OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL*

Candido A.C. Gomes**

1. Introdução; 2. Alternativas teóricas; 3. A pesquisa educacional no Brasil; 4. Conclusões.

1. Introdução

A pesquisa educacional no Brasil, como sabemos, tem origens recentes. Particularmente num país que ocupa posição como o nosso no sistema internacional, o desenvolvimento da pesquisa educacional é um processo que envolve faces exógena e endógena. Pesquisa-se porque é moderno pesquisar; pesquisa-se porque se aprendeu a pesquisar no exterior; pesquisa-se porque se quer efetivamente melhor conhecer nossa educação; pesquisa-se porque o modelo de programa de pós-graduação assim o requer; pesquisa-se para atender a demandas internas por conhecimento e formulação de políticas públicas; enfim, pesquisa-se com variadas motivações, não raro heterogêneas. As atitudes frente à produção alienígena vão desde a cópia servil até a rejeição indiscriminada, passando pela adequação da mesma à nossa realidade. Não poucas vezes tomam-se atitudes que se baseiam antes em impressões que em evidências, daí resultando mal-entendidos.

O presente trabalho visa exatamente contribuir para melhor conhecimento deste processo, enfocando um dos seus aspectos: a contribuição dos EUA para a pesquisa educacional em nosso país. O estudo não levantou novos dados, mas buscou melhor aproveitar aqueles já disponíveis.

* Trabalho apresentado à I Jornada de Estudos Americanos, realizada pela Casa Thomas Jefferson, Brasília, nov. 1984.

** Ph.D em educação da Califórnia; professor nas Faculdades Católicas de Brasília.

2. Alternativas teóricas

A influência cultural alienígena divide, obviamente, a intelectualidade, podendo ser encarada pelo menos segundo duas perspectivas teóricas: a da modernização e a da dependência. A primeira, como sabemos, vê as sociedades localizadas ao longo de um *continuum*, cujos pólos são a tradição e a modernidade. Supõe-se que os valores, instituições e padrões da sociedade tradicional são ao mesmo tempo expressão e causa do subdesenvolvimento e funcionam como obstáculos ao processo de modernização. As sociedades modernas, ao contrário das tradicionais, se caracterizam pela predominância dos critérios de desempenho, fontes racionais-legais de autoridade e universalismo. Logo, as sociedades ocidentais mais avançadas ou modernas se erigem em modelos. Para elas devem caminhar todas as demais sociedades, estabelecendo-se o grau de modernidade em função das semelhanças em relação às primeiras. Assim, as elites modernizantes se orientam por este modelo, adotando e adaptando seus valores, padrões, tecnologias etc., já que as características culturais e institucionais são responsáveis pelo atraso (ver, por exemplo, In: Keles & Smith, 1974; Kerr et alii, 1960)

Esta é, primordialmente, uma visão de fora para dentro, em que as sociedades tradicionais se vêem não com seus próprios olhos, mas com os olhos das sociedades modernas. Em educação considera-se que é preciso superar os fatores de atraso para saltar etapas. A pesquisa, cultivada eminentemente nos países modernos, é um dos meios de modernização. Utilizada largamente pelas sociedades mais avançadas, é legítimo importar suas teorias e metodologias para aplicação nas sociedades menos avançadas. Com isto — espera-se — conseguir-se-á a modernização das instituições educacionais, a fim de que estas não constituam entraves à modernização econômica, cultural etc. (cf. Valenzuela & Valenzuela, 1978).

A perspectiva da dependência surgiu, ao contrário, de dentro das sociedades ditas tradicionais. Foi fruto de um movimento intelectual emancipador que pretende encarar as sociedades do Terceiro Mundo a partir de sua própria realidade e das suas relações com o resto do mundo. A unidade de análise aqui não é a sociedade nacional, mas o sistema político internacional. Os processos de desenvolvimento e subdesenvolvimento são aspectos do mesmo fenômeno. As exigências econômico-políticas dos países centrais, refletidas na divisão internacional do trabalho, impõem um tipo reflexo de desenvolvimento que lhes é oneroso. Assim, a visão dos países no seu conjunto não leva a confrontar tradição e modernidade, mas a identificar um processo de drenagem dos recursos da periferia para o centro. No entanto, as sociedades dependentes não são passivas: elas elaboraram as influências exógenas e são capazes de reagir, não através da cópia e da importação, mas criando e, além disto, reduzindo a produção científica estrangeira à sua realidade (Cardoso e Falleto, 1970).

No campo da educação, observa esta alternativa teórica, a dependência se exerce como dominação, enfraquecendo ou anulando o poder emancipador do processo educacional. Liberar-se das amarras da dependência implica também libertar-se da invasão cultural em suas variadas modalidades. No entanto, isto não significa uma atitude xenófoba, mas sim, a redução das contribuições científicas estrangeiras à realidade do país dependente. Ou seja, a parte da contribuição alienígena que transcende a realidade do meio em que é gerada pode ser utilmente aplicada às sociedades dependentes para superação desta mesma dependência (cf. Berger, 1976; Ramos, 1965; Sander, 1984). Deste modo, a pesquisa pode utilizar-se de fontes exteriores para chegar a uma educação liberadora, desde que separe o que é transcendente às sociedades estrangeiras e rejeite o que lhes é imanente.

3. A pesquisa educacional no Brasil

A contribuição dos Estados Unidos para a pesquisa educacional no Brasil insere-se num pano de fundo histórico, com raízes bastante antigas. Contemplando a nossa história da educação, divisamos as intensas influências do pragmatismo norte-americano nos anos 20 e 30 sobre o movimento da Escola Nova (cf. Azevedo, 1963; Romanelli, 1978). Tais influências se aprofundam durante e depois da II Guerra Mundial, de tal modo que a própria educação transita do modelo de mobilidade social patrocinada para o de mobilidade social competitiva. Esmaecem-se, assim, as ligações com a Europa para crescer a inspiração no modelo norte-americano (cf. Gomes, 1982). Entremeada, contudo, com outras contribuições, a influência norte-americana cresce e atinge seu ponto apical e mais controverso por ocasião dos Acordos MEC-Usaid e da Reforma Universitária de 1968.

É evidente que a pesquisa educacional não poderia afastar-se significativamente deste quadro histórico. Difícil, porém, é localizar e dimensionar precisamente sua influência. É curioso – e até certo ponto grave – que vários balanços da nossa pesquisa em educação passem ao largo destes aspectos. Ou seja, a face exógena do desenvolvimento da pesquisa educacional existe, é importante, mas os dados não a clarificam. Certamente, obstáculos de monta têm impedido tais trabalhos de contemplar melhor esta face do processo. Foi assim que nós tivemos dificuldades de obter uma visão nítida da questão através de dados secundários.

Conforme o estudo clássico de Aparecida Joly Gouveia (1971), a pesquisa no campo de educação começou, a rigor, nos anos 40 e 50, com a dominância de interesses psicopedagógicos. Nos anos 50 e 60 avultaram os interesses sociológicos e antropológicos, registrando-se, em seguida, até os anos 70, o enfoque da economia da educação e planejamento educacional. Nas décadas de 70 e 80 renovam-se os interesses sociológicos. Evidentemente, a influência norte-americana se faz sentir nestes diversos períodos, sobretudo através da metodologia empirista (o que não significa, é claro, que este seja o único aporte metodológico daquele país à pesquisa educacional no Brasil). Todavia, compulsando-se trabalhos e observando-se, inclusive, suas biblio-

grafias, percebe-se que é particularmente intensa a inspiração norte-americana nas pesquisas sobre economia da educação e planejamento educacional, exatamente no período em que tal inspiração na educação brasileira atinge seu ápice, sobretudo no ensino superior.

Com base no levantamento de Gouveia (1971), selecionamos – com certo grau de arbitrariedade, tendo em vista a escassez de informações – as categorias que reunissem pesquisas com maior probabilidade de refletir a influência norte-americana: medidas e avaliação, *follow-up* de alunos e bolsistas, economia da educação, recursos humanos, mercado de trabalho, métodos de ensino e recursos didáticos e tecnologia educacional.

Este grupo totaliza 62 projetos no período 1966-70 (tabela 1), isto é, aproximadamente um terço do conjunto, o que constitui proporção significativa. O mesmo estudo tem ainda o mérito de abordar o financiamento da pesquisa. Assim, observamos que os projetos financiados por fundações e organizações internacionais (não há dados sobre as origens por país) correspondiam a um décimo do total, o que não chega a representar esforço dos mais significativos. A maior preocupação destes financiadores foi o rendimento escolar, inclusive reprovação e evasão. Não há maior coincidência entre as categorias por nós selecionadas e a participação do financiamento internacional.

O segundo levantamento de Gouveia (1976) nos ensejou também selecionar categorias temáticas que tivessem maior probabilidade de refletir a contribuição dos Estados Unidos (tabela 2). Foram elas: relatos sobre cursos programados individualizados; avaliação de programas ou projetos; construção, adaptação, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico, avaliação, pesquisa; análises organizacionais; custo-eficiência de programa educacional; *follow-up* de graduados e estudos sobre mercados de trabalho. O total destas categorias atinge 20,2% das comunicações apresentadas em reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 34,3% dos projetos financiados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e 7,3% dos estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa*. É interessante notar que tais categorias temáticas alcançam concentração maior exatamente num órgão governamental de financiamento à pesquisa, entre outras finalidades.

Adotamos o mesmo procedimento em relação ao balanço realizado por Célia Lúcia Monteiro de Castro (1980). Deste modo, correspondem a 35,8% do total os relatórios de pesquisa publicados em 1960-77 sobre métodos e técnicas de ensino, planejamento, avaliação, *follow-up* e mercado de trabalho (tabela 3).

Tabela 1
A pesquisa educacional no Brasil
1966 – 1970

Categorias	Total de projetos (A)	Projetos financiados por fundações e organizações internacionais (B)	B/A
Caracterização do corpo discente, docente e administrativo de escolas de diferentes níveis	36	8	22,2%
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos	9	–	–
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares	37	–	–
Rendimento escolar. Reprovação, evasão	18	7	38,9%
Descrição de funções e desempenho de papéis	2	–	–
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico	19	–	–
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional	14	1	7,1%
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem	11	2	18,2%
Administração da educação	1	–	–
Follow-up de alunos e bolsistas	11	1	9,1%
Economia da educação	4	–	–
Recursos humanos. Mercado de trabalho	22	1	4,5%
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares	7	1	14,3%
Educação e movimentos sociais	6	–	–
Total	197	21	10,7%

Fontes de dados originais: Gouveia, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 55* (122): 209-241, abr/jun. 1971.

Obs.: material recolhido mediante contato com pessoas e instituições do Rio e São Paulo. Não se incluem trabalhos para efeito de doutoramento no exterior e pesquisas realizadas, no país, por estrangeiros.

Tabela 2
Distribuição dos estudos, segundo diferentes fontes de dados
1970 – 1976

Categorias	Comunicações apresentadas em reuniões anuais da SBPC				Projetos financiados pelo INEP no período		Estudos publicados em Cadernos de Pesquisa
	1970		1976		1972 a 1976		
	N	%	N	%	N	%	N
Considerações, reflexões, análises teóricas, propostas, recomendações	6	10,9	23	24,0	–	–	–
Levantamentos, caracterizações de redes de ensino, recursos educativos etc.	1	1,8	9	9,4	18	12,6	–
Diagnósticos (do tipo "investigar as causas")sobre evasão, repetência, rendimento escolar	–	–	–	–	4	2,8	–
Características de alunos e/ou do ambiente de que provêm	3	5,4	2	2,1	11	7,7	5
Idem, focalizadas em função do desempenho escolar (como variáveis independentes)	–	–	1	1,0	7	4,9	10
Sondagens de opiniões, expectativas, hábitos, atitudes, aspirações, valores (de alunos, pais, professores), percepção de papéis de agentes educacionais	8	14,5	13	13,5	5	3,5	5
Relatos sobre experiências ou ensaios educacionais	8	14,5	11	11,5	–	–	–
Relatos sobre cursos programados individualizados	6	10,9	2	2,1	–	–	–
Elaboração de currículos e/ou programas	1	1,8	4	4,1	+ 22	15,4	–
Avaliação de programas ou projetos (em que se fazem comparações com outros programas ou entre diferentes subgrupos submetidos a determinado programa; ou em que se utilizam pré e pós-testes)	–	–	6	6,4	+ 20	14,0	7
Estudos sobre diferentes estratégias de ensino	3	5,4	1	1,1	12	8,4	–
Elaboração e/ou avaliação de material didático	3	5,4	5	5,2	2	1,4	–
Construção, adaptação, validação, crítica de instrumentos de diagnóstico, avaliação, pesquisa	7	12,7	5	5,2	11	7,7	7
Análises organizacionais (de sistemas ou unidades escolares)	1	1,8	2	2,1	1	0,7	–
Custo-eficiência de programa educacional	–	–	1	1,0	2	1,4	–
Follow-up de graduados	1	1,8	1	1,0	2	1,4	–
Estudos sobre mercados de trabalho (inclusive relação entre educação, ocupação e salário)	–	–	–	–	13	9,1	3
Outras	7	12,7	10	10,4	13	9,1	4
Total	55	99,6	96	100,1	143	100,1	41

Fonte: Gouveia, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, (19): 75-80, dez. 1976.

Tabela 3
Temas desenvolvidos em trabalhos de pesquisa
(período 1960-77)

Assunto	Freqüência	
	Absoluta	Relativa
Relações sociedade/escola	64	8,0
Objetivos educacionais	2	0,2
Fundamentos da educação (incluindo filosofia e história da educação)	16	2,0
Legislação e jurisprudência	2	0,2
Planejamento — níveis federal e estadual	10	1,2
— nível da unidade de ensino	1	0,1
Administração de unidade de ensino	1	0,1
Currículo	11	1,4
Métodos e técnicas de ensino	43	5,3
Ensino de disciplinas específicas	26	3,2
Avaliação — do aluno	25	3,1
— do professor	5	0,6
— do sistema de ensino	163	20,4
Fluxo de alunos (matrícula, evasão, aprovação, repetência)	17	2,1
Informação, documentação, pesquisa	23	2,9
Aluno — seleção	26	3,2
— caracterização (psicológica, sócio-econômica)	131	16,4
Orientação educacional e profissional	43	5,3
Follow-up	6	0,7
Mercado de trabalho	35	4,4
Rendimento estudantil	56	7,0
Atividade extraclasse	2	0,2
Professor — caracterização e qualificação	32	4,0
— desempenho	6	0,7
— mercado de trabalho	1	0,1
— relação professor/aluno	15	1,9
Pessoal técnico administrativo	3	0,4
— desempenho	3	0,4
— caracterização		
Não-categorizado	36	4,5
Total	804	100,0

Fonte: Castro, C.L.M. Pesquisa em educação: vale a pena? *Forum Educacional, 4* (1): 19-45, jan./mar. 1980.
Obs.: relatórios de pesquisa publicados no país.

Da mesma forma, constituem 31,2% do conjunto as teses e dissertações apresentadas em 1965-77 que versaram sobre as mesmas categorias, inclusive técnicas de avaliação (tabela 4)

Tabela 4

Temas desenvolvidos em teses de educação (mestrado, doutorado e livre-docência) apresentadas no país no período 1965-1977

Assunto	Freqüência	
	Absoluta	Relativa
Relações sociedade/escola	36	4,5
Objetivos educacionais	7	0,9
Fundamentos da educação (incluindo filosofia e história da educação)	83	10,5
Legislação e jurisprudência	11	1,4
Planejamento – níveis federal e estadual	27	3,4
– nível da unidade de ensino	2	0,3
Administração – de secretaria de educação	3	0,4
– de universidade	11	1,4
– de unidade de ensino	15	1,9
Técnica de administração	4	0,5
Currículo	38	4,8
Métodos e técnicas de ensino	115	14,2
Ensino de disciplinas específicas	37	4,7
Condições da escola (físicas, pedagógicas)	7	0,9
Técnicas de avaliação	6	0,8
Avaliação – do aluno	5	0,6
– do professor	7	0,9
– do sistema de ensino	73	9,2
Fluxo de alunos (matrícula, evasão, aprovação, repetência)	12	1,5
Aluno: seleção	5	0,6
caracterização (psicológica, sócio-econômica)	29	3,7
Orientação educacional e vocacional	68	8,6
Follow-up	2	0,3
Mercado de trabalho	12	1,5
Rendimento estudantil	46	5,8
Atividade extraclasse	3	0,4
Professor: caracterização	33	4,2
desempenho	6	0,8
Relação professor/aluno	19	2,4
Pessoal técnico-administrativo – desempenho	47	5,9
– caracterização	4	0,5
Não-categorizado	20	2,5
Total	793	100,0

Fonte: Castro, C.L.M. Pesquisa em educação: vale a pena? *Forum Educacional, 4* (1): 19-45, jan./mar. 1980.

As categorias do levantamento e balanço de Gatti (1983) não permitem o mesmo tratamento. De qualquer modo, os temas avaliação e ensino profissionalizante/desenvolvimento de recursos humanos perfazem 15% (tabela 5).

Tabela 5
Classificação por conteúdo dos projetos de pesquisa analisados
1978 – 1981

Assunto	Nº	%
Currículo	35	15
Aluno	25	10
Professor	20	8
Escola	8	3
Ensino/aprendizagem	23	10
Avaliação	21	9
Ensino profissionalizante/ desenv. recursos humanos	14	6
Educação Rural	12	5
Análises histórico-filosóficas	27	11
Variáveis de contexto social	19	8
Ed. não-formal/Ed. popular	7	13
Diversos	28	12
Total	239	100

Fonte: Gatti, B.A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, (44): 3-17, fev. 1983.
Obs.: Levantamentos do CNPq e da autora junto a pesquisadores em três seminários de pesquisa. Não é exaustivo. Projetos concluídos entre 1978 e 1981.

Sabemos que a rede por nós utilizada não foi a mais adequada para pescar os peixes que tínhamos em vista, mas estes dados mostram que a concentração temática em pouco ultrapassa o máximo de um terço dos trabalhos de cada levantamento. Isto representa uma proporção bastante significativa, embora não seja diluviana. Assim, apesar das limitações, estes são os resultados a que chegamos com os dados imediatamente disponíveis.

Outra dimensão muito mais importante da questão – não revelada por estes dados – é o desenvolvimento do ensino e pesquisa nos programas de pós-graduação, em decorrência da Reforma Universitária de 1968. Fica claro, pelo exame da legislação e jurisprudência, que adotamos predominantemente o modelo norte-americano. E para prover docentes enviamos ao exterior, em grande parte para os Estados Unidos, elevado número de bolsistas, que tiveram contato direto com a realidade daquele país. É assim que, em 1981, 46% dos doutores e livres-docentes em atividade na pós-graduação em educação eram titulados no exterior. Além disto, verificou-se que, do corpo docente então realizando doutorado, 56% o cursavam no ex-

terior. Ademais, 12,7% das publicações do corpo docente se fizeram também no exterior (Gatti, 1983). Fica patente, assim, a importância da vertente exógena do processo.

Dados e análise mais pormenorizados sobre o assunto estão sendo desenvolvidos por Mabel Tarré Carvalho de Oliveira.[1]

Todavia, em face da escassez da literatura no Brasil, cabem algumas observações pessoais sobre a pós-graduação em educação nos Estados Unidos, com base na experiência do autor.

Sem dúvida, a generalização é muito difícil. Há centros de pós-graduação que se preocupam muito mais que outros com a realidade vivida pelo aluno estrangeiro, pelos contatos interculturais e pela efetiva contribuição que seus estudos poderão oferecer. De modo geral, estes centros têm maior disposição de apoiar estudos sobre o Brasil e oferecem maior flexibilidade para atender às necessidades individuais e nacionais. Por outro lado, da mesma forma que variam as reações dos centros, variam também as reações dos alunos, mais ou menos exitosos no esforço de reduzir à sua realidade as contribuições que têm à sua disposição. Acima das características curriculares, entre outras, dos programas, estas variações têm a ver com o modo pelo qual diferentes pessoas e grupos vêem a sua cultura em relação às outras culturas e a sua responsabilidade perante o mundo. De modo geral, o ambiente intelectual é rico e estimulante, constituindo contínuo incentivo à indagação e à descoberta. As abundantes facilidades para a pesquisa têm importante papel neste processo.

Apesar disto, porém, alguns alunos incorrem inadvertidamente em certos riscos. Um deles é o de confundir a produção norte-americana, em vista de sua riqueza, com a produção mundial. Naturalmente, cabe ao estudante estrangeiro perscrutar o mundo além dos horizontes imediatos para conhecer perspectivas diversas e facilitar-lhe a citada tarefa de redução. Outros riscos são a hipertrofia do "pacote" de cursos (risco também de programas brasileiros) e o de insular-se numa área de estudos internacionais sem a necessária fundamentação. O primeiro pode reduzir a flexibilidade e levar ao aprofundamento em estudos que não atendem ao plano de estudos individuais. O segundo pode levar a ricas experiências, comparando o Brasil sobretudo com países do Terceiro Mundo. Contudo, se houver falta de fundamentação em determinadas ciências humanas, o estudante pode vir a descrever as árvores sem ter idéia da floresta, ou seja, acumular *empiria* sem claros fundamentos teóricos.

[1] Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro. O trabalho é a tese de doutoramento intitulada *Brazilian policies on graduate education in the field of education: an assessment of national factors in international influences*, a ser apresentada à University of California, Los Angeles.

De qualquer forma, trata-se de um dos mais sérios desafios que se tem na carreira. Este desafio inclui tanto o choque cultural – mais ou menos atenuado – ao chegar-se ao país anfitrião, quanto a "síndrome da volta". Sucumbir significa copiar ou rejeitar indiscriminadamente a realidade alienígena. Vencer significa, para nós, adotar uma postura crítica e erigir, com a contribuição internacional, criações intelectuais efetivamente úteis ao seu país de origem.

4. Conclusões

Os dados e fatos aqui relatados mostram o quanto precisamos ainda conhecer sobre o tema para que se possa avaliar adequadamente os programas de cooperação em vigência. De qualquer forma, estes dados e fatos podem ser analisados tanto sob a perspectiva da modernização quanto da dependência. Para a primeira, este seria o relato de um esforço ingente para lutar contra os focos de tradicionalismo e constituir uma massa crítica a serviço da modernização educacional. Para a segunda perspectiva, seria a história dos laços de dependência, que esterilizam o poder emancipador da educação nacional. Sem o compromisso rígido de testar hipóteses complexas com dados tão precários, diríamos que ambas as interpretações têm elementos úteis. O processo de modernização tem como fator limitante funcionar como um espelho: a sociedade tradicional mira-se nas sociedades modernas e busca mudar à sua imagem e semelhança. Isto pode significar o abandono do seu ser para adquirir o ser de outrem. No entanto, seria ingênuo pensar que a modernização é um processo isento de contradições, um mar liso e tranqüilo. Adquirir o ser de outrem implica enfrentar sérias dificuldades e até defrontar-se com o próprio ser. É assim que, com base mais na nossa experiência pessoal que em evidências, consideramos que a modernização *pode* conduzir à consciência clara da dependência. A multiplicidade de contatos interculturais pode e nos tem levado a agudas reflexões sobre a nossa posição no plano internacional e ao esforço de superá-la. Da mesma forma que o liberalismo acabou por gerar contradições e um posicionamento dos países chamados subdesenvolvidos, a contribuição alienígena para a pesquisa educacional pode ser e tem sido, a nosso ver, fermento e sal de novas transformações. Dependendo de circunstâncias do país receptor, ela pode ser incentivo à manutenção do *status quo*, mas pode constituir-se também em profundo desafio. A análise da dependência não pode ser feita em isolamento. É a catalisação de influências internacionais e de condições internas que pode levar à difícil tarefa de conscientizar-se dos laços de dependência e de reduzir a produção científica externa às realidades nacional e regional. Nesse sentido, as duas perspectivas teóricas apresentadas no início deste trabalho, em vez de se oporem, podem apresentar interseções: *o moderno*, ao contrário do *tradicional*, pode levar à consciência e superação da dependência. Em qualquer caso, o servilismo e xenofobia não constituem posições profícuas.

Cabe ressaltar, por fim, que nas relações culturais internacionais se distinguem a responsabilidade do "exportador" e a do "importador". A do primeiro assume grandes

proporções em face, sobretudo, do seu elevado volume relativo de recursos. Entretanto, a do último não pode ser esquecida. O país dependente não é um ente passivo e desprovido de vontade. Ao copiar servilmente, ele se torna cúmplice de um processo que lhe rouba o ser. Ao rejeitar tudo o que lhe vem de fora, ele se encasula e foge à responsabilidade de partilhar da comunidade internacional, fechando caminhos para si e os outros. Assim, a responsabilidade é dividida, compartilhada. Esta pode ser maior, talvez, para os países afluentes, mas um dos primeiros passos para a superação da dependência cultural é assumir esta responsabilidade de maneira plena. Sem dúvida, a história não absolve a omissão nem a irresponsabilidade.

Referências bibliográficas

Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*; introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília, Universidade de Brasília, 1963.

Berger, Manfredo. *Educação e dependência.* Porto Alegre, Difel/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.

Cardoso, Fernando Henrique & Falleto, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina;* ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

Castro, Célia Lúcia Monteiro de. Pesquisa em educação: vale a pena? *Forum Educacional, 4* (1): 19-45, jan./mar. 1980.

Gatti, Bernardete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa,* (44): 3-17, fev. 1983.

Gomes, Cândido Alberto da Costa. Modelos de mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa.* (40): 23-33, fev. 1982.

Gouveia, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* 55 (122): 209-241, abr./jun. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa,* (19): 75-80, dez. 1976.

Inkeles, Alex & Smith, David. *Becoming modern.* Cambridge, Massachusetts, 1974.

Kerr, Clark et alii. *Industrialism and industrial man*; the problems of labor and management in economic growth. Nova Iorque, Oxford University Press, 1960.

Ramos, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*; introdução ao estudo da razão sociológica. 2 ed. Tempo Brasileiro, 1965.

Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil* (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1978.

Sander, Benno. Educação e dependência no Brasil: o papel da educação comparada. *Em Aberto*, 3 (24): 1-14, nov./dez. 1984.

Valenzuela, J. Samuel & Valenzuela, Arturo. Modernization and dependency: alternative perspectives in the study of Latin American underdevelopment. *Comparative Politics, 4* (2): 535-55, jul. 1978.