

CULTURA E DEPENDÊNCIA

Os problemas educacionais brasileiros na perspectiva da cultura *

Dulce C.A. Whitaker **

PERSPECTIVAS/15

WHITAKER, Dulce C.A. Cultura e dependência: os problemas educacionais brasileiros na perspectiva da cultura. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 9-18, 1980.

RESUMO: O dilema da cultura no Brasil, diante da urbanização e modernização da sociedade, a cultura legítima como subcultura da classe dominante, e os problemas educacionais e de transferência de tecnologia como decorrentes.

UNITERMOS: Cultura, subcultura; urbanização; industrialização; educação; tecnologia; colonialismo cultural; cultura legítima e cultura dominada.

Há duas maneiras de se trabalhar com conceito de cultura. Os cientistas sociais, em geral, partem das definições antropológicas que conceituam cultura como o modo de vida de um dado grupo social. A clássica definição de Tylor (1871) é suficientemente abrangente para demonstrar que a cultura inclui "quaisquer aptidões adquiridas pelo homem como membro da sociedade".

Existe, no entanto, uma outra maneira de se pensar em cultura, aquela que considera como produção cultural apenas

o erudito. Tome-se, por exemplo, a Introdução da obra: *A Ética protestante e o espírito do Capitalismo* (17). Evidencia-se claramente nesse texto, que o Ocidente produziu, a partir da Renascença Européia, um conteúdo cultural intelectualizado que se afasta, em vários pontos daquele que se imagina a partir das definições antropológicas. Monopolizado por certos grupos sociais, tal conteúdo cultural tende a se difundir, sofrendo refrações (***) ao penetrar a cultura do outro grupo social atingido, outra classe social ou outra sociedade. Em que pese o

* Este artigo é o resumo e discussão de algumas das principais idéias tratadas no VI capítulo da minha dissertação de Mestrado, que versou sobre "O vestibulando e a Cultura Legítima: análise do estudante brasileiro dentro do processo de urbanização".

** Professora Assistente do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — Campus de Araraquara, UNESP.

(***) Refração aqui deve ser entendida como adaptação, no sentido que lhe é dado por Meyer: adaptação sofrida pelos conteúdos culturais em função daqueles que os assimilam, "ajuste contínuo das relações internas e das relações externas".

leve colorido etnocêntrico desse texto de Weber(*) ele parece bastante esclarecedor a respeito das principais características da cultura das sociedades industriais, cultura que ele denomina ocidental e à qual atribui caráter de racionalidade. De um lado, pela aplicação da ciência fundamentada na matemática e na experimentação, e de outro lado, pelas características da arte, a saber: na música, o desenvolvimentno da harmonia e de uma notação lógica que deu as incríveis possibilidades da sinfonia (**); na arquitetura, o uso racional da abóboda como meio de distribuição de peso; na pintura, a introdução da racionalidade clássica, com a descoberta da perspectiva espacial. O autor situa, na mesma linha de racionalidade, a burocratização das relações sociais na empresa, a moderna contabilidade e a modernização dos estilos de vida através do avanço tecnológico.

Não se leva em conta, porém, no texto em questão, que tais conteúdos culturais correspondem a determinados grupos sociais, nem sempre são acessíveis a certas camadas da sociedade, embora possam exercer certa atração sobre elas, e o que é mais importante, em grande número de casos contradizem as práticas culturais ligadas ao conhecimento de senso comum. Aliás, o choque entre este último e o conhecimento científico, tem sido constante, desde que apareceu a ciência experimental. Com maior ou menor intensidade, ocorre em todas as camadas sociais, na medida em que certas descobertas científicas desmistificam crenças tradicionais ou desmascaram ideologias.

Ora, a aprendizagem na escola baseia-se necessariamente nessa cultura, aceita como racional, a qual aparece, de maneira elementar, nas primeiras séries da escolaridade, vai aparecendo cada vez com um pouco mais de profundidade nas séries mais elevadas, até ser, finalmente, o objeto de estudos especiais, para aqueles que, “iniciando-se” em métodos e vocabulários específicos, procuram desenvolvê-la em cursos superiores. Não se pode perder de vista que Weber associa a racionalidade dessa cultura ao que ele considera a racionalidade do capitalismo. Aqui, é preciso lembrar então que ao capitalismo corresponde a sociedade de classes. Daí as análises e abordagens sociológicas que observam a “má difusão” dessa cultura através da estratificação social das classes. Daí a expressão “capital cultural”, utilizada por Bourdieu e Passeron a partir da observação das diferenças entre os conteúdos culturais das diferentes classes sociais na França (2). Bourdieu demonstra ainda, em outra obra, como a criação de bens culturais é marcada pela busca de distinção, não só nas relações entre as classes sociais, como até nos conflitos entre as frações de classe. “As obras produzidas pelo campo da produção erudita são obras “puras”, “abstratas”, “esotéricas”. Obras “puras” porque exigem, imperativamente, do receptor, um tipo de disposição adequada aos princípios da sua produção, a saber, uma disposição propriamente estética. Obras “abstratas”, porque exigem enfoques específicos, ao contrário da arte indiferenciada das sociedades primitivas, que mobilizam em

(*) Weber considera, por exemplo, que só na civilização ocidental aparecem fenômenos dotados de um desenvolvimento universal em seu valor e significado, deixando de lado o fato de que a expansão e o vigor tecnológico do capitalismo contribuíram mais para a difusão da cultura européia do que sua pretensa universalidade ou racionalidade.

(**) A orquestra sinfônica, com seu quarteto de cordas e alguns instrumentos como o piano e o violino só existem no Ocidente.

um espetáculo total e diretamente acessível, todas as formas de expressão, desde a música e a dança até o teatro e o canto.

Por último, trata-se de obras “esotéricas”, tanto pelas razões já aludidas, como por sua estrutura complexa que exige sempre a referência tácita à história inteira das estruturas anteriores. *Por esse motivo, são acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado, e conseqüentemente dos códigos sucessivos e do código desses códigos*” (3:116; grifos da autora).

Tais conceitos de cultura fogem bastante às definições totalizadoras dos antropólogos, as quais levam a pensar em sociedades mais ou menos homogêneas, cuja estratificação não impede ou não impediria o acesso dos seus membros às suas principais práticas culturais, a não ser naquelas áreas da cultura que Linton chama “especialidades”. Observe-se, por exemplo, a seguinte afirmação:

“Uma cultura consiste de hábitos comuns aos membros de uma sociedade, quer seja ela uma tribo primitiva, quer seja uma nação civilizada” (12).

A visão antropológica, portanto, apresenta indivíduos e sua cultura como indissociáveis, o que torna quase impossível aplicá-la à sociedade de classes, a não ser no que se refere ao conjunto de costumes muito gerais, situado na área dos mores, além da língua(*) e de certas instituições. Em relação a quase todos os outros aspectos da cultura, ocorrem nesse tipo de sociedade, variações tão profundas que, a partir delas, pode-se

falar até em cultura de classes. É preferível, no entanto, usar o conceito de subcultura, o qual tem, segundo Ruth Cardoso, a “capacidade de descrever a ambigüidade dos grupos sociais a que se aplica” (4) Segundo essa autora, sendo toda cultura em maior ou menor grau descontínua, quando se observam os fenômenos culturais em sociedades complexas, onde se articulam diferentes camadas, é muito importante ter como ponto de partida, esse caráter conflitivo e dinâmico” (4)

Para essa autora, articulação entre as várias subculturas implica dependência, já que cada subcultura está submetida aos traços básicos da cultura dominante, o que lhe retira a autonomia. No artigo em questão, a autora não chegou a abordar o problema das classes sociais, uma vez que sua preocupação era situar a diversidade cultural dentro da heterogeneidade urbana. É de se pensar, no entanto, que tal articulação entre as várias subculturas seja um reflexo da articulação entre classes e/ou frações de classes sociais e, ao mesmo tempo, que a cultura dominante seja uma síntese integradora. Mas, até que ponto, tal síntese contém os valores das camadas subalternas? E até que ponto, está voltada para a solução dos problemas específicos dessas classes? E ainda: em que medida opera-se no sentido de fazer chegar a essas camadas subalternas os conteúdos culturais ditos racionais que são a marca da distinção daqueles que os assimilaram?

Segundo Bourdieu e Passeron, existe “violência simbólica” ligada à ação pedagógica, justamente porque ela contém, em maior dose, um “arbitrário cultural dominante”, que faz variar a produtivi-

* Sem contar ainda as transformações na área dos mores, que afetam mais certas camadas sociais e ainda a existência de países que se utilizam de dois ou mais idiomas.

dade específica do “trabalho pedagógico”, sempre no sentido de privar os membros das classes dominadas dos benefícios materiais e simbólicos da educação realizada” (2).

É preciso observar, no entanto, que para as sociedades que produziram em primeira mão essa cultura marcada pela “racionalidade weberiana”, a difusão dos seus conteúdos por todas as camadas sociais, é muito mais uma questão de grau, em que pese o pessimismo de Bourdieu e Passeron, cujo modelo teórico, parece dar voltas sobre si próprio; e ao considerar utópicas quaisquer idéias renovadoras em educação, acaba assumindo, por carência dialética, uma postura ligada ao “irremediável”, que cai no conservantismo.

Já, para países colonizados, outros fatores obstaculizam a difusão dessa cultura, já que nesses casos, uma história cultural específica foi re-orientada, algumas vezes violentamente, pela articulação do país à evolução econômica do capitalismo mundial. Este fenômeno, por outro lado, tem sido habilmente utilizado para justificar ideologicamente a exploração e a colonização de vastos contingentes humanos.

Para que se compreendam os problemas educacionais do 3.º mundo é preciso ir buscar, primeiramente, alguns aspectos básicos da mudança cultural ligada ao industrialismo e ao desenvolvimento do capitalismo, lá, onde ela foi gerada espontaneamente. Em seguida é preciso confrontar com ela a formação cultural dos povos colonizados e explorados.

A História mostra que a mudança sócio-cultural ocorrida em países hoje industrializada permitiu, após o salto dado pela Revolução Comercial, a ocor-

rência de Uma Revolução Industrial espontânea, em que máquinas foram inventadas por industriais, artesãos e operários. As transformações culturais propiciadas por estas duas revoluções corresponderam transformações sociais profundas. Arte, ciência e sociedade evoluíram naturalmente na Europa, onde, desde o século XVI já existia um campo próprio à atuação dos intelectuais (7).

Não é preciso ser especialista em História para perceber as diferenças entre o que ocorreu na evolução cultural da Europa e o que ocorreu no Brasil. Na medida em que os movimentos econômicos associados à produção dessa cultura não ocorreram aqui, senão como reflexos (nem a Revolução Comercial que propiciou o avanço renascentista, nem a Industrial, que provocou as transformações estruturais da Europa e sua urbanização, associando-se ao avanço científico do século XIX, tiveram aqui condições de se expandir), a modernização do país está se dando agora, após um longo período em que, conforme assinala Teixeira, “sociológica e espiritualmente, vivemos (...) em regime praticamente teocrático e institucionalmente de transplantação e restauração feudal, educados, formados e verdadeiramente governados pelos padres jesuítas e outros” (16).

Essa modernização iniciou-se muito recentemente, com a entrada da industrialização no país, e não atingiu nos primeiros momentos, mais do que incipientes camadas urbanas que habitavam as cidades maiores do Centro-Sul, no país agrário e monocultor que, por volta de 1930, lentamente iniciou a “substituição de importações”. Acelerada no pós-guerra e finalmente definida, após 1964, com base no capital e tecnologias internacionais essa industrialização transfor-

mou a fisionomia do país, através, principalmente de uma violenta aceleração da urbanização. Tal aceleração provocou, entre outras conseqüências, a chamada “explosão educacional” da década de 60 a qual, longe de resolver os principais problemas que de várias décadas vinham sendo equacionados pelos especialistas, contribuiu para acirrar as contradições da cultura no país, em todos os níveis.

Como tem sido focalizado o problema da cultura no Brasil? A intensa preocupação em compreender a cultura nacional marca algumas das principais obras da nossa historiografia. Holanda deu ênfase à origem rural da sociedade Nacional, a qual reforça a predominância dos contatos primários, facilitando a dominação e influência através do “aparelho político que se empenha em desarmar todas as expressões menos harmônicas...” (8). Em Sodré encontra-se principalmente a denúncia da descaracterização sofrida pela cultura nacional (15). Já em Mota, o conceito de cultura liga-se muito mais à produção intelectual do país (1).

O que é comum, no entanto, a esses e outros autores, é a contradição entre, por um lado, o que se poderia chamar o compromisso com a cultura internacionalizada (a cultura ocidental em expansão) única fonte, através da qual, acredita-se, poder-se-á alcançar a plenitude do conhecimento científico, e os benefícios do conhecimento tecnológico; e por outro lado, o apelo a nossas raízes, através da afirmação de uma cultura de resistência (*) ou de uma atitude contracultural, como aquela que transborda, às vezes dos escritos de Mário de

Andrade, ou do Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade.

Uma síntese apaixonada desse dilema é feita por Bosi:

“Tudo indica que a interação do nacional com o supra-nacional só consegue ser fecundada quando o primeiro polo dispõe de liberdade e de condições espirituais para dialetizar o segundo, absorvendo-o no sangue dos seus próprios significados” (1).

No texto, o autor indaga:

“Quais as relações que os códigos altos entretêm com a vida e a mente do povo? Por enquanto, “cultura popular” e “código culto escrito” são conjuntos altamente diferenciados, sua área de intersecção é reduzida”.

O fenômeno acima pode ser visto ainda sob a ótica do intelectual europeu. Chesneaux chama a atenção para a afirmação de Marx, de que o Capitalismo, integrando o mercado mundial, criou a História Universal. O Capitalismo, como agente unificador da História cria então um dilema de difícil solução. Diz esse autor:

“Nous vivons, tout ao long du XX siècle et particulièrement dans les années 1970, une contradiction intense, entre la réalité propre de chaque peuple et la tendance à la interdependence planétaire de tous les groupes humains” (5)

* Bosi distingue cultura de resistência, como um tipo de resistência à barbárie do capitalismo tardio (ao contrário de contracultura, que seria uma espécie de neo-barbárie).

O dilema cultural não é portanto, especificidade brasileira. É um produto histórico concreto que se agrava nos países periféricos, em função da dominação econômica. Isto não significa, porém, que se esteja dispensado de compreender o fenômeno tal como se deu no Brasil. Somente o levantamento total das condições históricas de dependência nacional pode fornecer respostas satisfatórias para os problemas educacionais que se está enfrentando no país, uma vez que eles se inscrevem na área maior da cultura como um todo.

A obra de Darcy Ribeiro fornece os elementos que permitem equacionar a falta de integração entre vários segmentos culturais que compõem muitas das subculturas aqui existentes. Ribeiro mostra como a própria matriz européia que produz a cultura brasileira, apresenta-se, ela mesma, diferenciada em relação ao avanço científico da cultura ocidental. Mostra ainda como em relação a índios e negros, a deculturação dramática e compulsória, foi a marca do sincretismo ocorrido, no qual, aproveitavam-se “os pedaços tomados dos diferentes patrimônios que melhor se ajustavam às condições de vida”. (13)

É preciso levar em conta porém, que, de um ponto de vista que eu chamaria de estritamente antropológico, a cultura diferenciada e sincrética que então se produziu no país, deveria ser apropriada ao padrão de equilíbrio de uma população predominantemente rural, além de corresponder aos interesses de uma empresa colonial que visava fornecer à Europa, as matérias primas que ela não era capaz de produzir.

Quais seriam (e ainda serão para muitos) os componentes dessa cultura,

ou das subculturas correspondentes às variadas regiões do país? Se se pensa em cultura como guia de ação e fonte de respostas para os mistérios do mundo, pode-se pensar que era uma cultura rica de dados sobre a natureza, de receitas práticas para os problemas cotidianos e de respostas místicas para indagações mais abstratas. Que ela era suficientemente rica e flexível, para propiciar desenvolvimento artístico e intelectual, prova-o o extraordinário surto artístico e intelectual do século XVIII na região das minas. Ainda que se queiram considerar os avanços nas artes plásticas como originados pelo artesanato popular, forçoso é reconhecer que os níveis atingidos pela música sacra naquela região, atestam o caráter “puro” e “abstrato” dessa produção.

Interesses agro-exportadores, no entanto, operando no plano material, impediram o desenvolvimento dessa área erudita da cultura brasileira. A esses interesses correspondia também o rígido paternalismo da família patriarcal, que se refletia em todos os setores econômicos, sociais e principalmente políticos do país, provocando o fenômeno que Schwarz chama de “torcicolo cultural” — uma cultura urbana européia, sendo assimilada por filhos da aristocracia rural, o que resultava numa sociedade escravocrata cultivando o liberalismo político como ornamento.

À medida que a industrialização se instalou no país, a urbanização se acelerou e se alastrou até regiões remotas não industrializadas, começou então a se desintegrar aquela organização social que Lopes chama ordem patrimonial, ao mesmo tempo em que paralelamente se

constrói aquela que o mesmo autor chama ordem urbano-industrial. (*)

À desintegração desse patrimonialismo corresponde também a desintegração de subculturas rurais e regionais, à medida que vão se desarraigando populações rurais e semi-rurais, expulsas das suas regiões de origem, que marcham inexoravelmente em direção às cidades. Embora em desintegração, no entanto, a chamada ordem patrimonialista sobrevive nas cidades. Segundo Flarestan Fernandes,

“A sociedade brasileira ainda não atingiu uma estrutura e organização que possibilitem a emergência de mecanismos de reintegração típicos da comunidade urbana da era industrial. Estamos em escala muito variável, mas de forma predominante, até nas grandes e médias cidades, em fase incipiente de desintegração da herança tradicional”. (6)

Essa herança tradicional, relativa a uma sociedade patrimonial, corresponde àquela cultura sincrética formada a partir da nossa colonização. É portanto uma cultura de bases rurais que se contrapõe à cultura de bases urbana-racional, ocidental, erudita, ou que outros característicos se lhe possa dar — que no passado era cultivada pelas elites em contato com a Europa e que hoje se difunde por uma população heterogênea, que se urbaniza sob o influxo da industrialização.

Aqui, é preciso lembrar que componentes culturais não se associam ao acaso, mas necessariamente se combinam, formando um todo coerente. Ora, dentro do caos urbano provocado pelas migrações, indivíduos oriundos de diferentes subculturas, abandonam práticas culturais que perderam sua função, mas não possuem esquemas de assimilação para apreender certos dados culturais da ordem urbana, cujo grau de sofisticação tecnológica lhes é inacessível (**). Conforme ensina a Antropologia Cultural, o empréstimo cultural é muito facilitado quando existem na sociedade receptora, elementos e costumes relacionados com a nova característica ou dado cultural, o que facilita muito a difusão. Não se podem, portanto, desprezar as diferenças entre a cultura européia intelectualizada e a cultura tradicional do povo brasileiro. E principalmente, não se deve deixar de observar que as condições sob as quais tem-se dado os empréstimos, nem sempre são de molde a propiciar a seleção dos dados mais úteis e a opção por aquilo que seria realmente funcional às condições do país. Murdock afirma que “um povo raramente toma emprestado elemento cultural alheio, quando já possui uma característica que atende satisfatoriamente à mesma necessidade” (12).

Ao afirmar isto, no entanto, não levou em conta o papel das várias formas de propaganda e da dominação ideológica que, no caso do Brasil, por exemplo, tem propiciado a substituição de elementos úteis (porque funcionais) da cultura

(*) Lopes analisa a desintegração da ordem patrimonial, a partir do desenvolvimento da industrialização do Brasil. Veja-se, por exemplo, Lopes, J.R.B. *Desenvolvimento e mudança social*. S. Paulo, Nacional, 1968.

(**) O conceito de esquema de assimilação é básico para a compreensão da Teoria da inteligência de Piaget, que afirma a necessidade da formação de estruturas mentais receptoras, para garantir assimilação de qualquer dado novo pelo indivíduo. Há semelhança entre essa teorização e aquela da Antropologia que descreve a cultura como estruturada, e afirma a necessidade do ajuste entre qualquer elemento novo e os pré-existentes.

tradicional, por elementos “modernizantes” inúteis ou até nocivos às populações.

Junte-se a isso o fato de que a separação entre cultura material e idéias é arbitrária. É muito difícil assimilar habilidades e conhecimentos em relação a artefatos que não foram produzidos no país.

Esses dois dados ajudam a compreender a incoerência interna da cultura no Brasil. É evidente que todo sistema cultural dinâmico tem aspectos desintegrados onde são permitidas as variações que levam à mudança. No caso brasileiro, porém, existem dois ou mais espaços qualitativamente diferentes, cujas dificuldades de integração podem ser observadas através do estudo clássico de Antônio Cândido que analisou a desintegração da cultura caipira, penetrada pela influência urbana. (9)

Suas descrições, que fazem lembrar a destribalização de grupos indígenas face à cultura do branco, mostram bem a marca da evolução cultural no Brasil: sucessivas culturas dominantes se sobrepõem a culturas mais frágeis, em diferentes momentos da História do país e como consequência nunca há um crescimento harmônico do conhecimento, das práticas e da tecnologia, condição indispensável ao desenvolvimento econômico.

Lopes, ao descrever as exigências do desenvolvimento econômico, fala sobre a necessidade de uma cultura comum a toda sociedade, o que leva imediatamente a pensar o problema da educação escolarizada. Ora, é fato sabido, que no Brasil a escola primária não apresenta condições para exercer influências urbanizadoras nem mesmo sobre as crianças que atinge. Quanto aos meios de comunicação de massa, considerando-se a persistência do analfabetismo, deve-se des-

cartar imediatamente suas possibilidades integradoras em termos da população como um todo. Se a falta de integração é a marca até da cultura de massas, que possibilidades existem para a maioria da população em relação à cultura erudita? Em que pese a intensa procura educacional e a inegável valorização da escola, o quadro pouco integrado em que cresce e evolue a cultura brasileira deve ser levado em conta quando se pretendem explicar os problemas educacionais. Qualquer conteúdo cultural para ser realmente assimilado exige estruturas mentais prévias no nível do indivíduo conforme ensina a Psicologia da Inteligência, implicando ainda, conforme já se observou, padrões semelhantes no nível coletivo da cultura, sem o que, é impossível a adaptação, no sentido que lhe é dado por Piaget.

No Brasil ocorrem hoje a esse respeito duas situações perfeitamente observáveis: nas camadas muito pobres da sociedade encontra-se o inadaptado — o indivíduo que não faz mais do que sobreviver, já que segundo Meyer, a sanção da inadaptação não é a morte, mas sim um estado hierarquicamente degradado dentro da escala psicológica ou dentro da escala social, ou em ambas(11); já nas camadas mais elevadas, encontra-se a fraqueza de Capital Cultural, determinada pela imposição de uma cultura legitimada pela ordem urbana a estudantes oriundos de estratos de origem rural, recentemente urbanizados, os quais se sentem muitas vezes incapazes de assimilar os conteúdos escolares, mormente a partir dos graus mais elevados de ensino.

O problema da aquisição dos conteúdos escolares visto da perspectiva da cultura adquire ainda mais complexidade quando se pensa na aquisição de tecnologia. Já que a cultura é um todo inte-

grado, existe muita relação entre aquilo que se faz no plano material e aquilo que se pensa.

Ora, a tecnologia que aqui se usa, é produzida nos países ricos e contém dados culturais complexos, derivados do avanço científico dos últimos dois séculos. Em relação a esses conhecimentos, é possível afirmar ainda que ocorrem no Brasil, problemas decorrentes de um empréstimo cultural mal feito: além de não existir opção livre dos grupos sociais atingidos pelo empréstimo, o que, de acordo com as teorias antropológicas seria fundamental para garantir a integração, ainda ocorre que essa tecnologia é transferida sob a forma de "receitas" — pacotes tecnológicos prontos — em relação às quais, os técnicos nada mais precisam aprender do que ajustar e reproduzir peças e apertar botões. A importação de tecnologia, não significa, portanto, importação de conhecimentos correspondentes. Chega-se então ao fator decisivo que ajuda a explicar os problemas educacionais do Brasil, em dois níveis. No nível interno, conforme já se observou existe a contradição entre diferentes sub-

culturas, relativas às diferentes classes sociais e às diferentes formações regionais: nesse caso, as dificuldades de aprendizagem se ligam às insuficiências das camadas subalternas que têm sido equacionadas pelos diversos especialistas da educação. No nível da articulação com o exterior, situa-se o problema que Bourdieu chamaria o "arbitrário cultural dominante" exterior, que se apresenta, ora benéfico, ora contrário às necessidades reais do país. Em ambos os níveis o que se nota é a existência de uma contradição básica entre cultura legítima e cultura dominada. Vistos desta perspectiva, os problemas educacionais brasileiros se aclaram extraordinariamente, já que o homem dominado, segundo Memmi, tem sempre uma grande dose de recusa de si próprio, nascida da sua opressão e da sua exclusão.

Uma primeira conclusão, porque o debate ainda mal se iniciou, é de que nós, os educadores, devemos repensar as nossas dificuldades na perspectiva do colonialismo cultural de que somos, ao mesmo tempo, os veículos e as vítimas.

PERSPECTIVAS/15

WHITAKER, Dulce C.A. Culture and dependence: Brazilian problems from the cultural point of view. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 9-18, 1980.

ABSTRACT: The cultural dilemma in Brazil in face of the society urbanization and modernization, the real and authentic culture as a subculture of the dominating class and the resulting problems in education handling of technology.

UNITERMS: Culture; subculture; urbanization; industrialization; education; technology; cultural colonialism; real and authentic culture and dominated culture.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, C.G. *Ideologia da cultura brasileira*. São Paulo, Ática, 1973.
2. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
3. BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
4. CARDOSO, Ruth C.L. Subcultura: uma terminologia adequada; *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 14, 1975.
5. CHESNEAUX, J. *Du passé, faisons, faisons table rase?* Paris, François Maspero, 1976.
6. FERNANDES, F. *A Sociologia numa era de Revolução Industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
7. HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
8. HOLANDA, S.B. de *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1976.
9. MELO E SOUZA, A.C. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo, Duas Cidades, 1966.
10. MEMMI, A. *O Homem dominado*. Lisboa, Seara Nova, 1975.
11. MEYER, F. El concepto de adaptación. In: PIAGET, J. & NUITIN, J. *Los procesos de adaptación*, Buenos Aires, Proteo, 1970.
12. MURDOCK, G.P. Como a cultura se modifica. In: SHAPIRO, H.L. *Homem, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
13. RIBEIRO, Darcy. *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
14. SCHWARZ, R. *As idéias fora do lugar. Ao vencedor as batatas*. São Paulo, Duas Cidades, 1977.
15. SODRÉ, N.W. *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969.
16. TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1969.
17. WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 1967.

Recebido para publicação em 30/04/80