

REVISTA CERES

**REVISTA**

**CERES**

Julho e Agosto de 1968

**VOL. XV**

**N.º 84**

**Viçosa — Minas Gerais**

**UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

"INTELLIGENTSIA", EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO\*

Célio Nogueira da Gama\*\*

### 1. INTRODUÇÃO

A educação pode ser considerada como um processo de socialização dos indivíduos em uma sociedade determinada. Neste sentido, o seu objetivo principal é incutir nos componentes de um sistema social uma concepção de mundo que conforme as atividades e comportamentos com as normas sociais pré-existentes à formação das personalidades individuais.

Como parte de um sistema social, a educação deve ser visualizada em suas relações com a realidade concreta, operando em uma estrutura social definida, no tempo e no espaço, e não como entidade abstrata, atemporal e possuidora de validade universal.

As concepções atomistas que elegem o indivíduo como ponto central de análise devem ser superadas, em face de um ponto de vista sociológico que, sem afastar as personali-

\* Trabalho apresentado à IV Jornadas Sociológicas em Juiz de Fora. Recebido para publicação em 4/3/68.

\*\* Instrutor de Sociologia Rural da Escola Superior de Agricultura da UREMG.

dades individuais de suas preocupações analíticas, antes as considera em um sistema mais amplo de "relações entre os homens e de relações entre os homens e as coisas" (Costa Pinto).

Esta perspectiva sociológica permite considerar os indivíduos distribuídos em grupos e classes estratificados segundo critérios de superioridade e inferioridade, critérios que se multiplicam e se diversificam conforme o grau de complexidade da estrutura social em que se situam.

A estratificação dos indivíduos dentro de uma sociedade e sua distribuição em classes sociais permite identificar concepções de mundo diversas e elaboradas por grupos em diferentes posições na estrutura da sociedade.

Esta diversificação da concepção de mundo, todavia, só acontece quando o sistema social, como um todo, sofre mudanças profundas nas inter-relações dos elementos que o compõem. Enquanto uma sociedade se apresenta estabilizada sobre a base da autoridade e o prestígio social é atribuído sómente aos feitos do estrato superior, esta classe (estrato inferior) tem poucos motivos para colocar em questão sua própria existência social e o valor de suas ações (8).

Há, portanto, uma relação entre a educação, enquanto expresse uma concepção de mundo e as mudanças sociais que ocorrem em uma sociedade específica.

Em outras palavras, o desenvolvimento econômico e social, que é um modo de democratização, pelas oportunidades de acesso ao bem estar social de camadas cada vez mais amplas da sociedade, cria necessidades que implicam na diversificação da concepção de mundo pré-existente, ao mesmo tempo que a ocorrência desta diversificação pressiona no sentido de um maior desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a educação pode ser analisada a partir das transformações estruturais da sociedade e do sistema de estratificação social.

À medida que a sociedade, como um todo, se transforma e se abre para o sistema de estratificação internacional, a concepção de mundo, elaborada pela "intelligentsia" local, vê-se ameaçada pela dúvida que se insere nos espíritos daqueles que constituem as camadas exteriores às elites, as quais reagem no sentido da manutenção das tradições, valores, ideias e ideologia elaboradas em um contexto social específico e que, com relação à nova sociedade, constituem-se

já em obstáculo ao seu desenvolvimento.

„Em toda sociedade“, segundo MANNHEIM (8. p. 62) „há grupos sociais encarregados de proporcionar uma interpretação de mundo para esta sociedade: a intelligentsia“.

Parece-nos, portanto, possível, acompanhando o processo do desenvolvimento brasileiro e as transformações estruturais dele decorrentes, surpreender as modificações nas ideias e ideologias e na própria estrutura da „intelligentsia“ nacional, bem como os esforços por esta desenvolvidos, no sentido de manutenção da sua concepção de mundo, muito embora já não seja uma concepção compatível com as transformações operadas na base econômica da sociedade.

Este comportamento da „intelligentsia“ é que nos leva ao conceito de hiato cultural („cultural lag“), que procura evidenciar a arritmia que preside às transformações das diversas partes da estrutura social.

No caso brasileiro, a concepção de mundo, elaborada pela „intelligentsia“ do período colonial, marcou tão profundamente a formação das elites nacionais que, por um período de quatro séculos, aproximadamente, ainda se fazia sentir a sua influência na esfera educacional, muito embora os outros setores da sociedade já se houvessem transformado ao impulso das renovações do pensamento científico que se expandia no continente europeu.

A carência de uma concepção de mundo ou de uma educação adaptada às novas formas produtivas, às novas maneiras de coexistência dos homens em uma sociedade em transição, não permite que as massas, bem como as elites sejam devidamente preparadas para solucionar os problemas que surgem do próprio dinamismo desta nova sociedade.

Vários autores têm se dedicado ao exame da defasagem entre o sistema educacional brasileiro e o desenvolvimento nacional, procurando evidenciar a não funcionalidade daquele sistema, que se divorcia das necessidades básicas do País, formando suas gerações à distância da problemática de uma sociedade que se industrializa.

Nós focalizaremos aqui apenas uma perspectiva histórica, a fim de analisar a formação da „intelligentsia“ brasileira, o seu comportamento, e a sua concepção de mundo que se constituíram em obstáculos às transformações no plano da educação, a fim de que esta pudesse ajustar-se às necessidades do desenvolvimento nacional.

## 2. FORMAÇÃO DA "INTELLIGENTSIA" BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL

Excluído a metade do século que se segue à descoberta portuguesa e que já foi denominado de fase "proto-histórica" (7) do desenvolvimento brasileiro, a estrutura colonial, em seus dois primeiros séculos de existência não apresenta dinamismo suficiente para possibilitar a coexistência de conceções de mundo conflitantes.

Estando inserido o Brasil no sistema mais amplo do país colonizador, o qual se comportava conforme o complexo da Revolução Comercial Europeia, a economia brasileira se caracterizaria, neste período, pela exploração extensiva na agricultura, uma vez que o colonizador tinha que criar riquezas, a fim de contribuir para a expansão da política comercial portuguesa (7, p. 65 e 11).

O fato de a economia colonial brasileira fundamentar-se na exploração agrícola, fez com que a posse da terra passasse a constituir-se em fator de prestígio social, ligando-se a este fator o de pertencer-se à classe alta da sociedade colonial.

Esta classe alta estava essencialmente orientada para o exterior e sua ideologia de classe não era senão um reflexo da ideologia dominante na Metrópole. Todos os interesses econômicos da classe dominante - os senhores de terras - dependiam e se vinculavam ao sistema de comercialização dos produtos brasileiros no mercado europeu.

Este fenômeno funcionava como agente catalizador das atenções da classe dominante, alineando-a da realidade brasileira.

Na base da pirâmide, constituindo a classe inferior do período colonial, encontrava-se a grande massa dos escravos, que era um complemento da exploração extensiva da agricultura. Esta classe servil, sem possibilidades de ascender na estrutura social e portanto sem "motivos para colocar em questão sua própria existência social e o valor de sua ação" (8, p. 59), vinha simplesmente somar-se ao quadro de uma sociedade estagnada, o qual era complementado pela ausência de centros urbanos que, geralmente, constituem pontos de efervescência das contradições, no campo das idéias.

Esta sociedade dicotómica do Brasil colonial não tinha,

por este motivo, possibilidades de elaborar a sua concepção de mundo, fundamentada na realidade do País.

Dentro deste quadro geral, a "intelligentsia" da colônia encontrava-se representada pelo clero e, especialmente, pela Companhia de Jesus. O monopólio do ensino na colônia, e portanto do processo de socialização, era exercido por aqueles sacerdotes. A missão precípua dos jesuítas era a conversão dos gentios. Afora isto, mantinham colégios de ensino avançado, porém alineados em relação à realidade brasileira. Ensinavam-se nestes colégios, segundo o Ratio Estudiorum, que definia a organização do ensino jesuítico, "três cursos ou períodos: Artes (Filosofia e Ciência) Teologia e Ciência Sagrada. O curso de Artes abrangia o estudo de Aristóteles e Santo Tomás, a Física e Ciências Naturais e a Física especial e aplicada (7, p. 52)".

Se o conjunto de matérias ensinadas nos colégios jesuítas parece, à primeira vista, estar voltado, em parte, para o estudo das Ciências da Naturais, não era, todavia, isto o que ocorria. A vida intelectual nestes colégios "no que toca ao estudo externo, ficou reduzida a comentários. Comentar os livros da antiguidade, comentar, sutilizar, comentar. Era um sonho de sutilezas formais, um jogo de ilusões aéreas" (6).

É evidente que tal educação que receberia a elite da colônia, a qual, ao lado dos jesuítas, iria constituir a "intelligentsia" do país, não poderia operar no sentido de promover o desenvolvimento da sociedade. Não era uma cultura "nacional senão no sentido quantitativo da palavra, pois tendia a espalhar sobre o conjunto do território e sobre todo o povo o seu colorido europeu: cultura importada em bloco do Ocidente, internacionalista de tendência, inspirada por uma ideologia religiosa, católica, e a cuja base residiam as humanidades latinas e os comentários das obras de Aristóteles, solicitadas num sentido cristão" (1).

Em síntese, esta "intelligentsia" tendia ao escolasticismo caracterizado por seu relativo alheamento dos conflitos abertos do quotidiano, e portanto acadêmica e carente de vida. "Este tipo de pensamento (escolástico) não surge da luta com os problemas concretos da vida, nem de ensaios e erros, nem tampouco da experiência do domínio da natureza e da sociedade. Ele brota de sua própria necessidade de sistematização" (8, p. 63).

Assistimos, portanto, nos primórdios da colonização

brasileira a um divórcio profundo entre educação e desenvolvimento. Este divórcio se justifica, em parte porque a "intelligentsia" da época, no Brasil, estava orientada por modelos acadêmicos e distanciados da "praxis", em parte pela estrutura econômica da colônia, sistematicamente orientada para o exterior e interiormente fundamentada em relações de trabalho escravo.

A educação era essencialmente simbólica, expressão de classe, diferenciadora de posições na estratificação social.

Somente no terceiro século do período colonial é que a estrutura da sociedade brasileira sofreria alterações significativas, com a descoberta das minas.

Estas alterações se fazem sentir, principalmente no plano da estratificação social. O escravo já não é o único trabalhador na colônia. A diversificação das ocupações accentua-se para atender às necessidades até então inexistentes. "A circulação interna de mercadorias, a quebra do quadro antigo, em que aparecia a fisionomia autárquica dos núcleos de produção agrícola, suprimindo as próprias necessidades e reduzindo-as ao mínimo, começa a proporcionar espaço ao trabalhador livre, ao mesmo tempo que cria as primeiras condições para o estabelecimento de uma vida urbana, que até então tinha sido impossível. (...) Esboçam-se os traços de uma classe média (...) e ainda de uma classe trabalhadora que está distante já do elemento servil" (7).

Estas transformações na estratificação da sociedade colonial deveriam propiciar o início de um processo de ruptura da unidade de pensamento. Isto, porém, não ocorre, porque a "intelligentsia" colonial ainda se orientava por uma formação jesuíta, em alguns casos complementada pelos estudos na Universidade de Coimbra, onde o ensino também refletia o mesmo espírito escolástico, e cujo atraso, em relação ao restante do pensamento europeu, Pombal atribuiria à influência da Companhia de Jesus.

Por outro lado, esta "intelligentsia", em sua grande maioria, era originária da classe dominante de proprietários rurais e incapaz, portanto, de conceber uma "utopia" para uma sociedade que se fundamentasse em outros valores que não os da propriedade fundiária.

Colocada nestes termos a concepção de mundo da "intelligentsia" colonial, a esfera educacional não sofreria transformações radicais porque, no campo econômico, as transformações referentes à diversificação das profissões e às

modificações nas relações de trabalho não chegaram a provocar mudanças mais profundas na estrutura de poder da sociedade.

Os movimentos de insatisfação para com a Metrópole refletiam muito mais a ideologia dos proprietários rurais que o sentimento nativista dos demais estratos sociais.

Se observarmos o movimento intelectual do período da economia mineratória, verificaremos que toda a produção intelectual brasileira está divorciada da nossa realidade.

A literatura dos inconfidentes é toda ela calcada em modelos clássicos, numa tentativa de fuga no tempo, sem vinculação com os anseios de libertação nacional e sem refletir os problemas reais da sociedade em que se desenvolve. A literatura dos Inconfidentes é totalmente restrita aos confrades das academias e, em alguns casos, a vinculação do intelectual não se verifica com as academias locais, porém, com as da Metrópole. À fuga no tempo, soma-se a fuga no espaço.

A participação destes intelectuais na Inconfidência Mineira faz-se independentemente de sua atividade literária. A educação, aqui compreendida a arte, não é instrumento de transformação do mundo concreto. As atividades intelectuais, são por demais puras para serem rebaixadas ao nível do rotineiro.

O conceito de educação permanece desvinculado da vida prática. Formam-se poetas e literatos e não técnicos e cientistas para atender às necessidades práticas da sociedade. É ainda o escolasticismo que comanda a formação intelectual brasileira, e que perdura, por longo tempo, como marca distintiva das elites.

O trabalho desenvolvido pelos jesuítas, impondo uma unidade de pensamento à sociedade brasileira, a qual se ajustava aos desígnios da classe dominante, pelo seu caráter seletivo e pelo seu distanciamento da realidade, não envolvendo temas que "levem o sinal de perigo, isto é, aqueles que a sociedade ou os elementos que a dirigem consideram tão vitais e, por conseguinte tão sagrados que não toleram sejam profanados pela discussão", (8) marcaria profundamente o sistema educacional brasileiro.

Com a expulsão dos jesuítas, por Pombal, em 1759, a estrutura educacional brasileira ruiu completamente, uma vez que à Companhia de Jesus ligava-se todo o sistema de transmissão da cultura, na Colônia.

Somente em 1774, por força de decretos, Pombal reestruturaria o ensino brasileiro. Todavia, apesar de Pombal ter atribuído o atraso das elites intelectuais portuguesas ao ensino jesuíta, o novo sistema educacional brasileiro não fugia ao modelo generalizante do ensino oratório e livresco. Os cursos criados em 1744, 1776 e 1783, diretamente por Pombal ou através do vice-rei português no Brasil, estavam restritos ao ensino do Latim, da Filosofia, do Hebraico, da Retórica e da Poesia (1, p. 549). Seria ingênuo deduzir-se daí que Pombal embora condenando o atraso intelectual português e atribuindo suas causas ao monopólio do ensino pela Companhia de Jesus, não percebesse a necessidade de se alterar o conteúdo dos currículos escolares, estruturando-os segundo o seu objeto, ou seja, a sociedade e seus problemas imediatos. Tanto possuía Pombal a consciência de que faltava ao sistema educacional vigente a necessária funcionalidade e objetividade, que reformou a Universidade de Coimbra, acrescentando-lhe cadeiras onde se formavam geógrafos, médicos, naturalistas e mineralogistas. À Colônia, entretanto, reserva-se o mesmo destino anterior. Apenas foi substituído o detentor do monopólio do ensino.

Por outro lado, a estrutura social da Colônia não apresentava modificações profundas que pudessem realizar a efervescência social criadora da consciência necessária às reivindicações de mudanças no plano educacional. "Os ideais do homem, que se transformam com as mudanças da estrutura social e econômica, permaneciam os mesmos na sociedade colonial, rude e escravocrata, que não tinha meios nem sentia a necessidade de uma instrução mais ampla e diversificada, orientada para outras carreiras" (1, p. 548).

A chegada ao Brasil da família real, em 1808, levaria à criação de cursos para atender às necessidades do meio. Criam-se a Academia da Marinha e a Academia Real Militar, como imperativo da segurança nacional, ao mesmo tempo que se criavam cadeiras de Medicina e Cirurgia, de Economia, de Agricultura e de Química.

A simples criação destes cursos, todavia, não era suficiente para provocar mudanças nas atitudes livrescas da elite nacional, da mesma forma que o Liceu de Artes e Ofícios, de iniciativa particular, fundada em 1856, desenvolvia-se, a duras penas, como se fosse um elemento artificial "transplantado para meio hostil".

### 3. ROMPIMENTO DA ESTRUTURA DE PENSAMENTO COLONIAL

A abolição da escravatura em 88, o primeiro surto industrial em 85, as imigrações e a Proclamação da República não abalaram a concepção de mundo da „intelligentsia“ brasileira, pelo menos no plano dos sistema educacional.

No período republicano, ao menos até a guerra europeia de 1914-1918, permaneceu o mesmo tipo de mentalidade e de cultura herdados do período colonial e que se fortaleceram através do Império.

Em meados do século XIX a estrutura de formação intelectual das elites sofre o primeiro grande impacto. Formava-se, então, no cenário intelectual da República, a mentalidade positivista, com seu espírito científico e fundamentada em uma doutrina e em uma concepção de vida fundamentalmente oposta à tradição humanística da elite nacional.

A obra de rompimento com a tradição do ensino literário e clássico caberia a Benjamin Constant. Se os positivistas não alcançaram plenamente o seu objetivo, em virtude de seu quase desconhecimento do sistema „conteano“ marcaram, todavia, na estrutura tradicional da „intelligentsia“ brasileira, pelo menos no campo da educação, uma primeira grande fenda, um marco inicial de rompimento com o passado colonial.

Os próprios positivistas, todavia, não conseguiram fugir ao gosto enciclopédico que sempre fora uma característica das elites intelectuais brasileiras. Este enciclopedismo da reforma de Benjamin Constant, introduzindo no ensino normal e secundário todo o conjunto das Ciências do sistema catedano - Matemática Elementar e Superior, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral - evidencia a tendência do pensamento positivista que estabelece o primado dos estudos científicos, em detrimento das línguas e da literatura.

Ao mesmo tempo em que Constant reformula o sistema educacional, a Constituição Republicana estabelece a laicização do ensino, como decorrência da separação entre a Igreja e o Estado. A influência clerical é, em virtude destes fatos, deslocada para um plano secundário e rompe-se o monop-

pólio que a Igreja exercia sobre o ensino.

CALÓGERES, (3) com muita argúcia, apreendeu o problema da cisão da "intelligentsia" brasileira, escrevendo que "o problema político interno criado pela separação da Igreja e do Estado, oriundo do conflito possível entre o conceito teológico do homem e da sociedade e a mentalidade que presidiu à organização republicana e até hoje se mantém nas suas leis orgânicas; conflito que pode romper na luta pela vitória entre os dois ideais quando das escolas, leigas umas, confessionais outras, saírem e pelejarem os diretores da política nacional de amanhã, refletindo a contenda mais funda entre duas concepções da própria vida".

Ao mesmo tempo em que se instalava o conflito entre o sagrado e o profano, o velho e o novo, as forças da tradição e o espírito das reformas, um novo grupo confessional introduzia suas escolas no país - os protestantes. Embora confessionais, estas escolas estavam muito mais próximas da concepção positivista da vida. É o mesmo CALÓGERES (3, p. 53) quem o afirma com a lucidez que lhe é própria, na análise do processo histórico brasileiro: "cisma (o protestantismo) aberto em nome da liberdade individual da interpretação dos textos sagrados, seu princípio essencial age contínua e perpetuamente como fermento para, sem cessar, favorecer e alentar novas correntes religiosas e autorizar a mutabilidade do dogma. Não permite, portanto, a grande centralização confessional que dá ao catolicismo e seus órgãos de ação a preponderância que tem na vida espiritual dos povos. Além disso, a tendência analítica do protestantismo e a austerdade de seus hábitos mentais coincidem por demais com as características de espírito de investigação científica, para que não se deem entre os dois alianças tácitas e compreensão recíproca. Ao dogma sempre aberto à corrigenda individual, correspondente o conceito moral, em via de constante melhoramento progressivo."

A obra positivista, entretanto, não teve resultados mais profundos. A República, aliás, como sistema de governo, não foi além da simples mudança de regime. O sistema de ensino não chegou a sofrer mudanças que possibilissem a renovação da "intelligentsia" brasileira conformando-a com o sistema da democracia.

Todavia, a rotina e a estabilidade característica das elites brasileiras seriam sacudidas por movimentos alheios a elas, e que em virtude do despreparo das elites, para o e-

quacionamento da problemática nacional, agravariam a crise institucional brasileira. A guerra de 14 foi acompanhada de profundas modificações na vida do país e, no mundo europeu, as mudanças sucedem-se, com profundos reflexos em todos os países, aos quais não escapou o Brasil. Estes "sucessos", segundo RODRIGUES (15), que se desenrolam no Velho Mundo, durante a conflagração e em consequência dela - a democracia de Wilson, o socialismo da Alemanha e da Áustria, o bolchevismo da Rússia, o fascismo da Itália são de tal modo importantes, violentos e precipitados que empolgam a atenção do mundo e, no Brasil, a opinião pública é fortemente sacudida por êles" e instala-se um processo de profundas transformações estruturais no Brasil, as quais são canalizadas e orientadas para a Revolução de 30.

As transformações que então se operam no Brasil, atingiram também o sistema educacional.

A Revolução de 30, evidentemente, não trazia a marca da propriedade fundiária. Embora não haja razão aqui para se discutir o problema, a Revolução de 30, a nosso ver, não é movimento exclusivo de uma classe, mas reflete toda a fervescência do Brasil novo e urbano, que se industrializa e em que se afirma nitidamente uma consciência clara dos problemas nacionais.

Neste período de conscientização da nacionalidade, a reforma educacional, idealizada e orientada por Fernando de Azevedo (1927-30), em São Paulo, reflete já a nova mentalidade brasileira, de uma geração que percebe a necessidade de edificar uma concepção de mundo que se coadune com os problemas reais da sociedade brasileira. É o próprio autor da reforma que afirma não ter sido ela "uma reforma de superfície, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e montada para uma civilização industrial, e em que, tomando-se o sentido de vida moderna e das necessidades nacionais, se procurou resolver as questões da técnica em função de uma nova concepção de vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes da educação (1, p. 649).

A reforma Fernando de Azevedo somente pode ser entendida dentro do contexto mais amplo do movimento revolucionário que se instala no país e que culmina com a Revolução de 30. Ela refletia o "espírito" de renovação que envolvia aquele movimento revolucionário que foi, inegavelmente, um ponto de ruptura com as tradições e a tentativa de conformar

a vida pública brasileira com as novas necessidades que as transformações sociais e econômicas por que passava o país impunham como um desafio à intelectualidade brasileira.

Ainda como consequência do espírito renovador da Revolução de 30 é que se efetiva a Reforma do ensino universitário, elaborada por Francisco Campos, que assumira a direção do Ministério de Educação e Saúde.

A idéia central da Reforma Francisco Campos foi a de se estruturar as universidades brasileiras, colocando-se o sistema universitário como centro da organização do ensino superior brasileiro e exigindo-se, para a fundação de universidades, a incorporação de, pelo menos, três institutos de ensino superior, entre os quais se incluíam os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, em lugar de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras era, no entender do Ministro, a que daria ao conjunto dos institutos "o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcendesse os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura que à Universidade confere o caráter e o atributo que a definem e a individuam".

A Reforma Campos atingiu ainda o ensino secundário, pretendendo atribuir-lhe um caráter eminentemente educativo.

O fato, todavia, que iria atingir mais profundamente as tradições do sistema educacional brasileiro foi o de instituir nas escolas oficiais o ensino religioso facultativo. A Igreja lançou-se na batalha de defesa do ensino religioso, o que levou a um conflito aberto entre a idéia religiosa e a idéia inovadora da educação.

Como resultado deste conflito a corrente renovadora lança o manifesto dos pioneiros da educação nova, redigido por Fernando de Azevedo, no qual manifestam a necessidade de adaptar-se a educação às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio (2).

Os conflitos surgidos do movimento de reconstrução educacional no Brasil não podem ser reduzidos às discussões sobre a laicização do ensino, contra a qual se empenharam tão profundamente os líderes católicos. Os conflitos sociais não podem ser explicados apenas pelos fatos que afluem à su-

perfície da realidade social e que, geralmente, empolgam a opinião pública. É preciso que se procure compreender, além dos fatos superficiais, a verdadeira razão dos conflitos. No caso da renovação educacional, no Brasil, a oposição da Igreja contra a laicização do ensino obscurecia a participação, na luta, das forças da tradição, de uma "intelligentsia" que, superada pelas novas condições materiais da sociedade brasileira, pretendia manter o monopólio de uma interpretação de mundo, com sérias repercussões no desenvolvimento brasileiro.

Apesar de toda a oposição das forças tradicionais, os pioneiros da educação nova efetivaram uma série de reformas do ensino básico do País, englobando os cursos primários, normal e profissional.

Todavia, o ensino superior brasileiro, embora o espírito universitário que lhe pretendeu atribuir Francisco Campos e o ensino secundário, não foram atingidos pelo movimento de renovação que se instalou no país com a Revolução de 30.

Este alheamento do ensino secundário e superior aos movimentos de renovação é explicável pelo fato de estas duas esferas estarem mais de perto ligadas aos interesses de classe. São muito mais instrumentos de uma camada intelectual que traz a marca do ensino clássico das escolas profissionais de Direito, Medicina e Engenharia e que, por sua formação acadêmica, mostram-se indiferentes às transformações sociais e econômicas do País.

Se é certo que a "intelligentsia" brasileira que se forma a partir de 30 era recrutada em diferentes classes sociais, não é menos certo todavia, que a esta camada intelectual se impunha uma concepção de mundo decorrente de uma formação escolástica, refletindo uma ideologia do passado e os "iniciados" na nova posição orientavam-se pela inércia do tradicionalismo, incorporando, por sua formação profissional, valores e idéias das forças do passado.

#### 4. CONCLUSÃO

Este rápido esboço da formação da "intelligentsia" brasileira, cujos vícios vêm tendo profundos reflexos no desenvolvimento econômico do País, está longe de ser completo.

Nossa análise poderia ter sido estendida além do mo-

vimento renovador da década de 30, mas achamos que se faria desnecessário, pois a linha geral do sistema educacional brasileiro, nos últimos anos, não apresenta, a nosso ver, modificações profundas que sejam significativas de uma ruptura, em maior profundidade, do quadro geral de orientação das camadas intelectuais do País.

Procuramos evitar aqui os pormenores que poderiam, talvez, esclarecer alguns pontos no processo de desenvolvimento brasileiro. Se assim fizemos, foi porque o nosso objetivo fundamental era o de evidenciar, em uma perspectiva histórica, o comportamento das elites brasileiras e sua atuação como obstáculo ao desenvolvimento, pela inércia que caracteriza a sua concepção de mundo, criando, em consequência a defasagem entre a educação e o desenvolvimento.

Outros trabalhos, possivelmente, focalizarão pormenorizadamente este processo de hiato cultural, em que se evidencia o despreparo das elites, para responder aos problemas de uma sociedade em mudança.

Embora não assumamos a posição idílica dos que atribuem à educação o papel milagroso de solução de todos os problemas nacionais, damos, todavia, ao sistema educacional a importância que tem no processo de desenvolvimento da sociedade, pelo desempenho que exerce na estruturação de uma concepção de mundo, a qual, na medida em que deixa de ser funcional, prática e objetiva, erige-se em obstáculo ao desenvolvimento.

Esperamos com este comunicado apresentando, em linhas muito gerais, o quadro de formação de "intelligentsia" brasileira, evidenciando os momentos de ruptura e o processo de sua recomposição, não muito diferente do quadro que o antecedeu, ter oferecido algum subsídio para a compreensão do sistema educacional brasileiro, em suas relações com o desenvolvimento econômico e social.

## 5. SUMÁRIO

A "intelligentsia" tem sido considerada, pelos diversos estudiosos da Sociologia do Conhecimento, como um grupo social de considerável importância, para se obter uma adequada análise da interpretação de mundo adotada por uma determinada sociedade.

Neste artigo, o autor considera a educação como uma

das esferas da sociedade na qual se projeta a ideologia elaborada pela "intelligentsia".

Abordando especificamente o caso brasileiro, mostra, de uma perspectiva histórica, como a "intelligentsia" nacional fez da educação uma barreira ao desenvolvimento econômico e social.

Sua análise engloba o período colonial brasileiro e o momento crítico de rompimento de pensamento colonial, representado pelos eventos ocorridos no século XIX, estendendo-se até a Revolução de 30.

Conclui o autor que, apesar do rompimento ocorrido na estruturação ideológica da "intelligentsia" brasileira, esta se recompõs de modo não muito diferente de sua forma anterior e que este fato tem contribuído para criar um hiato cultural entre a ação das elites e as necessidades de desenvolvimento econômico e social colocadas pela realidade brasileira.

## 6. SUMMARY

The "intelligentsia" has been considered by various scholars of the Sociology of Science as a social group of considerable importance in order to obtain an adequate analysis of the global interpretation of the world adopted by any particular society.

In this article the author considers education as one of the spheres of the society which reflects the ideology developed by the "intelligentsia".

Considering specifically the Brazilian case the author points out from a historical perspective how the national "intelligentsia" uses education as a barrier to socio-economic development.

His analysis runs from the Brazilian colonial period and the critical moment of the rupture of colonial thinking, represented by the events that occurred near the end of the 19 century to the 1930 Revolution.

The author concludes that in spite of the disruption which occurred in the ideological structure of the Brazilian "intelligentsia" it was structured in a form not much different from the previous and that this has contributed to the creation of a "cultural lag" between the action of the elite and the necessities of socio-economic development represented by the Brazilian reality.

## 7. LITERATURA CITADA

1. AZEVEDO, Fernando, A. Cultura Brasileira. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964, p. 535.
2. \_\_\_\_\_. A Reconstrução Educacional no Brasil. São Paulo Cia. Editora Nacional, 1932, p. 113-117.
3. CALÓGERAS, J. Pandiá. Os Jesuítas e o Ensino. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1911, cap. V. p. 53.
4. MANNHEIM, Karl. Ideología y Utopia. Buenos Aires, Ed. Aquilar, 1963, p. 59.
5. RODRIGUES, Milton da Silva. Educação Comparada, in Azevedo, Fernando, Op. cit., p. 643.
6. SÉRGIO, Antônio. Ensaios. Lisboa, Seara Nova, (s. d.), p. 23.
7. SODRÉ, Nelson Werneck. História da Literatura Brasileira. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1963, p. 33.
8. WIRTH, Louis. In Prefácio a MANNHEIM, Karl. op. cit.