

# Educação e desenvolvimento nacional\*

*Geraldo Bastos Silva*

O tema central deste texto produzido por Geraldo Bastos Silva, em 1965, foi objeto de estudo do III Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional, oferecido pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”. O texto apresenta um momento histórico da educação nacional, interrogando sobre o problema da “eficiente operação da escola dentro da multidão de fatores em interação contínua na realidade sociocultural”. A resposta vem associada à consideração dos aspectos culturais da instituição escolar no contexto de subdesenvolvimento econômico do país.

*ENSINO SECUNDÁRIO; DESENVOLVIMENTALISMO; EDUCAÇÃO BRASILEIRA.*

The central theme of this produced by Geraldo Bastos Silva in 1965, was a subject of study at the third Personnel Training Course on Educational Planning. This course was offered by the Department of Improvement of the Teaching Staff of the national education history in Brazil, and relates the issue of “school efficient operation” to a multitude of socio-cultural factors. The answer, therefore, takes into consideration the cultural aspects of this institution within the context of economic underdevelopment of Brazil.

*HIGH SCHOOL; DEVELOPMENT; BRAZILIAN EDUCATION.*

---

\* Mimeo. CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais), Fundo: Carlos Mascaro, 1965. Centro de Memória da Educação FEUSP – Universidade de São Paulo.

## Introdução

Como toda instituição social, a escola existe para realizar fins determinados, atender a necessidades surgidas no processo da vida social e resolver problemas relacionados com a continuidade e a expansão da vida coletiva.

O caráter estrutural ou configurado da vida social e o seu permanente dinamismo fazem da própria existência da escola, como de toda e qualquer instituição, um problema: o problema do seu adequado funcionamento, sem atritos que comprometam a consecução dos fins precisos a que ela deve visar, ou levem a uma realização desses fins que impeça ou dificulte a satisfação de outras necessidades também vitais; ou o de permitir a eficiente operação da escola dentro da multidão de fatores em interação contínua na realidade sociocultural.

Como se apresenta esse problema, cujo estudo é indispensável para que se possam estabelecer as linhas mestras de uma política de educação, no caso de uma sociedade como a brasileira, na qual:

- 1º – A cultura que dá expressão às tentativas de solução dos seus problemas é, em grande ou maior parte, uma cultura constituída de elementos, valores e instituições transplantados, isto é, não gerados por processos endógenos ocorridos nessa sociedade, como se verifica, precisamente, em relação à escola?
- 2º – A economia encontra-se em estado de subdesenvolvimento, o que a constrange, para não ficar em posição insustentável perante as nações plenamente desenvolvidas – cujo poderio e cuja influência tendem a criar um sistema de relações no qual permanecer em estado de subdesenvolvimento equivale à estagnação ou à decadência – a fazer de toda sua cultura e da educação, particularmente, mediante a utilização da experiência dessas nações e a criação de um repertório original de soluções, um instrumento de eficiência vital e de desenvolvimento econômico?

## Noção de cultura transplantada

A compreensão da formação brasileira como caso de transplantação cultural superou, há muito, o estado polêmico. É, hoje, uma categoria largamente utilizada na interpretação da realidade brasileira.

Caio Prado Júnior expressa muito bem esse conceito ao dizer:

Ocorre em relação a nossos países latino-americanos uma circunstância elementar – talvez por isso mesmo freqüentemente esquecida ou subestimada – e que, contudo, tem grande significação. Refiro-me tanto ao fato de que somos constituídos de populações em sua maioria estranhas, por sua origem e tradição cultural, ao meio geográfico em que se encontraram por efeito da colonização, bem como as contingências a que foram submetidas. E, por isso, nem sempre souberam adaptar-se devidamente e, sobre a base das novas condições em que se acharam, elaborar uma cultura própria e original<sup>1</sup>.

“A cultura”, diz ainda Caio Prado Júnior,

não é um elemento abstrato e sobreposto às contingências e experiências humanas. Tem um conteúdo muito concreto e intimamente relacionado com a vida do homem. Em seus objetivos se destina a servir ao homem e a sustentá-lo na luta pela existência; em sua origem, se forma e se inspira nesta luta e na experiência que ela proporciona. Sendo assim, a cultura de um povo, para ser verdadeira e genuinamente sua, necessita ligar-se intimamente às contingências de sua formação e evolução – contingências materiais (o meio físico que é o seu) e contingências humanas: as circunstâncias próprias de sua constituição histórica. Deve ser a expressão fiel da experiência de cada povo, atuando em seu meio particular. Isso faltou ao Brasil e aos brasileiros. Temos vivido, ainda hoje vivemos, segundo modelos estranhos<sup>2</sup>.

O fato de transplantação é, sem dúvida, como acentua Caio Prado Júnior, fonte de inúmeros desajustamentos entre nossa cultura e nossa

---

1 Caio Prado Júnior, “Caracter y desarrollo de la cultura brasileña”, em *Expresión*, Buenos Aires, ano 1, t. 2, mar. 1947.

2 Idem, p. 7.

realidade mesológica, desajustamentos que vão desde os que esse autor assinala em relação à esfera da vida orgânica (alimentação, vestuário, abrigo etc.), até os que se referem ao campo da técnica de produção, exemplificados estes no caso da construção de nossa indústria siderúrgica, em relação à qual somente nos teríamos mostrado capazes de seguir a solução adotada nos países ricos em carvão, ao invés de nos termos capacitado para utilizar nossa abundante energia hidráulica<sup>3</sup>.

Se passássemos dos setores da cultura material e da relativa à vida econômica para o das instituições políticas, que não se devem ajustar apenas às condições do meio físico, mas, sobretudo, às do meio psicológico e social, que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da cultura, muitos e mais numerosos exemplos de desajustamentos poderiam ser colhidos na bibliografia da sociologia política brasileira<sup>4</sup>.

Esses exemplos demonstrariam o equívoco daqueles que, desde nossa Independência, adotaram a atitude que Guerreiro Ramos classificou de exemplarista, isto é, a que consiste em advogar a adoção literal de instituições estrangeiras, ou em imaginar que o problema de nossa constituição como nação se resolveria pela adoção das instituições vigentes nos países líderes da época.

O evidente erro dos que tomavam essa atitude, esquecidos das inevitáveis deformações que essas instituições sofreriam sob a influência das condições estranhas em que deveriam funcionar ou do caráter predatório que poderiam assumir, encontra sua antítese na atitude dos que tentam criar, para o país, uma superestrutura, tanto quanto possível, adequada às circunstâncias particularíssimas do meio.

Segundo Guerreiro Ramos, teria sido o Visconde do Uruguai o pioneiro desta última atitude. Um outro seu precursor seria Silvio Romero.

---

3 Caio Prado Júnior cita as seguintes palavras de Pandiá Calógeras: “Se a energia hidráulica houvesse predominado sobre os combustíveis nos países de industrialização avançada, a maioria dos problemas industriais estaria resolvida em função da eletricidade. Nós, a quem falta combustível, formulemos de novo tais problemas, adotando uma nova variante e amplos horizontes se abrirão à nossa perspectiva”.

4 Ver, entre outros, Oliveira Vianna, *Instituições políticas brasileiras*, Rio de Janeiro, José Olímpio, 1949; Nestor Duarte, *A vida privada e a organização política nacional*, São Paulo, Editora Nacional, 1939; Vitor Nunes Leal, “Eleitoralismo, enxada e voto”, Rio de Janeiro, em *Revista Forense*, 1948.

Mas é com Alberto Tôrres e, sobretudo, Oliveira Vianna, que ela se torna sistemática e ativa.

Como diz ainda Guerreiro Ramos, a quase totalidade desses estudos “considera a transplantação como uma condição patológica de nossa sociedade, resultante da ação pouco esclarecida de nossos quadros dirigentes”. Especialmente por negligenciarem o fator econômico, não vêem que as transplantações são algo consubstancial à formação brasileira enquanto formação inicialmente colonial.

Graças a ela saltamos várias etapas de desenvolvimento, o um território no qual se distribuíam tribos na idade da pedra lascada passou de repente para o plano da história européia. Não seria por meio do mero crescimento vegetativo que isto poderia ocorrer. A transplantação foi um expediente historicamente necessário para que se tornasse possível, a seu tempo a nação brasileira [Ver Nota A].

O nosso problema nacional, o problema de nossa organização, não é o de prescindir de transplantações, mas o de fazê-las servir, tendo consciência da sua inevitabilidade, ao programa de nosso pleno desenvolvimento, dando-lhos caráter instrumental em relação aos nossos próprios sites conscientes e às condições objetivas em que, com o máximo rendimento, as instituições transplantadas devem operar.

## A educação brasileira como transplantação

No campo da educação, a idéia de transplantação enquanto conceito interpretativo da realidade brasileira já foi assinalada pelo professor Anísio Teixeira, nas seguintes palavras:

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação para o nosso meio das tradições e instituições européias, entre as quais tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressu-

põe a existência da cultura especializada que procura conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista<sup>5</sup>.

A prioridade na utilização da categoria de transplantação, como conceito interpretativo da situação educacional brasileira, pertence, talvez, ao trabalho sobre “o problema na escola de aprendizagem industrial no Brasil”, no qual o caráter transplantado de nossa educação é expresso nos seguintes termos: “Nossas instituições escolares participam da mesma inspiração idealista, do mesmo caráter da transplantação que se verifica em outros setores institucionais. Se não se tem, em geral, consciência disso, o fato ainda mais digno do exame”<sup>6</sup>.

Os inevitáveis desajustamentos envolvidos em toda transplantação tinham suas raízes identificadas, no caso da educação, da seguinte forma:

Ao se transplantarem as instituições educativas, não se pode transplantar com as mesmas a tradição comunitária, a herança docente do grupo de que se originam. Daí resulta que essas instituições perdem, no grupo receptor toda ou quase toda eficácia, ou são reinterpretadas ou deformadas isto é, passam exercer funções compatíveis com a estrutura social e econômico em que são instaladas [Ramos, Garcia & Silva, 1953, p. 144].

O ponto de vista defendido pelos autores desse trabalho era, em outros termos, o de que, sendo a cultura brasileira, em seu todo, um produto de transplantação, e a educação brasileira um aspecto particular da vida sociocultural, como acontece com a educação de qualquer país a problematicidade inerente a qualquer transplantação cultural se reflete ou se reproduz no caso da transplantação escolar.

---

5 Anísio Teixeira, “A crise educacional brasileira”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. XIX, n. 50, p. 23, abr.-jun. 1953.

6 Guerreiro Ramos, Ewaldo do Silva Garcia e Geraldo Bastos Silva, “O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil”, em *Estudos Econômicos*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 11/12, p. 144, set.-dez. 1953.

Nossa escola é, realmente, uma instituição transplantada, nascida de uma tentativa de enxertar, em nosso meio, uma instituição que nele não encontra seus pressupostos culturais necessários e que, além disso, se antecipou sempre às exigências e condições objetivas do meio social, especialmente em sua expressão econômica.

Esta idéia de antecipação é um dos aspectos do conceito de transplantação que maior realce merece. É, na verdade, o fato de que a nossa escola representa uma transplantação e antecipa, de certo modo, as condições objetivas que permitiriam sua existência plenamente eficaz, que nos dá a explicação do sentimento de contínua frustração que acompanha nossos esforços escolares os quais têm sempre resultados aquém dos esperados e, portanto, são sempre desencorajadores por seu escasso ou nulo rendimento.

As queixas contra a “decadência do ensino” são talvez tão velhas quanto nossa própria escola, sendo sua significação objetiva quase exclusivamente de um eco ou reflexo, na consciência, do desajustamento entre a escola e as condições reais do meio em que existe, do ponto de vista das quais a escola é uma instituição precoce ou antecipada.

Antecipação, por exemplo, foi a tentativa dos jesuítas de, “numa sociedade que pelo agrarismo latifundiário e escravocrata, pelo desenvolvimento urbano rudimentar e pela precária existência de classe média, revivia, de certo modo, as condições feudais, fundar, pela transplantação, a educação que na Europa correspondia à sociedade burguesa post-renascentista” isto é, o ensino clássico-humanista, o qual “não tinha conexão genuína com as condições da sociedade colonial”<sup>7</sup>.

Antecipação houve, igualmente, nas primeiras tentativas de criação, após a Independência, de uma escola popular, sendo muito significativas as esperanças que se depositaram, na época, no chamado “ensino

---

7 Geraldo Bastos Silva, “A ação federal sobre o ensino secundário e superior até 1930”, em *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano XVIII, vol. 69, n. 3, pp. 347-348, dez. 1955. Para interpretação da educação humanista como expressão da sociedade burguesa, ver Anibal Ponce, *Educación y lucha de clase*, Buenos Aires, J. Hector Matera, 1951, caps. V e VI.

mútuo”, expediente que se afigurava capaz do expedito milagre de escolarizar toda a população infantil e que fora, em seu país de origem, a Inglaterra da época da Revolução Industrial, uma tentativa de inspiração filantrópica de subtrair, pela instrução, os menores das condições desumanas do trabalho fabril e dos seus efeitos (Ver Nota B).

Ainda que de passagem, cumpriria assinalar uma condição de ordem geral que concorre para dar ao esforço de construção de nosso sistema escolar, em seu conjunto, o caráter de antecipação: trata-se do grau de diferenciação social, perante o qual o desenvolvimento de nossa educação, quer primária quer média, esteve dificultado ou limitado pela ausência de condições que permitissem a formação de uma verdadeira profissão docente, sendo o ensino uma atividade suplementar, eventual ou transitória, e não uma ocupação permanente e exclusiva, quando não uma atividade substitutiva de malogrados em outras profissões.

Acentuando o caráter antecipatório dos primeiros esforços de implantação, no Brasil, de um sistema de educação profissional, diziam, no aludido trabalho sobre a escola de aprendizagem, os seus autores “Menos que de necessidades objetivas, esses antecedentes históricos do ensino profissional brasileiro, constituídos por iniciativas fragmentárias, oficiais ou de particulares, correspondiam ao sentimento despertado nas elites pela verificação, realizada por efeito do contraste em relação aos países europeus mais desenvolvidos, da ausência de um verdadeiro artesanato”<sup>8</sup>.

Mas isso não ocorreu apenas em relação ao ensino profissional. Nossas instituições escolares, em todos os ramos e graus de ensino, não se formaram espontaneamente, não foram precedidas de ensaios e erros realizados no decorrer do próprio processo transmissor da cultura, processo a partir do qual se passaria da educação informal ao ensino deliberado, e deste à educação sistemática em instituições especializadas.

Ao contrário, essas instituições surgiram sem qualquer precedência orgânica e natural, foram completamente criadas, estabelecidas num meio

---

8 Guerreiro Ramos, Ewaldo da Silva Garcia e Geraldo Bastos Silva, “O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil”, op. cit., p. 147.

no qual não se inseriam segundo o critério de exigências endógenas. E assim se fazia porque se esperava dessas instituições o milagre de modificar substancialmente esse meio, criando as necessidades ou exigências a que elas devessem satisfação, conformando-o segundo o padrão das sociedades, que nos emprestavam o modelo de acordo com o qual construíamos nossa escola, fazendo-a saltar etapas no sentido de atingir o estado evolutivo já alcançado por tais sociedades.

## Exemplarismo e antiutopismo na concepção do ensino que nos convém

A consciência do caráter transplantado de nossa educação não nos deve levar a certa espécie de idealização das condições em que funciona a escola de outros países, nos quais, pela presença de uma cultura endógena, formada pela sedimentação de longa experiência histórica, a escola encontra condições mais favoráveis de existência.

Essa idealização das condições em que existe nesses países, precisamente aqueles que considerávamos mais cultos e adiantados, esteve sempre presente nos planos e concepções que elaboramos para o desenvolvimento de nosso sistema educacional, caracterizando, no que diz respeito à educação, uma atitude de tipo exemplarista.

Tal atitude conduz superestimar o poder da escola como foco de criação cultural, a esperar dela mais do que ela pode dar, na suposição de que a ocorrência daquelas condições mais favoráveis à sua vida, nos países onde isso acontece, é precisamente efeito da sua ação, tendendo-se, em conseqüência, a pleitear a difusão dos estabelecimentos de ensino, em nosso meio, a fim de criar condições semelhantes.

As raízes mais profundas de tal atitude, no entanto, não devem ser procuradas num peculiar instinto de imitação de que freqüentemente são acusadas nossas elites. Elas se encontram, antes, em crenças e concepções que condicionaram a educação, de modo geral, em determinada fase da história do Ocidente.

Houve, realmente, na história das idéias pedagógicas, um momento em que, pela confluência do filantropismo do Iluminismo e da crença

no progresso, a educação foi concebida como panacéia para todos os males sociais, como instrumento infalível, milagroso, de aperfeiçoamento humano e progresso nacional. Dizia-se que “abrir escolas é fechar prisões”, assim como se atribuía à ação da escola a vitória prussiana de 1780 sobre a França ou surpreendente desenvolvimento econômico dos Estados Unidos.

Não é de admirar, portanto, que, entre nós, se tenha depositado na escola muitas de nossas esperanças de progresso econômico e aperfeiçoamento cultural. Somente é de registrar o caráter acentuadamente retórico ou declamatório com que se exprimiam tais esperanças, as quais raramente se fizeram acompanhar de ações eficazes no sentido do emprego dos meios materiais necessários à sua concretização.

No campo das realizações práticas, estivemos sempre muito aquém do mínimo que se deveria ter feito para que houvesse proporção entre o que dizíamos esperar da ação escolar, mesmo levando em conta a estrutura de nossa economia, até há pouco predominantemente agrária, e a baixa renda nacional que a caracteriza.

Diante dessas circunstâncias econômicas e da falta de um espírito, falta de iniciativa local semelhante à que existiu nos Estados Unidos, por exemplo, o qual poderia ter permitido o desenvolvimento escolar com o caráter de empreendimento das comunidades, a ação escolar em nosso país repartiu-se entre as áreas de governo geral e regionais (provincial ou estadual) e a iniciativa privada, marcada esta última, contudo, menos pelo intento de atividade pedagógica livre do controle estatal do que pelo simples espírito de empresa, sem qualquer outra preocupação que a de uma simples prestação remunerada de serviço.

Além disso, a ação do governo era inevitavelmente levada a assumir, como efetivamente assumiu, uma forma centralizada, quer se tratasse de área de governo geral—centralização nacional, quer das áreas de governos regionais—centralização provincial ou estadual. Uma das características mais salientes da ação centralizadora consistia na imposição de padrões, uniformes em toda a extensão das respectivas áreas, sem que houvesse nenhuma previsão de ajustamento desses padrões à diversidade de situações locais em que as escolas realmente existiam. A adaptação mais ou menos simulada, ou mais menos formal, a tais

padrões se tornava, assim, ou valorizar, em face dos consumidores, o serviço que forneciam, mediante o visto ou a fiscalização do poder público.

Em tal situação de desnível, entre uma alardeada fé no poder da educação e o estado de insuficiência quantitativa e qualitativa do sistema escolar, de uma parte, e os padrões oficiais e efetivos que norteavam a vida das escolas de outra, fomos vivendo até o momento em que a pressão das condições objetivas começou a atuar no sentido de fazer da expansão e do aperfeiçoamento qualitativo da nossa educação não mais, apenas, um reclamo de nossa vaidade patriótica, mas um imperativo de nosso desenvolvimento e de nossa própria sobrevivência como nação.

Nesse momento, contudo, começou igualmente a se esboçar uma nova atitude em relação à escola, atitude que chamaremos antiutópica, pois envolve, implícita ou explicitamente, uma concepção mais realista do valor e do poder da educação.

Parte essa atitude do pressuposto, dúvida mais plausível, de que as condições que se verificam nos países geralmente considerados por nós exemplares, em matéria de ensino, não são devidas à ação da escola, por serem, ao contrário, as que modelam a instituição escolar, no que ela tem de socialmente operante.

E, em consequência, passa-se a admitir, em face de nossas condições diversas, seja por peculiaridade de caráter nacional, seja por efeito de condições morais ou econômicas, que nossa escola não pode ser tão perfeita ou tão eficiente quanto à desses países, e, como cada povo tem a educação que merece, só nos resta esperar que nossas condições se modifiquem até ser realmente exigida, ou permitida, uma escola com o mesmo padrão da escola dos países modelos (Ver Nota C).

Em forma subentendida, essa atitude faz sentir-se no fato de que a educação, hoje em dia, é com menor freqüência objeto de declarações retóricas acerca de seu poder absoluto ou dos ingentes sacrifícios que por ela se devem fazer.

Mas a atitude antiutopista tem, além disso, uma expressão ostensiva na idéia de que educação é uma obra que se pode empreender de qualquer forma, improvisadamente e com os meios materiais e humanos mais precários. Abrir escolas boas ou más, perfeitas ou deficientes, com ou

sem professores devidamente capacitados, torna-se uma nova forma de mística educacional, bem adaptada, aliás, aos intuitos demagógicos de uns ou à “ Livre empresa” de outros...

Assim, o que tal atitude demonstra é que houve, realmente, a passagem súbita de uma concepção da eficácia absoluta da educação para a da sua total importância, as quais, no entanto, são, ambas, reveladoras de uma inadequada concepção das relações entre a escola e estrutura institucional em seu conjunto, entre a educação e a totalidade do processo sociocultural, entre o sistema escolar e as condições sociais de uma nação.

## A concepção sociológica da educação

Nenhuma sociedade apresenta condições ideais para a existência da escola, quer dizer, condições que permitam o funcionamento dessa instituição sem atritos nem desajustamentos, mas com plena utilização de energias no sentido de objetivos bem definidos e realizáveis, com integral convergência da ação educativa tanto da escola quanto das demais agências sociais.

Em algumas sociedades, as condições serão mais favoráveis e em outras menos, nunca, porém, serão ideais no sentido de permitir que a escola se harmonize com a totalidade da vida sociocultural de um povo a tal ponto que o processo da educação escolar se entrose perfeitamente no processo total da vida social.

O dinamismo, a contínua mudança que se verifica na vida social, feita de contradições, de desajustamentos e da permanente procura de novos ajustamentos, torna impossível tal entrosamento.

A própria natureza da instituição escolar, porém, faz com que em nenhuma sociedade a escola seja um produto, totalmente espontâneo, do desenvolvimento vegetativo da vida cultural, uma projeção orgânica da totalidade e da cultura de um povo, uma expressão da autenticidade dessa cultura.

Essa afirmativa não significa, de modo algum, a negação do conceito sociológico da educação como processo de transmissão da cultura

através das gerações, processo que envolve os indivíduos desde o nascimento e se prolonga após o término da escolaridade.

Esse conceito, fazendo da educação escolar–educação institucionalizada, formal, sistemática – um caso particular do processo geral da educação, corrige a anterior concepção “compartimentalizada” da educação, na designação de Mannheim (Ver Nota D), e indica ao mesmo tempo, a necessidade de organizar-se o trabalho escolar como prolongamento e sistematização, seleção e fortalecimento das influências educativas da própria vida social em seu conjunto.

Salientando o caráter global do processo educativo, escreve Roland Corbisier:

Conservadora desse legado, a comunidade humana, quando atinge certo grau de desenvolvimento e de consciência, se empenha não só em conservá-lo mas em transmiti-lo procurando modelar os indivíduos de acordo com o ideal humano e a concepção da vida que caracterizam a sua cultura. Como ação e influência constante da comunidade sobre o indivíduo, a educação não se reduz ao aprendizado de certas técnicas ou especializações que permitiriam o exercício de uma profissão ou ofício qualquer, mas coincide com a vida humana, que, por natureza, se desenrola no seio de uma comunidade, na atmosfera da “polis”. Entendida como o conjunto de estímulos, solicitações e influências que determinam, por reflexo ou impregnação, o pensamento e a conduta dos homens em sociedade, a pedagogia transborda dos limites das escolas, liceus e universidades, para identificar-se com a política, isto é, com a missão de que está investida a comunidade de formar os homens de acordo com os ideais e valores da cultura de que é portadora<sup>9</sup>.

É esse conceito sociológico da educação que nos faz compreender não só a importância decisiva, a preponderância dessas influências educativas difusas, assistemáticas e informais do meio social em seu conjunto, sobre a ação especializada, sistemática e formal da escola, mas a

---

9 Roland Corbisier, *Situação e problema pedagógico*, p. 20.

situação primordial, originária de tais influências e a natureza secundária, derivada da ação da escola<sup>10</sup>.

A educação tem uma finalidade social ampla, qual seja, a de socializar, mediante a transmissão de cultura como totalidade ou no seu núcleo de valores universais mais relevantes, os imaturos das novas gerações. Assim, antes de haver objetivos específicos a serem atingidos pelo trabalho de uma instituição social especializada, que é a escola, os objetivos da educação emergem, de modo completo, do processo mesmo da vida social, situam-se no plano dos valores e ideais de uma sociedade.

Historicamente, a escola surge em grau avançado do desenvolvimento da vida social e da cultura. Nas fases iniciais desse desenvolvimento, vislumbram-se indícios de instrução deliberada e formal, mas tais indícios não chegam a estabelecer uma instituição especializada que imprima ao processo educativo caráter sistemático e possa, com acerto, ser chamada de escola.

A educação tem, assim, nessa primeira fase, caráter assistemático, realizando-se mediante o processo de progressiva participação dos imaturos nas atividades sociais, participação pela qual se vão desenvolvendo e modelando suas personalidades, ao mesmo tempo que adquirem as habilidades necessárias à vida de adultos e são submetidos, em certas oportunidades, a determinada instrução formal destinada a inculcar-lhes a necessidade de velar pela conservação do grupo e a ensinar-lhes os meios de assegurá-la<sup>11</sup>.

A crescente complexidade da vida social, representada pela necessidade de novas instituições, que caracterizam o regime de vida urbana, acompanhada do enriquecimento da cultura, de que o aparecimento da linguagem escrita é expressão particularmente relevante, por ser a con-

---

10 “The things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside”, diz Michael Sadler, citado por Kandel (*The new era in education*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1995, p. 56), o qual comenta: “he might have added also that it is the function of all concerned with education to be aware of ‘the things outside schools’, for the are forces that determine the character of education”.

11 Ralph Turner, *Las grandes culturas de la humanidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1948, pp. 98 e ss.

dição de um saber literário, determina, em fase posterior, o aparecimento da escola.

Origina-se, realmente, essa nova instituição da importância que adquire a necessidade de transmitir uma literatura escrita e de ensinar certas pessoas a escrever. E a escola se desenvolve, pela primeira vez, nas antigas culturas do Oriente sob o controle de uma classe sacerdotal ou de escribas seculares para os quais a arte da escrita é essencial, embora o objetivo da educação, em sentido amplo, permaneça essencialmente o mesmo das culturas primitivas<sup>12</sup>.

## A escola, produto do invento e problema

A passagem da educação como processo geral para a educação como processo escolar marca, nesse campo, a transição da fase da descoberta casual para fase do invento, distinguidas por Mannheim como duas das etapas gerais do pensamento em sua função de instrumento de solução dos problemas enfrentados pelo homem em suas situações existenciais.

A fase da descoberta casual caracteriza-se pela circunstância de que

em um mundo no qual o homem luta com natureza diretamente, e no qual a seleção natural regula todo o processo, um indivíduo ou um grupo descobre acidentalmente, entre grande número de possibilidades, os tipos de reação que se ajustam a uma situação dada. O trabalho do pensamento consiste então em recordar a solução correta que foi descoberta...Os grupos que não podem conservar nem transmitir a maneira acertada de fazer as coisas desaparecem inevitavelmente.

Nessa fase, a educação consiste, essencialmente, em conservar e transmitir os processos acertados de fazer as coisas, e se realiza de modo assistemático e predominantemente informal, e seu conteúdo são “os

---

12 R. Freeman Butts, *A cultural history of education*, Nova York, McGraw-Hill, 1947, pp. 20 e 22.

mandatos positivos e os tabus que os antepassados da tribo elaboraram na base dos descobrimentos casuais e que devem ser cumpridos fielmente”<sup>13</sup>.

Da mesma maneira que “ainda hoje reagimos ante muitas situações um tipo de pensamento e de conduta que ainda se acha no nível do descobrimento casual”, ainda hoje grande parte do processo educativo é feita assistemática e informalmente, como o era entre os povos preletrados.

A fase do invento começou “quando os utensílios e as instituições foram conscientemente modificados e, portanto, dirigidos para fins determinados”<sup>14</sup>. No campo da educação, essa fase se caracteriza pela emergência da instrução formal e, posteriormente, pelo aparecimento da instituição de educação sistemática, a escola.

É por ser um invento criado conscientemente, dirigido para fins determinados e introduzido na vida social de um povo, que a escola tem esse caráter artificial, ao qual se referiu Anísio Teixeira, ao escrever: “A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas, a ação de educação, muito mais profunda e extensa que outras instituições e a própria vida ministram”<sup>15</sup>.

Esse caráter artificial da instituição escolar leva-nos de volta ao problema, que de início assinalamos, da escola em geral, da instituição escolar de qualquer tipo ou grau, bem como do sistema escolar em seu conjunto, problema que se encontra na raiz das questões especiais que afetam cada escola ou o sistema todo.

Resume-se o problema educacional em fazer funcionar harmoniosamente as instituições escolares no contexto das influências difusas, assistemáticas e informais do meio social, influências originalmente resultantes de um processo formativo, por descobertas casuais e seleção natural, que se confunde com o próprio processo da gênese e acumulação da cultura.

---

13 Karl Mannheim, *Libertad y planificación social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1942, p. 136.

14 Idem, p. 137.

15 Anísio Teixeira, “A crise educacional brasileira”, op. cit., p. 24.

Tal problema independe, até certo ponto, da circunstância especial de serem tais influências, em determinada sociedade, expressão de uma cultura transplantada e não de uma cultura formada endogenamente no próprio ambiente em que a escola funciona.

A problematicidade é, pois, inerente à própria instituição escolar, *urbi et orbi*, como decorrência de seu caráter artificial, o que equivale a dizer que as influências propriamente educativas, e não meramente instrutivas desta última, serão sempre, parcialmente e em graus variáveis, toleradas apenas, reforçadas ou neutralizadas pelas influências, de alcance mais amplo, do meio social em conjunto.

Assinalar o caráter artificial e inventado da escola, no entanto, corresponde a afirmar que a escola é algo criado deliberadamente para atender a problemas surgidos no curso da existência humana, algo intencionalmente construído para satisfazer a necessidades surgidas no processo da vida social de um povo, e, assim, dirigido para fins ou objetivos determinados.

A diferença entre descoberta casual e invenção não é uma diferença entre categorias de objetivos, mas entre métodos de consecução e de aproveitamento da experiência anterior.

O método, na fase da descoberta casual, é o de ensaios e erros que igualmente se aplica ao objetivo da conservação e transmissão das descobertas feitas. Na fase do invento, há a procura inteligente de solução de um problema conscientemente percebido; solução a que se chega por intuição divinatória ou raciocínio e cujos resultados devem, pelos mesmos métodos, ser conservados e transmitidos, ou ainda, conscientemente modificados. Em ambos os casos, porém, o estímulo do pensamento são sempre os problemas de ordem técnica ou de ordem social que o homem tem de enfrentar para assegurar sua sobrevivência ou a existência do grupo, dependente da conservação e do enriquecimento dos valores materiais e morais que constituem seu patrimônio.

## O problema atual da escola

A invenção de qualquer instituição social, como a escola, por exemplo, visa à solução de determinados problemas.

Kandel assinala o fato de que a educação sempre se fez sem plano e cresceu sem qualquer idéia de sistema. “Historicamente”, diz ele, “os diferentes ramos da educação que constituem um sistema nacional de educação desenvolveram-se mais ou menos independentemente, foram influenciados por diferentes forças sociais e outras, e não o resultado de um plano organizado”. A escola secundária e a superior, para o treinamento de líderes, observa Kandel, surgiu em primeiro lugar. A escola pública elementar e obrigatória veio depois e sem nenhum propósito de articulação com a escola secundária. A escola profissional, precedida pelo aprendizado, estabeleceu-se depois da rápida expansão industrial e comercial do século XIX, à parte não só da escola elementar como da secundária<sup>16</sup>.

Essas observações de Kandel revelam justamente o fato de que os vários tipos de escola se instituíram como instrumentos de solução de problemas não só diferentes, mas, de certo modo, independentes. Hoje, temos consciência do problema total da educação, e entre os pedagogos se formula a aspiração por uma organização escolar mais sistemática, que articula melhor o conjunto dos diferentes tipos de escola. Na raiz dessa consciência, há uma situação objetiva que realmente exige uma visão total do problema educativo tal como atualmente se apresenta.

Há, pois, um problema educacional peculiar ao desenvolvimento da sociedade em sua fase atual que, de pontos de vistas distintos, chamamos sociedade de massas, sociedade industrializada, sociedade da fase tecnológica, ou, expressando a tendência que o processo histórico assume nela, sociedade planificada.

Convém lembrar que a idéia de sistema, em educação, não é propriamente nova. Seus antecedentes podem ser seguidos até o século XVIII, pelo menos. Durante a Revolução Francesa, foi uma das inspirações mais constantes dos propugnadores da educação pública. Nessa época, quando as condições da sociedade tecnológica apenas se anunciavam, a idéia de sistema exprimia o propósito de fundar ou estabelecer uma organização escolar baseada em critérios racionais e não apenas costumes ou tradicionais, e essa pretensão de fundar ou estabelecer um

---

16 I. L. Kandel, *Educação comparada*, São Paulo, Editora Nacional, 1947, vol. 1, pp. 25-26.

sistema de educação *ex-nihilo* explica talvez o pouco êxito da Revolução Francesa em matéria de ensino.

Hoje, quando já se encontra bem adiantado o processo de desenvolvimento da sociedade tecnológica, a exigência de sistematização ou planejamento do conjunto das escolas se impõe não só em virtude das próprias condições sociais objetivas mas também das profundas conseqüências, de ordem cultural e econômica, que a aplicação da ciência e da técnica criam para a educação.

O problema educacional dessa fase tecnológica não decorre somente do caráter artificial, inventado, da instituição escolar, mas principalmente do fato de que a tomada de consciência da artificialidade da escola nos obriga a concebê-la não apenas *in abstracto*, ou a inventá-la por via do raciocínio, mas o pensá-la de modo concreto, referindo-a a objetivos específicos e limitados, e apreendendo-a em função da situação total em que se apresenta.

Na fase anterior, não se fazia mister pensar mais detidamente nas relações da escola com as outras instituições sociais, nem mesmo pensar necessariamente na relação entre as várias escolas no sistema escolar, circunstância essa que explica o crescimento não planejado dos sistemas escolares, assinado por Kandel.

Isso acontecia porque não se apresentava o problema da direção racional das relações entre a escola e as outras instituições sociais, ou das relações entre os vários tipos de escolas, setores esses que constituíam um vazio no qual o acaso ou a ação fortuita de causa e efeito levava a adaptações espontâneas, automáticas, pois só na aparência uma nova escola, um novo plano de ensino eram criações inteiramente novas: sua maior parte, como diz Mannheim<sup>17</sup>, se originava de um processo seletivo de descobrimento, lento e tradicional, e o que pareceria novo apenas utilizava o que já existia, modificando-o conscientemente segundo princípios e com vistas e objetivos mais ou menos explícitos.

Nessa fase, além disso, porque não era objetivamente necessário considerar cada instituição no contexto real em que devia funcionar,

---

17 Karl Mannheim, *Libertad y planificación social*, op. cit., p. 159.

podia-se pensar em estabelecer uma escola ou um sistema escolar, no sentido de partir de uma idéia perfeitamente clara, apriorística, de que devia ser a instituição, para, em seguida, adaptá-la ao mundo mais amplo em que deveria funcionar, mediante o uso e a experiência prática, quando adquirisse a instituição artificialmente construída, a elasticidade vital necessária<sup>18</sup>.

Um dos aspectos do problema educacional da fase tecnológica é, portanto, a imperiosa necessidade de sistematização das várias espécies de instituições escolares, a articulação dessas instituições entre si e também com as influências educativas do meio sociocultural em seu conjunto.

O problema da sistematização das várias espécies de escolas pareceria talvez afetar somente as relações externas das instituições escolares. Na verdade, porém, mesmo com referência apenas a esse aspecto do problema da articulação da escola com a sociedade total, ainda com maior evidência o problema educacional da fase tecnológica se apresenta como o de uma completa reforma da instituição escolar.

O problema educacional dessa fase não consiste apenas na dupla articulação das escolas entre si e do sistema escolar com a vida social, mas, também, em conexão com esse aspecto, e de alcance muito maior, no problema de transformar o processo e o conteúdo da educação em cada um dos tipos de escola que constitui o sistema escolar, num momento dado, a fim de os pôr em consonância com as condições da sociedade nesse momento.

## Necessidade de pesquisa dos *principia media*

O fato de que se tenha de partir de uma situação existente, cuja modificação se impõe, apresenta o problema educacional, nessa fase, como o da reforma ou do planejamento do sistema escolar, se considerarmos afastada a possibilidade de fundação ou estabelecimento de uma sociedade totalmente nova e do seu respectivo sistema de educação, como, de certo modo, aconteceu na Rússia.

---

18 Idem, *ibidem*.

Em outros termos, deve-se partir daquilo que existe, planejando-se segundo objetivos imediatos, a serem realizados pela direção do processo em curso nas instituições existentes, e de acordo com as relações que se estiverem verificando entre o sistema escolar e as outras instituições sociais, assim como entre os vários tipos de escola que constituem o sistema escolar.

Como a tecnologia – intrinsecamente, por meio da uniformidade, que tende a realizar, dos modos da organização das atividades humanas em função de critérios universais e quase unívocos de racionalização, e, extrinsecamente, pela ampliação dos círculos de contatos humanos e do poder dos centros de integração cultural, econômica e política – produz uma crescente difusão das mesmas tendências sociais entre os povos mais afastados, o problema educacional de fase tecnológica apresenta, igualmente, aspectos comuns nas várias sociedades.

Em outros termos, a fase tecnológica, que historicamente ocorreu primeiro em determinadas sociedades, em virtude da força expansiva que lhes imprime e que é própria das tendências sociais que a constituem e que fazem dela, realmente, uma fase de evolução humana e não um mero episódio histórico, envolve progressivamente as outras sociedades no mesmo processo civilizatório, provocando assim uma aceleração de mudança social no sentido da plena adoção, por parte delas, das formas de civilização tecnológica (Ver Nota E).

No entanto, assim como as tendências e os fatores especiais que configuram a fase tecnológica só podem ser adequadamente compreendidos, o que não implica negar certa ordem de leis e fatores universais que operam na sociedade em qualquer de suas fases, como a concreção histórica particular de leis especiais do tipo chamado por Mannheim de *principia media* e que regem a vida social e a cultura nessa fase, assim também, nas diversas sociedades particulares, que já ingressaram nessa fase, encontram-se fatores e tendências peculiares que a configuram como uma realidade individual e única<sup>19</sup>.

---

19 Sobre os *principia media* e a necessidade e importância de sua determinação, ver Karl Mannheim, *Libertad y planificación social*, op. cit., parte IV: “El pensamiento al nivel de la planificación”, especialmente os caps. IV e VI.

Assim, o problema educacional da fase tecnológica apresenta, em cada sociedade, não apenas pelo fato de estar cada um delas em fase diferente do processo de advento da civilização tecnológica, uma configuração peculiar resultante dos fatores e tendências operantes no processo histórico e individual de formação de cada sociedade e de seu sistema escolar.

Além disso, porque estamos ainda na fase inicial da era tecnológica, da qual não transcorreram sequer dois séculos, contra cerca de cinqüenta das fases anteriores da história humana, é natural que os seus vários problemas, entre os quais se inclui o educacional, apenas estejam começando a se fazer sentir, circunstância essa que, aliada ao fato de as mudanças nos vários segmentos da realidade sociocultural ocorrerem descompassadamente – em uns se verificando a sobrevivência de valores e instituições de épocas anteriores, enquanto em outros se observam novos ajustamentos às situações emergentes –, significa não só que esses problemas se compõem de aspectos heteróclitos, mas também que os sistemas institucionais destinados a enfrentá-los são trabalhados por tendências contraditórias, prolongamentos de situações anteriores e respostas às situações emergentes.

O conhecimento preciso da situação existente, em que atuam tendências contraditórias dessa espécie, é o primeiro requisito de qualquer solução adequada do problema. Seu ponto de partida, no que diz respeito ao problema educacional, é o fato de a origem, independente dos vários tipos de escolas – expressão da situação desse problema, nas fases anteriores –, apresentar-se na forma de problemas específicos, a cada um dos quais corresponde um desses tipos de escola.

A partir desse dado básico, tal conhecimento objetivará o modo pelo qual se constituíram os sistemas nacionais de educação, os fatores de ordem social, cultural, política, ideológica e econômica que condicionam sua formação, fatores gerais operando sobre todos os sistemas educacionais, e fatores particulares que o estudo comparativo dos vários sistemas permitirá discernir.

Como desempenha, entre os fatores que provocaram a tendência à sistematização das organizações escolares, papel saliente o fator político, traduzido pela ação do Estado no desenvolvimento da educação pública –

dirigida para fins políticos e custeada pelos fundos públicos e no estabelecimento do controle de todas as escolas por meio de uma organização administrativa específica, o aspecto do problema educacional como problema a ser enfrentado pela ação pública terá o merecido relevo.

A conjugação dos fatores de ordem ideológica –, representados pelo crescente amadurecimento de uma concepção de vida democrática e que atuam no sentido da exigência de igualdade de oportunidades de educação para todos os imaturos, sem consideração da posição de classe social e de situação econômica –, e dos fatores econômicos, que operam no sentido de fazer da educação instrumento de eficiência produtiva das populações e de obter a melhoria de suas condições de vida pelo desenvolvimento econômico, é de importância decisiva para a adaptação do sistema escolar às exigências da sociedade teológica.

## Educação e desenvolvimento econômico

O grau de desenvolvimento em que se encontra um país tem sua expressão pedagógica ou escolar em índices numéricos, tais como a taxa de alfabetização da população, a porcentagem da população em idade escolar que efetivamente frequenta as escolas, duração da escolaridade média e outros. Nos países desenvolvidos ou em processo de aceleração de seu desenvolvimento, observam-se tendências muito nítidas à eliminação do analfabetismo, à crescente escolarização da população infantil e adolescente, ao aumento progressivo da escolaridade média.

A obtenção de níveis mais altos de alfabetização e de escolarização, bem como de certo prolongamento da escolaridade média, constitui, portanto, objetivo de toda política de desenvolvimento no que diz respeito ao seu aspecto educacional.

Em nenhum outro aspecto, porém, mais que no da educação, faz-se mister, para a formulação adequada dessa política, a compreensão exata das relações causais envolvidas no processo do desenvolvimento econômico e social.

Partindo da incontestável verdade de que “o desenvolvimento econômico é apenas um valor instrumental, enquanto o desenvolvimento

social se configura como um valor terminal”<sup>20</sup>, devemos reconhecer no desenvolvimento escolar o valor não só terminal – como aspecto que é do desenvolvimento social – mas também o valor instrumental, pois o desenvolvimento econômico implica sempre um aspecto técnico, quer consista este na acumulação de novos conhecimentos científicos e no progresso da aplicação desses conhecimentos, quer se defina como um processo de assimilação da técnica predominante na época<sup>21</sup>. Em ambos os casos, está implícito o problema da formação e de adestramento dos agentes capazes de realizar novos conhecimentos e aplicar os conhecimentos disponíveis, ou de assimilar a técnica existente.

Ora, a duplicidade do valor da educação, do ponto de vista do desenvolvimento econômico, provoca uma série de equívocos que é indispensável desfazer para formular uma adequada política de desenvolvimento.

Os dois primeiros desses equívocos decorrem diretamente do próprio desconhecimento dessa duplicidade axiológica do desenvolvimento escolar, da confusão entre os seus valores, do que resulta, antes de tudo, a pregação à *outrance* do desenvolvimento escolar, como se os níveis desses desenvolvimento, tais como se apresentam nos países desenvolvidos, pudessem ser atingidos independentemente das condições objetivas, especialmente econômicas, que os tornam possíveis.

Tal confusão nada mais é do que um aspecto particular daquela atitude de exemplarismo educacional que assinalamos, e cuja conexão com as idéias filantrópicas e iluministas, surgidas no século XVIII, e com a crença no progresso, características do século XIX, sugerimos.

Foi, realmente, dentro da configuração ideológica criada por esses fatores, que a difusão da escola passou a ser considerada como uma das metas mais importantes, quando não a meta suprema, do progresso social.

O desenvolvimento da educação passava assim a ser um alvo em si mesmo, ou a reivindicação máxima da época, como diz Anísio Teixeira: “Os povos porfiavam, em verdadeira emulação política, por essa con-

---

20 Roberto Campos, “Cultura: desenvolvimento”, em *Introdução aos problemas do Brasil*, 1956, p. 222.

21 Ver Ewaldo Corrêa Lima, “Política de desenvolvimento”, *idem*, p. 58.

quista, que fornecia ao pensamento das elites e às aspirações das massas algo como uma nova mística – mística da educação popular. As nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem as suas populações”<sup>22</sup>.

Mas, além dessa valorização absoluta do desenvolvimento escolar como índice e objetivo do processo total do desenvolvimento, ocorre ainda um segundo equívoco, o do exagero do valor instrumental do primeiro em relação ao segundo.

A educação tem sido considerada não apenas como índice de progresso ou sinal, o mais expressivo, de adiantamento social, mas, igualmente, como instrumento infalível e indispensável do desenvolvimento econômico. Por seu intermédio, qualquer nação poderia atingir segura e rapidamente o grau de prosperidade observado nos países mais desenvolvidos, não havendo assim investimento mais compensador do que as despesas com a educação pública.

O equívoco, portanto, como o do exagero do valor terminal do desenvolvimento escolar, resultava, ainda nesse caso, na ignorância do caráter condicionado desse desenvolvimento, isto é, de uma insuficiente percepção do fato de que os índices numéricos do crescimento escolar são função de condições infra-estruturais das quais esse crescimento não é causa, por isso mesmo que nelas encontra os seus reais fatores determinantes.

A eliminação do analfabetismo, por exemplo, só é um desiderato realmente viável quando deixa de ser função apenas de uma exigência, digamos moral, de esclarecimento das camadas populares, para tornar-se uma conseqüência das modificações que consubstanciam a transmissão de uma estrutura socioeconômica predominantemente agrícola e rural, para uma economia crescentemente industrial e urbana na qual, além de ser condição de eficiência social o indivíduo, a capacidade de ler e escrever encontra permanente motivação em tipos de contratos sociais, que no meio rural, são menos freqüentes e menos intensos.

---

22 Anísio Teixeira, “A educação que nos convém”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. XXI, n. 54, p. 16, abr.-jun. 1954.

Outrossim, a tendência de igualar-se a matrícula, nas escolas elementares e médias, à quota da população imatura, bem como ao crescente prolongamento da duração média da escolaridade, que assinala a efetivação da primeira, somente se podem verificar em correlação com o desenvolvimento econômico e social.

“Uma economia subdesenvolvida – diz o professor Oliveira Júnior, referindo-se especialmente ao curso secundário de tipo tradicional, mas, na verdade, acentuando um fato que atinge a escolaridade de nível médio de modo geral, seja qual for o tipo de escola – não pode manter muitas – centenas de milhares de jovens longe das atividades produtoras até os 19 ou 20 anos, dedicados apenas aos estudos”<sup>23</sup>.

E a própria educação universal e gratuita de nível primário, formulada com exigência doutrinária desde o século XVIII e programada politicamente pela Revolução Francesa, somente começou a ser realizada de modo generalizado, como assinala ainda o professor Oliveira Júnior, após o considerável aumento da produtividade em virtude da revolução tecnológica, do qual também são efeitos das mesmas forças sociais que permitiram reduzir consideravelmente as horas de trabalho e “vão aos poucos libertando as crianças das peias do trabalho, ensejando-lhes maior número de anos de escolaridade”<sup>24</sup>. O desenvolvimento escolar está, pois, na dependência do desenvolvimento econômico, como efeito derivado, que é deste último.

Contudo, essa afirmativa não pode servir de argumento em favor de uma atitude quietista em relação ao desenvolvimento escolar, que consistiria em relegar a plano secundário a preocupação de promovê-lo, à espera de que o desenvolvimento econômico o determinasse mecanicamente, segundo uma relação unilinear de causa e efeito.

Tal argumento desconhece a circunstância, já assinalada, de que o desenvolvimento econômico é um meio, cujo fim é o desenvolvimento social e de que o escolar é um dos aspectos – bem como o fato de que a

---

23 Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, *Doze ensaios sobre educação e tecnologia*, Rio de Janeiro, CAPES, 1956, p. 17.

24 Idem, p. 41.

educação tem, efetivamente, um valor instrumental em relação ao desenvolvimento econômico.

O corretivo dessa atitude quietista em relação ao desenvolvimento escolar reside na adequada concepção do seu valor instrumental, concepção essa que nos permite desfazer o terceiro equívoco resultante do duplo aspecto – instrumental e final – do desenvolvimento escolar.

Consiste esse equívoco na adesão dos interessados no desenvolvimento escolar a formas educacionais predominantes em muitos países que há cem anos ingressavam na fase industrial, carregando o peso de uma tradição pedagógica em grande parte anterior ao progresso tecnológico.

Se esses próprios países tiveram ou estão tendo dificuldade em liquidar essa tradição, conservando ao longo de seu desenvolvimento escolar, durante muito tempo ou até hoje, formas educacionais ou parte delas em progressivo retardo com respeito a seu progresso não só social mas econômico, não é de admirar que os países que somente agora transitam da fase de subdesenvolvimento para a condição de países desenvolvidos, os quais, como é o caso do Brasil, estabeleceram suas instituições escolares mediante transplantação, sintam a mesma ou até maior relutância em desembaraçar-se dos arcaísmos pedagógicos.

No entanto, para que o desenvolvimento escolar torne-se instrumento de desenvolvimento econômico, é indispensável que se verifique essa superação, a fim de que não só o aumento involuntariamente produzido, mas também o que deve ser deliberadamente procurado, dos índices quantitativos do desenvolvimento escolar não onerem o aceleração do desenvolvimento econômico, mas o incentivem e o sirvam.

## O problema escolar de um país em desenvolvimento

A consideração do desenvolvimento, como acabamos de ver, levou-nos de volta ao problema de transplantação. A história educacional brasileira, em sua maior parte uma história reflexa, que releva o contínuo esforço em colocar nossa educação em nível equivalente ao das nações

mais adiantadas, chega a um momento de crises quando se torna evidente que a transplantação das instituições escolares, dessas nações para o nosso país, não pode ser feita literalmente, mas deve pressupor uma atitude crítica que nos permita determinar as transplantações que possam contribuir para acelerar o nosso desenvolvimento total, especialmente econômico.

Até recentemente, as instituições educacionais transplantadas não tiveram o papel que delas se esperava em relação ao nosso progresso econômico e social, e isto se deveu à prevalência de condições econômicas de subdesenvolvimento, que não só tornavam impraticável uma acentuada expansão quantitativa do sistema escolar, mas também, dado o fato de que a educação escolar não tinha função realmente útil e necessária a preencher, irrelevante o problema da qualidade e do tipo de ensino.

Assim, o inevitável desajustamento entre as instituições transplantadas e uma realidade social e econômica faseologicamente anterior, era suportável, pois, apenas tocado o país pelas transformações tecnológicas, o correspondente subdesenvolvimento escolar reduzia esse desajustamento a setores da população imatura.

Todavia, a partir do momento em que a transição para o estágio de desenvolvimentos se precipita, e se assinala a tendência à expansão quantitativa do sistema escolar, essa expansão, impondo-se como atitude deliberada de aceleração do desenvolvimento, torna o desajustamento insuportável pelo ônus que acarreta para o próprio processo de desenvolvimento.

Nessa fase de transição de estágio de desenvolvimento para uma condição de prosperidade econômica, fundada no progresso tecnológica e na planificação cuidadosa das inversões, assumem caráter realmente nocivo a fé em um valor instrumental absoluto de educação e, especialmente, a crença de que qualquer educação escolar é melhor do que nenhuma, de que é conveniente a difusão de escolas de qualquer modo, sem uma lúcida determinação prévia do tipo de ensino e dos objetivos esperados, e sem a devida atenção às condições de instalação, de professorado e de eficiência didática.

A eficiência do ensino é, sem dúvida, nessa fase, critério básico, pois é o que permite verificar se o tipo de ensino escolhido, além de ser

viável, é o mais indicado. A determinação desse tipo, no entanto é o objetivo final e mais importante, para cuja consecução devem convergir as tentativas de interpretação teórica e a experimentação sistemática, devendo ambas receber o maior estímulo possível, a fim de que os investimentos em instalações e as despesas de manutenção se façam nas melhores condições de rentabilidade.

Em contradição com a crença na eficácia de qualquer educação, deve tornar-se um postulado irrecusável a tese de que a educação pode ou não ter valor instrumental em relação ao desenvolvimento, dependendo de sua qualidade e de seu tipo. Quanto ao seu tipo de ensino, podemos dizer, de modo geral, na medida em que se torna preponderante o valor final da educação, reclamada como um meio que permitiria colocar aparentemente um país subdesenvolvido no nível educacional, do ponto de vista dos tipos e do grau de difusão, que se julgam próprios dos países adiantados, o resultado a que se chega é tornar nulo ou negativo o valor instrumental do ensino.

É este, precisamente, o caso do nosso ensino secundário, cuja recente expansão, realizada na vigência de uma estrutura seletiva e inflexível que, no entanto, não consegue prevalecer sobre o desejo interesseiro ou demagógico de criar maiores oportunidades de educação por meio de empresas às vezes pouco escrupulosas, de “educandários gratuitos” ou de ginásios públicos instalados de afogadilho e dispendo de verbas insuficientes, – resultou na sua transformação em mecanismo de desencaminhamento de parcela considerável de nossa juventude das atividades realmente produtivas.

Em contraste com a acelerada expansão do ensino secundário, está o moderado crescimento do ensino médio não secundário, isto é, o ensino industrial, agrícola e comercial. No entanto, não há setor educacional que, em comparação com o constituído por esses ramos de ensino, apresente maior margem de coincidência entre o valor final e o valor instrumental do ponto de vista do desenvolvimento. Essa coincidência justificaria não só crescentes inversões destinadas a promover o desenvolvimento escolar, mas também, com o fim de incentivar a matrícula, a permissão de acesso a seus diplomados, especialmente aos do ensino técnico-industrial, às escolas superiores de todos os ramos, em igualda-

de de condições com os diplomados pelo curso secundário, conforme a sugestão do professor Oliveira Júnior, pois é incontestável que “só poderia haver vantagem para o país em possuir nas profissões liberais alguns elementos com formação de grau médio nitidamente tecnológica”<sup>25</sup>.

Mas, se o ensino industrial e o agrícola, pelo fato de exigirem instalações muito dispendiosas e que mais onerosas se tornam em virtude da pequena matrícula resultante de persistência de preconceitos contra o trabalho, só podem ser promovidos pela iniciativa do poder público, especialmente o federal, o ensino comercial, implicando um custo-aluno mais baixo, atenderia, de modo certamente mais consentâneo com as necessidades do desenvolvimento do país, ao desejo de ampliar as oportunidades de educação média, da parte iniciativa particular, caso esta fosse mais esclarecida ou tivesse objetivo mais alto que o da simples prestação remunerada de um serviço de grande demanda ou a busca demagógica de prestígio, fins para os quais a maior estimacão social do ensino secundário o torna mais indicado.

Mas, não só no campo de ensino médio, a procura irrefletida ou interesseira do desenvolvimento escolar com o valor final ou abstrato, conduziu a uma situação de neutralização ou negação do valor instrumental desse desenvolvimento. Também no campo do ensino primário e no ensino superior situações análogas se apresentam.

No ensino primário, em relação ao qual já se verificaram em nosso país, como no mundo todo, de modo geral, esforços mais amplos e mais promissores que no campo do ensino secundário, no sentido de seu ajustamento às necessidades dos tempos modernos, essa situação se caracteriza, na descrição de Anísio Teixeira, pela “progressiva simplificação do ensino, com a redução dos horários para alunos e professores”; pela “redução do currículo a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e da escrita”; pela “improvisação crescente de escolas sem condições de funcionamento e sem assistência administrativa e técnica”<sup>26</sup>.

---

25 Idem, p. 92.

26 Anísio Teixeira, “A educação que nos convém”, op. cit., p. 22.

No ensino superior, já se faz sentir a mesma crescente improvisação de escolas, “sobretudo daquelas em que a ausência de técnicas específicas permite a simulação, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de direito, economia e filosofia e letras” ainda no diagnóstico de Anísio Teixeira<sup>27</sup>, ao qual conviria acrescentar que, também aqui, a iniciativa privada se coloca na vanguarda, mas frequentemente, de modo mais interesseiro ainda, com o propósito de caça às subvenções governamentais e de posterior encampação total dos institutos pelo governo federal, o qual já se vê a braços com encargos financeiros desproporcionados, em face não só de outras despesas com os de mais graus de ensino, como das necessidades reais do desenvolvimento do país.

Em vista da situação, aqui apenas esboçada, vigente nos vários graus e ramo da educação brasileira, podemos dizer que, se há em nosso problema educacional um aspecto quantitativo de aumento do número de matrículas, de unidades escolares, de professores, há também, não menos grave e não menos importante, um aspecto funcional que envolve a revisão dos princípios que informa cada tipo e cada grau de ensino, a investigação continuada das condições de funcionamento de cada um desses tipos e graus, o planejamento do conjunto do sistema escolar para o fim de fazê-lo servir, em todos e em cada um dos seus elementos constitutivos, os quais se devem articular dinamicamente e harmoniosamente entre si, às necessidades do desenvolvimento.

São aspectos, ambos, que se verificam igualmente nos países plenamente desenvolvidos, nos quais, sob o efeito do progresso tecnológico, foi possível e necessário, desde antes da Primeira Guerra Mundial, tornar progressivamente obrigatória a escola primária, intensificando-se, em seguida, a revisão crítica da educação elementar, que se continua após a última guerra ao mesmo tempo que se opera a simultânea revisão crítica da educação de nível médio e o esforço de prolongamento da obrigatoriedade escolar até este nível.

Mas enquanto nesses países o aspecto funcional está simplificado pela circunstância de representarem seus sistemas escolares o resultado de uma experiência histórica de caráter mais genuíno, num país ainda

---

27 Idem, p. 23.

subdesenvolvido, como o Brasil, o aspecto quantitativo, complicado pela circunstância de serem transplantadas as instituições escolares, o que as torna de precárias raízes na realidade sociocultural, assume vulto gigantesco, pois implica vencer o subdesenvolvimento escolar ao mesmo tempo que o econômico, de tal sorte que os investimentos que se fazem num destes setores podem induzir à despesas possíveis no outro.

As nações adiantadas, ao ingressarem no século XX, como diz Anísio Teixeira, viram-se

aparelhadas com um sistema escolar que só caberia desenvolver e ampliar, em face das necessidades novas, que os tempos vinham trazer-lhes. O hábito da escola havia sido estabelecido, a previsão de recursos para a sua manutenção definitivamente implantada e, o que é mais, as conseqüências práticas da educação escolar reconhecidas como muito mais importantes do que as previstas, antes, de simples obra humanitária de esclarecimento<sup>28</sup>.

É verdade que muitos desses países, cujos sistemas escolares têm suas origens na fase anterior ao desenvolvimento industrial, continuam afetadas por sobrevivência em progressivo retardo com relação às exigências da sociedade tecnológica, sobrevivência essas que sentem dificuldades em superar, conforme dissemos.

Superá-las, no entanto, é mais fácil para esses países do que para um país subdesenvolvido, como o Brasil, resolver o problema que decorre do fato de ser aguçada a consciência da deficiência quantitativa do sistema escolar, modelado, aliás, segundo formas educacionais transplantadas, antes de que dispuséssemos dos recursos necessários à correção dessa deficiência, e enquanto aumenta, como efeito da transição para a fase de desenvolvimento, a pressão de uma população cada vez mais necessitada de educação escolar.

Nossa situação, portanto, é uma situação de perplexidade, de confusão e contradição, como diz Anísio Teixeira, pois “atingimos a consciência de necessidades equivalentes às dos povos mais desenvolvidos em

---

28 Idem, p. 17.

nossa época, mas desaparelhados de verdadeiras escolas, estamos a querer implantá-las com a filosofia de épocas anteriores”<sup>29</sup>. E o sinal visível dessa situação é, realmente, essa multiplicação puramente aparente de oportunidades educativas, a que alude ainda Anísio Teixeira.

Tal situação resulta, em última análise, do fato de que a precipitação implicada pelas tentativas de transplantação, tendo de início determinado que instituições escolares permanecessem como que em estado de suspensão coloidal e com seu desenvolvimento quantitativo retardado, foi finalmente ultrapassada pela rapidez das transformações econômicas e sociais.

A estrutura escolar que, há trinta anos, ainda poderia, em sua maior parte, ser considerada muito avançada em relação às exigências objetivas, hoje não mais satisfaz ao imperativo dessas exigências, as quais se exprimem de modo mais ostensivo na forma de uma desordenada expansão escolar que atinge especialmente aquele tipo de ensino médio que, tendo por destinação normal o ensino superior, menos assegura, quando essa destinação é frustrada, uma integração saudável dos adolescentes nas atividades de produção.

Mas essas novas condições objetivas, que marcam a passagem de uma estrutura social e econômica predominantemente agrícola para uma estrutura crescentemente industrial, envolvem também a exigência de fazer da escola um instrumento de desenvolvimento, de tirar da expansão escolar o caráter de ônus improdutivo ao desenvolvimento total.

É, portanto, uma tarefa de sincronização da educação com as necessidades do desenvolvimento a que se impõe, e essa tarefa envolve a revisão crítica da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, a fim de que se torne possível o seu conveniente planejamento.

Na parte em que essa revisão crítica enfrente o problema de ajustar a educação às condições da sociedade tecnológica de modo geral, muitas lições temos a tirar do esforço que, nesse sentido, vêm fazendo as nações plenamente desenvolvidas, e de cujos resultados novas transplantações teremos necessariamente de fazer.

---

29 Idem, p. 18.

Mas, não só para determinar quais devam ser, segundo o critério de aceleração do desenvolvimento, essas transplantações anteriores que podem servir de pontos de apoio para o novo planejamento da educação nacional, é necessário uma cuidadosa interpretação dos aspectos peculiares de nossa evolução educacional.

Antes que a era tecnológica se resolva em uma síntese cultural de âmbito certamente mais amplo que o de todas as sínteses anteriores, a educação, como as demais manifestações da cultura, deverá inserir-se no projeto nacional de cada povo, que procura suas raízes no seu próprio passado.

## Notas

Nota A – Guerreiro Ramos. “O tema da transplantação na interpretação sociológica do Brasil”, *Serviço Social*, São Paulo, ano XIV, n. 74, 1954, p. 75. Em termos semelhantes se exprime Nelson Werneck Sodré em seu estudo histórico-sociológico da cultura brasileira:

No diagnóstico dos estudiosos do passado, e alguns do passado ainda próximo, existe uma anomalia que não pode deixar de chamar a atenção de todos. É que tais estudiosos consideraram, e nisso estavam incorrendo em erro evidente, a transplantação como um ato de vontade. Colocavam o problema como se houvesse duas ou várias soluções, e a escolha má fosse feita entre elas. Ora, a realidade era bem diversa. Não havia duas ou mais soluções. No quadro da estrutura colonial – que avança além do período colonial – a imitação, a cópia, a aceitação de postulados externos sem exame, tudo aquilo que englobamos no conceito de transplantação, abrangendo desde instituições até idéias literárias, não era uma escolha, era o único caminho. A transplantação é um fenômeno específico do sistema colonial, não é um caso particular do Brasil. Dentro do sistema colonial, não há outra solução.

*Introdução aos problemas do Brasil*, (Rio de Janeiro, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956, p. 178) – No mesmo ciclo de conferências a que pertence o estudo citado, Guerreiro Ramos tratou da

problemática da realidade brasileira, desenvolvendo a categoria mais geral de transplantação numa série de categorias analíticas que são as seguintes: duplicidade, heteronomia, alienação, amorfismo e inautenticidade. A interpretação do caráter transplantado da educação brasileira, que no presente trabalho é apenas esboçada, teria muito a lucrar se tentássemos a ampliação do sistema de referência proposto por Guerreiro Ramos à análise da situação educacional brasileira. Aliás, é de justiça ressaltar que a obra já publicada, de Guerreiro Ramos, desde o *Progresso de sociologia no Brasil* (Rio de Janeiro, Est. de Artes Gráficas, 1953) até à *Introdução crítica à sociologia brasileira* (Rio de Janeiro, Editorial ANDES, 1957), é rica não só de indicação esparsa sobre aspectos determinados dessa situação mas de análise de facetas de nossa realidade, cujos resultados podem ser extrapolados no sentido de sua aplicação aos nossos problemas educacionais.

Nota B – Aludindo ao fato de a lei de ensino de 1827 – o único resultado concreto das preocupações em prol do ensino que se manifestaram depois da Independência e antes de permitir ao ato adicional que o encargo da instrução primária, fora do município da Corte, fosse transferido para as províncias – já fazer referência ao ensino mútuo, e reportando-se às esperanças que, depois, o chamado método de Lancaster continuou o despertar em relação à rápida difusão do ensino, observa Roberto Moreira que tal sistema não teve grande extensão prática no Brasil:

Vários presidentes de Províncias lamentam a sua não aplicação, certos estavam de que ele poderia resolver o problema da instrução pública. Por outro lado, parece que o nosso problema não era o de atender, por um só professor, a um grande número de alunos. Os relatórios nos apresentam sempre escolas com pequenas matrícula, aquém dos mínimos aceitáveis mesmo moderadamente.

O nosso povo vegetava no obscurantismo e não sentia grande necessidade de instrução [...] Um país pobre, cujo trabalho estava todo entregue ao braço escravo, devia ter as camadas populares em situações de miséria, com pouca possibilidade profissional, mormente nas áreas rurais ou nas cidades do inte-

rior, de modo que a instrução não teria função utilitária, parecendo mesmo luxo, próprio dos senhores ricos que podiam mandar seus filhos para as capitais, às aulas de latim e às academias. Acresce a tudo isso o problema do magistério, a que se referiam os presidentes como se tratasse de uma calamidade pública [J. Roberto Moreira, *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, Rio de Janeiro, Cileme, 1955, p. 27].

Diz ainda Roberto Moreira que “viveram os responsáveis pela instrução pública, ao tempo do Império, na angústia de um problema que não podiam resolver”, e que “tentávamos realizar, quase sem mudança ou adaptabilidade própria, o que se realiza na Europa” (idem, p. 33).

Nota C – Podemos dizer que a meio caminho na passagem da atitude exemplarista à posição antiutopista, conservando em parte certos aspectos daquela atitude e antecipando traços desta posição, situa-se o imperativo da simples alfabetização como objetivo imeditato do esforço educacional brasileiro. Da atitude exemplarista conservou essa posição intermediária a avaliação da situação educacional brasileira segundo critério inspirado na situação dos países mais desenvolvidos: sendo uma característica desses países a alta taxa de alfabetização, alcançar uma taxa equivalente se afigurava o meio necessário e suficiente de nos alcançarmos ao mesmo nível de desenvolvimento social e econômico dessas nações. Da posição antiutopista antecipa a atitude intermediária o “nível de aspiração” mais modesto e mais facilmente atingível diante das nossas condições de país pobre: ainda que não nos seja possível realizar uma educação mais completa e acabada, devemos dar ao povo aquele mínimo de instrução que consiste no domínio da leitura e da escrita, mínimo que é o máximo que se pode fazer nas condições vigentes. De tal atitude disse muito expressamente Anísio Teixeira: “A idéia de que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, mas devíamos tentar a simples alfabetização do povo brasileiro, devemos convir, triste ou alegremente, foi a primeira idéia brasileira autóctone no campo da educação e, talvez, por isso mesmo, destinada a uma grande carreira” (“Padrões brasileiros de educação escolar e cultural”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. XXII, n. 55, p. 9, jul.-set. de 1954).

Nota D – Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946, pp. 62 e ss.

En resumen, la sociología se nos há aparecido desde el primer instante como una ayuda eficaz del maestro en sus esfuerzos por superar la compartimentización y la menguada concepción escolástica de la educación, ya que en sus enseñanzas le orienta hacia las necesidades de la sociedad. Tropezamos también con la sociología como un auxiliar en la tarea de coordinar la práctica educativa con las influencias que provienen de instituciones distintas de la escuela, es decir, la familia, la iglesia, la acción benéfico-social, la opinión pública, etc. Vimos que sólo puede captar el sentido auténtico de la educación si su funcionamiento se basa sobre un estudio a fondo de la conducta humana en sus aspectos sociológicos. Nos encontramos de nuevo a la sociología en calidad de elemento auxiliar en la interpretación de muchos de los conflictos y desajustes psicológicos de los individuos, mero reflejo de los desajustes presentes en su circunstancia social inmediata. Por último, la sociología se nos mostró, asimismo, como una ayuda para la comprensión de las fuentes profundas de deterioro de nuestra vida moral e cultural, originadas por la desentigración de la tradición y de la estructura social dominante [p. 68].

A contribuição positiva da aplicação da sociologia ao estudo da educação justifica o programa de uma sociologia educacional que, nas palavras de Fernando de Azevedo,

pelo estudo das condições concretas da atividade educacional e suas relações com as outras manifestações, econômicas, políticas, religiosas, etc., da vida social, pretende conhecer a natureza dos fatos de educação, estabelecer as relações constantes entre os fenômenos pedagógicos e outras categorias de fatos sociais, entre o sistema social pedagógico e outras categorias de fatos sociais, entre o sistema social pedagógico e o sistema social geral, e chegar, por essa forma, à teoria dos mecanismos educacionais considerados de algum modo *in abstracto*, isto é, despojados das condições precisas de lugar e tempo [*Sociologia educacional*, São Paulo, Editora Nacional, 1940, p. 51].

A esse programa, formulado, como se sabe, sob a inspiração do pensamento durkheimiano, há certamente a incorporar as contribuições da

sociologia educacional norte-americana, a qual, embora dominada “menos pela idéia de observar a realidade social e refletir sobre ela do que pela de empreender a sua reforma ou reconstrução” (Fernando de Azevedo, 1940, p. 43), esforçou-se por ampliar os seus quadros de referência sob o efeito, entre outros estudos sociológicos, da “descoberta e interpretação do significado e função da cultura”, “da compreensão do impacto da mudança social” e da verificação empírica da importância da “dinâmica da classe social no crescimento e desenvolvimento dos educandos” (cf. Dan W. Dobson, “Educational sociology through twenty-five years”, *The Journal of Educational Sociology*, vol. 26, n.1, pp. 2-6, setembro de 1952). Sobre classe social e educação: Theodore I. Lenn, “Social class: conceptual and operational significance for education” (*The Journal of Educational Sociology*, vol. 26, n. 2, pp. 51-61, outubro de 1952). Além desses aspectos macrosociológicos, cujo estudo tem constituído a tarefa predominante da sociologia educacional, deve esta incluir a aplicação de conceitos analíticos destinados a retratar os vários aspectos da vida da escola enquanto grupo social dotado de dinâmica própria e até mesmo possuidor de uma cultura em grande parte autógena, bem como traduzir os vários aspectos da relação entre professor e aluno. Para essa microsociologia da vida escolar, o livro de Willard Waller (*Sociology of teaching*, New York, John Wiley, 1932) representou há 25 anos um trabalho pioneiro e que continua a ser o único da bibliografia norte-americana, ao que sabemos. Recentemente, a revista *Educação e Ciências Sociais* (Rio de Janeiro, ano I, n. 2, pp. 139-162, agosto de 1956) divulgou interessante tentativa de análise sistemática desses aspectos microsociológicos da educação, de autoria do professor Antonio Candido, sob o título “A estrutura da escola”. É preciso ainda acentuar, com referência aos aspectos macrosociológicos, que essa “teoria geral” dos fenômenos educacionais “considerados de algum modo *in abstracto*, isto é, despojados das condições precisas de tempo e lugar”, para conjurar o perigo do excesso de generalidade, a que se expõe como conseqüência da preocupação de apenas “observar a realidade social e refletir diante as tarefas de interpretação, reconstrução e condução dos sistemas escolares, a fim de que o conhecimento sociológico da educação, como todo pensamento, seja referido a uma situação e orientação

no sentido de transformá-la. Uma das condições prévias e básicas para isso é que o conhecimento sociológico, sem diluir-se em história da educação, tenha sempre presente o caráter eminentemente histórico do fenômeno educacional. A história da educação, como todo conhecimento histórico, preocupa-se “com a percepção absolutamente exata do fato singular, tal como o deparamos em situações únicas”. Em contraposição ao ponto de vista da história, está o dessa teoria geral da educação considerada *in abstracto*, que trataria a educação como existente em um “mundo em geral”, prescindindo das qualidades individuais de cada sistema pedagógico, a fim de procurar os fatores gerais que condicionam todos os sistemas escolares (cf. Karl Mannheim, *Planificación y libertad social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1942, pp. 153 e 160). Entre o ponto de vista da história e o da teoria geral da educação, deverá situar-se um ponto de vista especial que, partindo do caráter essencialmente histórico da educação, como de toda realidade social, e sem dispensar certa teoria dos fatores gerais, visa, no entanto, a descobrir também aquelas leis especiais que regem a educação em um lugar e em um tempo dados (cf. idem, *ibidem*, p. 159). E para a inserção desse ponto de vista, ao qual corresponde também a concepção da história como campo de experimentação e reformas, a que alude Mannheim, faz-se necessário o conceito da problematicidade essencial da escola, da qual decorrem os problemas particulares que afetam cada escola de qualquer tipo e grau e o sistema escolar em seu conjunto.

Nota E – Em seu estudo sobre situação e alternativas da cultura brasileira, ao tratar dos contatos culturais entre povos afastados no espaço, que se intensificam em conseqüência do progresso tecnológico, Roland Corbisier assinala um dos efeitos secundários da ampliação dos círculos de contato, que, ao mesmo tempo, se constitui como um perigo para a conservação do caráter original e até mesmo da sobrevivência das culturas que se iniciam na assimilação da técnica européia:

Da universalização da ciência e da técnica européia tornará cada vez mais intensa essa forma de contato, a distância, entre diversas culturas. O intercâmbio cultural, entre povos arcaicos e subdesenvolvidos e a moderna técni-

ca ocidental, tenderá a estabelecer uma forma de contato em que os povos da periferia, que são objeto e não sujeito da história, assumirão, cada vez mais, ao menos em primeiro momento, uma atitude passiva e receptiva, pois a incorporação da técnica européia é condição básica de sua emancipação. A contrapartida desse processo é a tendência crescente à uniformização, à destruição da originalidade regional e ao desaparecimento das culturas como “kosmos” autônomos e peculiares. Não se trata de progresso mas do preço que se vai pagar, no mundo todo, pela expansão da revolução tecnológica [Introdução aos problemas do Brasil, 1956, p. 199].