chester I. *As funções do executivo*. São Paulo, Atlas, 1971; SIMON, Herbert A. *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.

⁵⁶ BARNARD, Chester I. *As funções do executivo*. São Paulo, Atlas, 1971; SIMON, Herbert A. *Comportamento administrativo*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970; KATZ, Daniel & KAHN, Robert. *Psicologia social das organizações*. São Paulo, Atlas, 1974; GETZELS, Jacob W. et alii. *Educational administration as a social process*. New York, Harper and Row, 1968; GRIFFITHS, Daniel E. *Teoria de administração escolar*. São Paulo, Nacional/USP, 1978.

⁵⁷ Ver, por exemplo, ALONSO, Myrtes. *O Papel do diretor na administração escolar*. São Paulo, PUC, 1976.

⁵⁸ RAMOS, Alberto Guerreiro. *Uma introdução ao histórico da organização racional do trabalho*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1956; _____. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Andes, 1957; _____. *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967. (2ª edição revisada e corrigida da 1ª edição que foi publicada em 1958)

⁵⁹ Para uma análise da "administração para o desenvolvimento", ver, por exemplo, HEADY, Ferrel. *Administração pública: uma perspectiva comparada*, Rio de Janeiro, Zahar, 1970; HONEY, John. *Toward strategies for public administration development in Latin America*. Syracuse, Syracuse University Press, 1968; MOTTA, Paulo Roberto. *Administração para o desenvolvimento: a disciplina em busca de relevância*. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 6(3):39-53, jul./set., 1972.

⁶⁰ DRUCKER, Peter F. *Management*. New York, Harper's College Press, 1977; _____. *The effective executive*. London, Heinemann, 1967.

⁶¹ RIGGS, Fred W. *Administração nos países em desenvolvimento: teoria da sociedade prismática*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.

desenvolvimento institucional⁶², a teoria da dependência⁶³ e muitos outros, todos modelos teóricos concebidos no exterior e transferidos, às vezes acriticamente, para o Brasil.

Esta rápida revisão histórica revela que a teoria administrativa adotada na educação brasileira se fundamenta nas correntes acadêmicas da Europa e dos Estados Unidos. Nos círculos intelectuais brasileiros de vanguarda existe hoje uma consciência clara desse fato e de suas penetrantes conseqüências educacionais. Essa consciência impõe aos educadores o compromisso de conceber teorias e adotar soluções a partir da perspectiva da educação brasileira e dentro dos limites da realidade nacional⁶⁴.

CONSEQUÊNCIAS DA DEPENDÊNCIA EDUCACIONAL

Uma grande conseqüência pedagógica da dependência educacional no Brasil é o formalismo que tem como infra-estrutura os três séculos de domínio português⁶⁵. Nesses três séculos, Portugal e a Europa em geral impuseram ao Brasil muito de sua cultura e de seus sistemas econômi-

cos e políticos. Seguiu-se depois a crescente influência norte-americana. A avaliação da origem e da evolução histórica das instituições sociais e políticas do Brasil, incluindo a instituição educacional, mostra que muitas normas e instituições exógenas foram assimiladas pela sociedade brasileira em formação, através de um processo mimético de adaptação consciente ou inconsciente, enquanto que outras propriedades importadas nunca se incorporaram à nacionalidade e, conseqüentemente, não são inteiramente apoiadas na vida real. Fórmulas prescritas são ignoradas com a simultânea adoção de códigos substitutivos e instituições alternativas de caráter autóctone⁶⁶.

Na educação, cumpre destacar a enunciação desse fenômeno por Teixeira, quando discute a discrepância entre os "valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras"⁶⁷, enunciação que foi comprovada empiricamente no estudo do processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, nas escolas de 2º grau do Rio Grande do Sul⁶⁸. Bastos Silva une-se a Teixeira para endossar a crítica que faz à importação de ideais e soluções européias para a educação brasileira. Ele mostra que a educação no Brasil foi, durante muito tempo, a prolongação de uma cultura européia-ocidental em ex-

⁶² Para uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento institucional e um balanço de suas potencialidades e limitações ver SANTOS, Geraldo Borges. Desenvolvimento institucional: uma estratégia. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 14(3):5-18, jul./set. 1980.

⁶³ CHANDLER Jr., Alfred D. *Strategy and structure: chapters in the history of american enterprises*. Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology Press, 1976; BURNS, Tom & STALKER, G.M. *The management of innovation*. London, Tavistock, 1961; LAWRENCE, Paul R. & LORSCH, Jay W. *As empresas e o ambiente: diferenciação e integração administrativas*. Petrópolis, Vozes, 1973.

⁶⁴ Ver, por exemplo, SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: e hora da relevância. *Educação Brasileira*, Brasília, 4(9):8-27, 1982; REZENDE, Antônio Muniz et alii. Administração da educação como ato pedagógico. *Educação Brasileira*, Brasília, 1(2):15-58, 1978.

⁶⁵ Para uma análise da problemática do formalismo e de sua comprovação empírica na educação brasileira, ver SANDER, Benno. *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo/Rio de Janeiro, Pioneira/FENAME/Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

⁶⁶ Essas e outras características associadas ao formalismo ocupam lugar importante nos estudos sociológicos no Brasil, cujos exemplos mais destacados foram revisados por Guerreiro Ramos, que cita SOUZA, Paulino José Soares de. *Ensaio sobre o Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, 1960; ROMERO, Silvío. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro, B.L. Garnier, 1886. v.1; TORRES, Alberto. *O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional*. São Paulo, Nacional, 1938; VIANA, Oliveira. *O idealismo da constituição*. São Paulo, Nacional, 1939; _____. *Instituições políticas do Brasil: morfologia do direito público*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1949.

⁶⁷ TEIXEIRA, Anísio S. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36(84):70, out./dez., 1961.

⁶⁸ SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo/Rio de Janeiro, Pioneira/FENAME/Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

pansão, já que o país crescia na periferia da civilização, sem poder ultrapassar sua primitiva condição colonial⁶⁹.

Guerreiro Ramos, em sua lúcida exploração do aspecto estratégico do fenômeno, diz que o passado formalismo educacional, ao lado das suas limitações, teve um notório valor positivo já que tem contribuído para diminuir a rigidez social⁷⁰. Mas, apesar do relativo valor positivo do passado formalismo educacional no Brasil, o atual estado de desenvolvimento do país exige um sistema educacional e uma administração mais adequados à realidade brasileira e com maior autonomia cultural e política. Esse é, aliás, um clamor unânime de educadores brasileiros das mais variadas orientações. Efetivamente, Sucupira se queixa, em 1963, de que "até agora não conseguimos talhar um sistema de educação a nossa imagem e semelhança", recomendando que "temos que ajustar o processo educativo brasileiro ao processo nacional total"⁷¹. Alguns anos depois, Teixeira diz:

"Como um sistema até hoje transplantado — e mal transplantado — enxertado de elementos anacrônicos, o sistema escolar brasileiro apresenta, talvez, o caso mais profundo de desajustamento entre a nação real, em marcha para a posse de si mesma, e suas instituições escolares, herdadas de um período de mimetismo e imitação social, sem autonomia nem autenticidade"⁷².

⁶⁹ SILVA, Geraldo Bastos. *Educação e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1957; _____. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo, Nacional, 1969; _____. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, MEC, CADES, 1959.

⁷⁰ RAMOS, Alberto Guerreiro. *Administração e estratégia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1966. Cap. VI.

⁷¹ SUCUPIRA, Newton. Relações entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais. *Documenta*, Rio de Janeiro, 2(21):27, dez. 1963. 2v. Conferência pronunciada na I Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, Rio de Janeiro, nov. 1963.

⁷² TEIXEIRA, Anísio S. *A educação é um direito*. São Paulo, Nacional, 1968. p.70.

A crítica se exacerbou com Saviani que chega a negar a própria existência de um sistema educacional brasileiro⁷³. Chagas, que contesta essa tese de Saviani, é outro insistente defensor de uma teoria educacional brasileira, como o revelam seus numerosos escritos⁷⁴. É com esse espírito de compromisso com a realidade nacional que este trabalho termina com uma reflexão inicial sobre o papel da educação comparada na perspectiva da educação brasileira.

CONCLUSÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Este trabalho examinou a limitação recíproca entre educação e sociedade no contexto da limitação recíproca entre sociedade dominante e sociedade dependente, tomando como vetor analítico o fenômeno da dependência. Ele examinou as diferentes perspectivas para estudar o fenômeno da dependência, em particular a perspectiva da sociedade dominante e a perspectiva da sociedade dependente. Examinou como se manifesta, no espaço e no tempo, o fenômeno da dependência educacional no campo da administração da educação e discorreu sobre as suas conseqüências. Finalmente, o estudo fez uma opção explícita para examinar a dependência educacional a partir da perspectiva da sociedade dependente, concebida como produto histórico da relação dialética entre dominação e dependência.

No final deste esforço intelectual, ficam muitas questões relacionadas ao tema que reclamam maior atenção. Quais são as implicações práticas do trabalho para a educação comparada, em particular para a educação comparada no Brasil? Que papel desempenha a educação comparada na relação recíproca entre educação e sociedade no contexto da relação recíproca entre sociedade dominante e sociedade dependente? Que papel desempenham os organismos intergovernamentais de cooperação técnica internacional e as associações científicas e profissionais de educa-

⁷³ SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.

⁷⁴ CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Saraiva, 1977.

ção comparada? Nesse sentido, que papel está reservado à Sociedade Brasileira de Educação Comparada?

As respostas a essas perguntas estão em função direta da perspectiva adotada que, por sua vez, tem raízes historicamente situadas. Cada perspectiva intelectual, situada no espaço e no tempo, implica um referencial teórico próprio e um instrumental metodológico específico. Na realidade, existe hoje bastante evidência de que a concepção de teorias e metodologias é determinada por condições históricas específicas, que não lhe dão validade universal para explicar fenômenos e processos que ocorrem em situações históricas e geográficas diferentes⁷⁵.

Essa evidência representa um questionamento sério ao transplante, à transferência ou à adaptação unidirecional de teorias e metodologias e de formas e conteúdos educacionais da sociedade dominante para a sociedade dependente, sem consultar detidamente as necessidades e aspirações da sociedade dependente, a partir da perspectiva da sociedade dependente. É nesse contexto que a educação comparada, comprometida com a sociedade dependente, deve desempenhar um papel de mediação

⁷⁵ Essa orientação situacionista é amplamente adotada na ciência social latino-americana que, embora defenda a universalidade da ciência, sublinha que ela se diferencia no espaço e no tempo "quanto aos problemas que trata", na expressão de RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Andes, 1957, p.25. Os conceitos de "historização" de Guerreiro Ramos e de "aceleração evolutiva" de Darcy Ribeiro são exemplos característicos desse fenômeno que condena a neutralidade científica e o caráter a-histórico das teorias sociais. Para o debate desse tema na educação, ver BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1980; ver também MCGINN, Noel F. & GALETER, Luis Porter. *Modelos de planificación educativa para las comunidades marginadas*. *La Educación*, Washington (94/95):s.d.

crítica e autóctone, emancipada e emancipadora. A mediação, aqui concebida como categoria concreta, segundo a perspectiva da sociedade dependente, nega a determinação unidirecional ou vertical da sociedade dominante sobre a sociedade dependente, no pressuposto de que elas se limitam reciprocamente e se constroem dialeticamente. Nesse processo de limitação recíproca, só há espaço para a educação comparada na sociedade dependente se ela desempenhar um papel de mediação superadora da situação de dependência, a partir da perspectiva econômica, política e cultural da própria sociedade dependente no contexto das relações internacionais.

Essa perspectiva implica um posicionamento intelectual corajoso aliado a um comportamento crítico e autóctone, emancipado e emancipador, por parte das entidades e dos especialistas de educação comparada. No entanto, por causa do limitado poder da educação no conjunto das forças econômicas, políticas e culturais para superar a situação de dependência, esse comportamento só terá efeito real se estiver inserido no processo social global de superação da situação de dependência.

Essas reflexões finais retomam a premissa inicial deste trabalho para sugerir que nossa atividade intelectual se desenvolve a partir de uma perspectiva definida. Essa perspectiva implica um compromisso concreto. Desse compromisso não podemos fugir. Que seja um compromisso com a educação brasileira enraizada na cultura autóctone do país. Uma educação que favoreça a igualdade de oportunidades para toda a população brasileira. Uma educação que esteja à serviço dos interesses e das aspirações legítimas da sociedade brasileira em seu conjunto. É um compromisso dessa natureza que fornece valiosos elementos para a construção e a permanente reconstrução do conhecimento visando à autonomia nacional no contexto das relações internacionais.