

DESENVOLVIMENTISMO E PRAGMATISMO: O IDEÁRIO DO MEC NOS ANOS 1950

MIRIAM WAIDENFELD CHAVES

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
miriamfeld@terra.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar como o desenvolvimentismo e o pragmatismo, dois pensamentos de natureza distinta, contribuem, cada um à sua maneira, para fundamentar uma política de reconstrução nacional nos anos 1950, em particular no âmbito do Ministério da Educação e Cultura – MEC. A idéia central é que, por circularem nos mesmos espaços institucionais, esses dois pensamentos acabam por interagir um com o outro, de tal modo que a ideologia desenvolvimentista se transforma em um solo fértil para a retomada e expansão do pragmatismo. Para explicar esse fenômeno, recorda-se que ambos se ancoram em uma concepção de cunho prático baseada na política. Chama-se a atenção para a maneira como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb – e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep –, dois órgãos do MEC responsáveis por fomentar um pensamento nacional, se apropriam desses ideários para a formulação e a implementação de políticas de reconstrução nacional.

EDUCAÇÃO – ISEB – INEP – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

DEVELOPMENTISM AND PRAGMATISM: THE IDEAS PURSUED BY THE BRAZILIAN MINISTRY OF EDUCATION IN THE 1950's. This paper aims to discuss how two distinct definitional concepts – developmentism and pragmatism – contributed, in their own particular ways, to the underlying foundations upon which a national reconstruction policy was implemented in the 1950's. Special consideration shall be given to the fact that their unruffled co-existence within the very same institution – the Brazilian Ministry of Education (MEC) – turned the developmentist ideology into a fertile ground for the rebirth and growth of pragmatism. Upon such consideration, this paper shall highlight (1) the fact that both concepts are based upon an eminently practical political mindset and (2) the means employed by ISEB (Higher Institute of Brazilian Studies) and INEP (National Institute of Pedagogical Studies) to develop and implement national reconstruction policies. These institutions were institutions within MEC whose think-tank board members aimed at scaffolding the national frame of thinking.

EDUCATION – ISEB – INEP – EDUCATIONAL POLICIES

Embora o pragmatismo já tenha despertado a curiosidade de muitos pesquisadores da área da educação, pareceu-nos pertinente examiná-lo de uma perspectiva sociológica e política, tendo em vista nosso interesse em compreender como essa filosofia contribuiu para a produção de um tipo de pensamento educacional no Brasil, nos anos 1950, condizente com as novas exigências econômicas e sociais da época, embaladas por uma política desenvolvimentista. Este estudo nos conduz a uma aproximação entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo, ambos fundamentados por um princípio de ordem prática, e cujos ideários convergem na formulação de projetos voltados ao progresso do país.

Nos anos 1950, o Brasil estava mergulhado em um grande debate nacional em torno da necessidade de sua modernização econômica, política, social e cultural. Estado e sociedade organizada procuravam alternativas que permitissem à nação romper com seu passado colonial, marcado pela exploração e pela estagnação econômica, e afirmar sua autonomia pela aceleração do processo de industrialização.

Entretanto, acreditava-se que esse objetivo não se cumpriria espontaneamente, mas que era necessário o planejamento das ações do Estado, principal agente modernizador. Assim, intensificam-se as discussões em torno da renovação educacional, que é vista como um caminho possível para elevar o Brasil ao patamar de nação desenvolvida.

Nesse cenário, coube à elite intelectual brasileira o importante papel de sistematizar não apenas um pensamento nacional desenvolvimentista, como também um projeto educacional, que, afinados, deveriam fundamentar e guiar a própria ação estatal planejada.

Esse debate nacional alastrou-se por toda a sociedade, abrindo espaço ao surgimento de várias interpretações a respeito do atraso do país. Contudo, o que nos interessa neste artigo é mostrar que a parte hegemônica dessa produção intelectual foi fabricada no interior do próprio Estado, mais exatamente no Ministério de Educação e Cultura.

Uma parcela de nossa intelectualidade se reunirá em torno de seus dois importantes institutos, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb¹ – e o

1. Sua origem encontra-se no chamado grupo de Itatiaia, formado por intelectuais do eixo Rio/São Paulo que a partir de 1952 reúnem-se na cidade do mesmo nome com o objetivo de

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep² –, onde se fomentará um pensamento desenvolvimentista e se lançarão as bases de uma política educacional pragmática. Na medida em que esses intelectuais, além de pensar a nação, ocupam postos estratégicos na esfera de decisões, a ideologia desenvolvimentista produzida pelo Iseb e o pragmatismo presente nas propostas pedagógicas do Inep circulam livremente no interior do Estado, servindo-se um do outro e dando margem para que o discurso desenvolvimentista propicie o florescimento do pragmatismo no campo educacional.

Acreditamos que essa rede de intelectuais que se constitui no interior do MEC seja a responsável pela imbricação entre desenvolvimentismo e pragmatismo na busca de alternativas para tirar o país do atraso. A ideologia desenvolvimentista forjada por filósofos, economistas, sociólogos e historiadores do Iseb, ao defender a modernização do país por meio da constituição de uma consciência crítica nacional, influencia os educadores do Inep, cujo projeto de reconstrução educacional com base no pragmatismo pretende contribuir para a consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social.

Feitas essas considerações, o artigo é dividido em três partes. A primeira é uma pequena síntese dos fundamentos filosóficos do desenvolvimentismo e do pragmatismo, e procura indicar uma possível afinidade entre essas duas doutrinas na medida em que ambas se ancoram em um pensamento de cunho prático baseado na política. A segunda mostra como o desenvolvimentismo e o pragmatismo, por meio do Iseb e do Inep no Brasil dos anos 1950, contribuem para a formulação de uma política econômica, social e educacional voltada à construção de uma nação mais moderna e desenvolvida. A terceira parte procura identificar sucintamente a forma como essas duas ideologias se constituíram entre os educadores do Inep, de um lado, e sociólogos, historiadores e economistas do Iseb, de outro.

forjar um projeto coerente de desenvolvimento nacional. Em 1953, membros desse grupo fundam o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – Ibesp –, que em 1955 transforma-se no Iseb, vinculado ao MEC, mas com plena autonomia. Ele é extinto em 1964. Seus principais expoentes foram: Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, entre outros. Anísio Teixeira fazia parte de seu conselho.

2. Criado em 1937, na gestão do ministro Gustavo Capanema, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tornando-se um espaço de referência nos anos 1950, sob a direção de Anísio Teixeira.

Trata-se, portanto, de dois níveis diferentes de análise: enquanto a primeira parte diz respeito a uma questão mais teórica, no sentido de tentar aproximar dois tipos de pensamento de natureza diversa, as outras duas referem-se à maneira pela qual dois centros de pesquisa que se encontram no interior do MEC apropriam-se desses ideários, por meio de seus intelectuais, objetivando elaborar e implementar, cada um em sua área, uma política de reconstrução nacional.

AFINIDADE INTELCTUAL E POLÍTICA: UMA RAZÃO DE ORDEM PRÁTICA

Antes de estabelecer as afinidades entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo, é necessário explicitar suas diferenças, na medida em que são pensamentos de ordem diversa que se compõem de acordo com propósitos também diferenciados, e que, por essa razão, não suscitariam de imediato uma aproximação de ordem teórica. Enquanto um se encontra no campo da filosofia, o outro se assenta na esfera da economia política.

O pragmatismo nasce no âmbito da filosofia anglo-saxônica, ancorado em um pensamento que remonta ao final do século XVI, quando Francis Bacon critica o racionalismo e procura construir um novo método científico que tenha como referência os fatos concretos advindos da experiência. Essa postura faz com que a filosofia irrompa na modernidade, transformando a experiência em uma noção científica.

Mais tarde, já no século XIX, dando prosseguimento a essas idéias, o norte-americano Charles Pierce desenvolve o pragmatismo metodológico. Conforme James (1967), Pierce, em seu artigo "Como tornar claras nossas idéias", de 1878, afirma que nossas crenças são regras de ação, e que para desenvolver o pensamento necessitamos de um método científico que se afaste do pensamento abstrato e se volte para o concreto, para os fatos e para a ação. Enfim, o pragmatismo considera que as teorias devem ser instrumentos e não respostas aos enigmas, e por isso se contrapõe a qualquer tipo de verdade que tenha como objetivo alcançar um fim preestabelecido.

Essa forma de conceber o pensamento foi introduzida no campo educacional por John Dewey, aluno de Pierce na John Hopkins University de Baltimore. Dewey inaugura uma importante tradição pedagógica que influenciará grande parte da teoria educacional do século XX.

Preocupado com o rápido desenvolvimento industrial e urbano dos Estados Unidos, ele defende que a escola deixe de ser intelectualista para ter condições de responder às novas necessidades da vida prática. Segundo Dewey, os indivíduos precisavam de uma formação integral para poder participar mais igualmente da nova sociedade democrática e industrial que se acabara de instalar.

No Brasil, esse tipo de pensamento tem na figura de Anísio Teixeira um de seus principais representantes. Nos anos 1950, ao assumir a diretoria do Inep com o objetivo de torná-lo “um centro de inspiração do magistério nacional”, ele trata de pôr em prática essas novas idéias, que se fundem ao ideário desenvolvimentista na formulação e implementação das políticas públicas.

O pensamento desenvolvimentista situa-se no âmbito da economia política, e ancora-se nas idéias de Keynes. Em oposição ao liberalismo neoclássico, que acredita na regulação automática do mercado, defende que o Estado deve ser o principal condutor do desenvolvimento econômico, e não simplesmente gerir a coisa pública ou regular as atividades privadas.

Essa ideologia floresce na América Latina nos anos 1940-1950, empolgando um grupo de intelectuais que, de forma variada, defende tanto uma industrialização nacional quanto a consolidação do desenvolvimento capitalista nos seus países de origem. Além disso, a crença de que o Estado deva ter maior responsabilidade sobre os assuntos econômicos faz com que se defina uma produção teórica acadêmica que envereda para o campo da política econômica e do planejamento governamental, inspirando a formulação de “planos de desenvolvimento”.

As análises econômicas feitas pela Comissão Econômica para a América Latina – Cepal³ – constituirão a espinha dorsal desse pensamento desenvolvimentista. Ao inaugurar uma interpretação original sobre as relações dos países capitalistas avançados com os da chamada periferia latino-americana possibilita que, em meados da década de 1950, floresça no interior do Iseb uma economia política tipicamente brasileira, com o objetivo propor soluções para arancar a nação de sua dependência econômica (Mantega, 1995).

3. Órgão regional das Nações Unidas, a Cepal foi criada em 1948, em Santiago do Chile, com o objetivo de elaborar estudos e alternativas para o desenvolvimento dos países latino-americanos. Seus principais representantes brasileiros eram Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares, Fernando Henrique Cardoso e Carlos Lessa.

Nossa hipótese é que desenvolvimentismo e pragmatismo, apesar de sua natureza diversa, mostram uma grande afinidade no contexto histórico do Brasil, nos anos 1950, por circularem no mesmo espaço institucional – o Ministério da Educação – e por se encontrarem na base das políticas voltada a tirar o país do atraso social.

Nesse caso, estabelece-se uma inusitada relação no nível das idéias: as duas ideologias comporiam um tipo de pensamento envolvendo uma razão prática de cunho político que, no Brasil daquela época, implicava a erradicação de uma situação de dependência externa e a conquista da soberania nacional.

Mas, o que significa para cada uma dessas perspectivas a defesa de um pensamento de ordem prática que se inspira no político?

Pragmatismo: a democracia como princípio da experiência

O pensamento, para o pragmatismo, é uma atividade da mente que busca a verdade com base na experiência. Portanto, a razão não é mais mera abstração, e sim um “fluxo de consciência” composto de elementos intelectuais e perceptivos que se entrecruzam no momento da construção do conhecimento (Chaves, 1999).

Reside justamente nesse caráter instrumental da verdade o princípio de que, para ter validade, uma idéia deve ter poder de “trabalho” sobre as experiências, e estas, desdobradas em novas experiências, tornam o conhecimento um constante fluxo de atividades. O intercâmbio ativo e permanentemente renovado entre sujeito e natureza estaria submetido a desequilíbrios por efeito do pensamento e, na busca do equilíbrio, se produziriam sempre novos desequilíbrios. Essa é a lógica do pensamento para o pragmatismo: uma sucessão de crises e de tentativas de reequilíbrio (Cambí, 1999). A arte de pensar ocorreria apenas como resultado da fricção entre pensamento e experiência, o que manteria o conhecimento em permanente movimento, apontando-o sempre na direção do futuro.

Palavras como Deus, Matéria, Razão e Absoluto perdem seu caráter definitivo e passam a ser entendidas por seu senso prático. Somente ganham significado depois de trabalhadas dentro de uma corrente de experiência. Então se desdobram,

...menos como uma solução do que como um programa para mais trabalho, e mais particularmente como uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas. *As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas sobre as quais podemos descansar.* (James apud Chaves, 1999, p.95)

Procurando superar os dualismos da filosofia intelectualista, o pragmatismo tenta unir o pensamento e a ação à experiência, e o que para a filosofia grega implicava uma simples habilidade prática passa a ser classificado como experimental e não mais como empírico. Assim, a ciência, a partir de uma função operativa, se preocuparia mais com a sua prática e os seus resultados do que com a sua pura abstração.

Entretanto, o pragmatismo deweyano é mais do que isso! Como método que subordina o comportamento intelectual a um determinado *modus operandi*, não pode ser compreendido sem o conceito de democracia. É por meio dele que o indivíduo, vivendo em sociedade, pode exercitar mais livremente o pensamento de cunho prático. A participação na vida social e política de sua comunidade é que garantirá o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Trata-se, portanto, de uma teoria do conhecimento que envolve um método científico e um modo de vida democrático, como ilustra bem a citação:

...democracia é a crença em que o processo da experiência é mais importante do que qualquer resultado especial obtido, de modo que os resultados especiais somente têm valor fundamental quando são usados para enriquecer e organizar o processo em ação. (Dewey, 1960, p.333-334)

A interação entre a razão prática e a política, segundo Dewey, se estaria fazendo cada vez mais necessária na medida em que as demandas do mundo do trabalho e da política, em um contexto de industrialização acelerada, exigiam operações mentais tanto no plano tanto da prática quanto no da moral.

Nesse sentido, se o pragmatismo deweyano elabora uma percepção ativa da relação pensamento/experiência, ele também acredita que essa relação só é possível em um sistema de vida democrático. Trata-se de uma condição ne-

cessária para que o sujeito dessa interação – o indivíduo – possa desenvolver livremente suas capacidades e, desse modo, criar as condições adequadas para ativar aquela relação com desenvoltura, independência e maturidade intelectual; ou seja, apenas mediante a participação do indivíduo nas mais variadas situações de sua comunidade é que esse pensamento de ordem prática pode florescer.

O papel da escola é fundamental nesse processo. Segundo Dewey, uma escola renovada, estruturada como laboratório e preocupada em estimular a atividade intelectual visando à formação da cidadania, garante a construção de uma sociedade “capaz de auto-regular-se pelo controle coletivo da inteligência livremente desenvolvida e promovida ao centro da vida social” (Cambi, 1999, p.548).

Em última análise, a realidade, para o pragmatismo, é definida como um todo indivisível composto de mundo físico e moral, cuja operação prática/mental/moral só terá validade se for estruturada a partir de uma situação previamente constituída e permanentemente modificada.

A situação que nos interessa aqui é a do Brasil nos anos 1950. O Inep era um solo fértil para a retomada e expansão do pragmatismo deweyano, na medida em que seus intelectuais defendiam mudanças no país com base em uma política de reconstrução educacional. Ao mesmo tempo, ao se constituir como um centro de produção e de formação de professores, de elaboração de material didático e de incentivo ao desenvolvimento de experiências inovadoras no âmbito do sistema público de ensino, o Inep beneficiava-se das análises de cunho desenvolvimentista elaboradas pelo Iseb. São esses os dois componentes básicos de sua política de reconstrução educacional.

Desenvolvimentismo: a ideologia como princípio de transformação

O desenvolvimentismo é um tipo de pensamento que, pela utilização de uma razão de ordem prática, é elaborado em função de uma situação concreta que, segundo seus formuladores, necessita ser modificada. Nasce com o objetivo de pôr fim à situação de dependência econômica em que vive o continente latino-americano. Para os seus ideólogos, a consciência ingênua que dominava os países da região reforçava sua estagnação social e econômica, a qual só seria superada mediante a constituição de uma consciência crítica de âmbito nacional.

Essa situação de estagnação, segundo os desenvolvimentistas, se devia às relações que as nações latino-americanas mantinham com as nações de capitalismo avançado, que as colocavam em uma posição “periférica”. Em função da divisão do mundo capitalista em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, as economias latino-americanas tinham um papel apenas complementar de fornecedoras de matérias-primas, e dependiam dos produtos industrializados de fora. Para superar esse estado de semicolonialismo, era preciso formular uma teoria do desenvolvimento fundamentada no processo de industrialização.

No Brasil, as discussões em torno do papel das classes sociais, da ideologia e do planejamento revelam a preocupação dos desenvolvimentistas em conduzir o país no rumo de sua autonomia social, política e econômica.

Eles não chegaram a formular uma sólida teoria sobre as classes sociais e sequer havia uma homogeneidade conceitual em torno dessa questão (Toledo, 1982), mas conseguem estruturar uma categorização social com base na posição que as próprias classes sociais estabeleceriam no processo de industrialização. De um lado, estariam os setores dinâmicos ou produtivos (burguesia industrial, classe média produtiva e proletariado urbano) e, de outro, os setores estáticos ou parasitários (latifundiários, burguesia mercantil, classe média não produtiva e parcelas do proletariado). A contradição maior não seria entre classes, mas entre nação e antinação, ou seja, a relação que a nação manteria com o imperialismo é que definiria quais as classes produtivas e as parasitárias, posto que a industrialização nacional só poderia ser efetivada pelos setores que almejassem romper com a relação de dominação nacional.

Alguns ideólogos afirmavam que a burguesia industrial é que deveria dirigir esse processo de autonomização nacional, enquanto outros atribuíam essa responsabilidade às massas populares por acreditar que de seu “pensamento natural” emanariam os princípios da mudança social.

Os principais representantes dessas duas tendências são Hélio Jaguaribe e Álvaro Vieira Pinto, respectivamente. Enquanto o primeiro acredita que os interesses da burguesia nacional são os interesses da comunidade nacional e que a crise da hegemonia burguesa se confunde com a própria crise brasileira, o segundo defende que apenas as massas, através de seus intelectuais orgânicos, podem revelar as “direções objetivas” do processo de desenvolvimento nacional (Toledo, 1986).

Contudo, ambos concordam em que, para levar adiante o projeto de autonomização do país, é necessário um movimento de clarificação ideológica que ajude a entender os mecanismos históricos do novo processo social e que, ao mesmo tempo, advirta para as conseqüências “letais” que podem ter para esse projeto as formas primárias de consciência da realidade (Pinto, 1960, p.31).

Nesse sentido, apesar das diferenças expostas, a ideologia desenvolvimentista transforma-se no elo de ligação entre os ideólogos do Iseb. Fruto de um esforço coletivo de emancipação nacional por meio de uma consciência crítica, ela mostra à sociedade a necessidade de o Brasil superar sua situação de dependência para finalmente alcançar a liberdade econômica, social e política. Sua vocação nacional, graças ao seu poder unificador, reúne em torno de si vários setores sociais com o mesmo objetivo: conduzir a nação rumo a um novo processo de desenvolvimento social. Acredita-se que apenas um pensamento nacional pode produzir as transformações exigidas na fase propícia de desenvolvimento em que se encontra o Brasil. Um pensamento transformador que se torne a consciência da nação e que mude a realidade.

Em síntese, a ideologia desenvolvimentista, segundo seus formulares, deveria constituir-se a partir de uma vocação nacional de cunho transformador e afirmar-se como um pensamento racionalizador do comportamento político-social.

As palavras de Vieira Pinto confirmam a importância da ideologia no processo de desenvolvimento nacional:

Não há esperança de dar ao país recursos que acelerem o seu desenvolvimento senão promovendo um movimento de clarificação ideológica que explique o mecanismo histórico condicionador do novo processo social, e que, revelando o decisivo valor operatório das verídicas representações subjetivas da comunidade, denuncie como letais ao projeto de ascensão nacional as formas primárias de consciência da realidade. (1960, p.31)

A ideologia seria, então, um compromisso de toda a nação que “decide mudar as condições de existência em que se encontra e ascender a uma forma mais alta que seria a do próprio desenvolvimento nacional” (p.32). Assim, o pensamento desenvolvimentista, da maneira que foi formulado, apesar de

encontrar-se no âmbito das ciências sociais, não se fundamenta no campo do pensamento abstrato, mas de um pensamento de ordem prática, em que o conceito de ideologia impulsiona em direção a uma ação de cunho político. Uma ação que teria como objetivo a substituição de uma situação social, política e econômica por uma outra de “formas mais altas”.

Nossa hipótese é que essa natureza política e transformadora da ideologia nacional desenvolvimentista é que ligaria o desenvolvimentismo ao pragmatismo em solo brasileiro na década de 1950. Além de possuírem senso prático e político, concorreriam para a consolidação de um mesmo fim, o pensamento desenvolvimentista, que, ao propor uma política de reconstrução nacional, fermentaria o surgimento do pragmatismo. Este, por sua vez, ao fundamentar as políticas educacionais da época, contribuiria para a consolidação do próprio processo de desenvolvimento nacional idealizado pelo discurso desenvolvimentista.

FORTALECIMENTO DE UMA CIÊNCIA NACIONAL E POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO ESTATAL

Para entender os motivos da articulação entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo é preciso que se compreenda a própria razão prática aqui utilizada para estabelecer esse vínculo, ou seja, além de ambos estarem a serviço de um mesmo fim nos anos 1950, circulavam pelos mesmos espaços da esfera pública dando suporte ao pensamento social hegemônico na época.

Para os seus formuladores, seria importante que o Estado cumprisse uma função de destaque, implementando uma política de planejamento e, ao mesmo tempo, incentivando a criação de uma ciência nacional. Conseqüentemente, Iseb e Inep, além de se constituírem como centros de pesquisas, defendiam a necessidade de uma ação planejada estatal para acabar com a situação de dependência econômica e social do país.

Nesse contexto, educadores e intelectuais, das mais variadas tendências, argumentarão a favor de uma nova forma de estruturação do Estado para torná-lo mais funcional, dinâmico e planejador. Adotando uma postura cada vez mais racionalizadora, ele passaria a comandar o processo de desenvolvimento social e econômico, favorecendo assim a consolidação de um sistema produtivo mais apropriado às novas exigências da época.

Sua ampliação pressuporia a constituição de novas estruturas de poder (Ianni, 1977) na medida em que este seria o caminho mais adequado para que a ideologia nacional desenvolvimentista se disseminasse por toda a nação, proporcionando a criação das condições para que o Brasil deixasse de ser uma nação administrada segundo os moldes de um Estado oligárquico de base clientelística e passasse a ser gerido pelos princípios da eficiência e do mérito. Exigia-se, nesse caso, que o Estado abandonasse as velhas práticas “transplantadas” que, na opinião de intelectuais tanto do Iseb quanto do Inep, atrasavam o desenvolvimento nacional, e adotasse uma postura mais condizente com o momento propício de mudança em que o país se encontrava.

Essa estratégia de desenvolvimento nacional levaria o Estado a criar estruturas político-administrativas particulares, que teriam a função de contribuir para a efetivação da nova fase de instalação do Estado nacional. Pressupunha a formação de novos grupos sociais no interior do Estado (educadores, economistas, engenheiros, estatísticos, sociólogos, urbanistas, agrônomos etc.), nos quais muitos deles, a partir de um pensamento técnico-científico, passariam a compor uma categoria especial de funcionários públicos.

Portanto, Iseb e Inep podem ser considerados órgãos da burocracia estatal que, ao fomentarem em seu interior a filiação desse novo tipo de pessoal, estimulavam o desenvolvimento de um pensamento político com sólidas bases científicas, capaz de direcionar as ações planejadas do Estado.

O que queremos ressaltar não é mais o senso político da razão prática do pensamento desenvolvimentista e pragmatista, mas a maneira como seus representantes no Iseb e no Inep contribuíram para a constituição de uma ciência nacional em solo brasileiro. Uma ciência nacional que, por descender daqueles princípios filosóficos, se definiria tanto por sua vocação política quanto por sua função prática; ou ainda, uma ciência que tivesse como fim mudar a situação de estagnação social em que se encontrava o país.

Iseb: a vocação política das ciências sociais

O Regulamento Geral do Iseb definia-o como:

...centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais,

notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. (Toledo, 1986)

Assim, sua vocação teórica e científica se imbricava a uma política de intervenção no processo social por meio da formulação da ideologia de desenvolvimento nacional que já nascia acoplada ao próprio discurso científico. Seus membros, apesar de vinculados ao MEC, tinham autonomia e plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, o que permitiu inclusive que se desenvolvesse em seu interior uma intensa disputa ideológica.

Como incentivador de uma ciência nacional e elaborador e difusor de ideologias, o Iseb permitia que a produção científica e a produção ideológica não fossem vistas como atividades antagônicas para se tornarem complementares; e era na política de planejamento que se encontrava a síntese desses dois propósitos aparentemente díspares.

Os isebianos identificavam seu trabalho de elaboração ideológica com os próprios interesses da nação, e se autodefiniam como os legítimos representantes da vontade nacional, ou seja, entendiam seu trabalho como um esforço que Vieira Pinto definiu muito bem ao procurar esclarecer as funções dessa instituição:

A ideologia deve surgir da meditação de um grupo de sociólogos, economistas e políticos que, superando o plano restrito de suas especializações, se alcem ao pensar filosófico, por via da compreensão das categorias reais que configuram o processo histórico e acompanham o projeto de modificação das estruturas fundamentais da nação... (apud Toledo, 1982, p.231)

A cultura seria, então, uma das “categorias reais” que desencadearia o processo de reflexão científica com vista a uma intervenção de cunho político. Como escreve Renato Ortiz (1986), os isebianos, ao tentar construir uma teoria do Brasil, retomam a temática da cultura brasileira e lhe imprimem uma nova dimensão. Circunscrevendo-se ao debate filosófico e sociológico, nem tanto

ao antropológico, substituem o termo “aculturação” por “cultura transplantada” ou “cultura alienada”.

Ao deixar de compreender a história do ponto de vista dos estudos do passado para entendê-la como um vir a ser, privilegiava-se a história por ser feita, a ação social transformadora que, por meio da ideologia desenvolvimentista, arrancaria o Brasil de sua estagnação colonial. Enfim, os isebianos consideravam a cultura, teórica e cientificamente, como o elemento-chave de transformação social e econômica, e indicavam ao mesmo tempo os aspectos que julgavam relevantes para a reflexão em torno de uma possível transformação social.

O Inep passado a limpo

O pensamento de cunho científico e político que atravessa o Iseb pode ser identificado também no Inep, que tende a incentivar a criação de uma ciência social nacional, e a defender o planejamento educacional como forma de realização das mudanças que deveriam ser operadas na escola.

Essa postura pode ser constatada quando seus educadores afirmam que a reconstrução educacional, tão necessária ao desenvolvimento econômico, só teria valor caso se compreendesse sua dimensão tanto política quanto científica, pois somente assim se estimularia nas escolas o desenvolvimento dos preceitos democráticos e científicos fundamentais à sociedade daquela época.

Além disso, o Inep, por intermédio de Anísio Teixeira, ao vincular os objetivos da escola aos interesses do desenvolvimento econômico, revela sua sintonia com o pensamento desenvolvimentista formulado no Iseb e reforça a hipótese de que este, de algum modo, podia ser considerado como um espaço de irradiação de algumas idéias que influenciaram a produção de uma política educacional de base pragmatista. Ou melhor, na medida em que no interior do Inep a educação era vista não apenas como “um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas um processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade” (Teixeira, 1957, p.28), essa instituição se afinava com o pensamento isebiano e, em última instância, contribuía para a formação dos novos quadros para atender às exigências dessa nova etapa de desenvolvimento econômico nacional.

Entretanto, a política de planejamento educacional do Inep também atribuía um papel de destaque aos aspectos humanos e sociais. Além de voltar-se

para exigências do mercado de trabalho, a escola deveria pautar-se pela necessidade de formar os hábitos e as atitudes próprios da sociedade democrática, o que a transformaria em um espaço mais ativo, prático e de formação integral.

O pensamento desenvolvimentista permite assim que os educadores percebam o significado social, econômico e político da reconstrução educacional que propõem e da política educacional que a sustenta, através de sua natureza experimental, o que contribui igualmente para a implementação dos princípios daquela ideologia.

Pode-se concluir que, em linhas gerais, tanto o desenvolvimentismo quanto o pragmatismo que circulam pelo MEC nos anos 1950 colaboram para o mesmo fim: o desenvolvimento da autonomia nacional da nação.

Para entender a política de reconstrução educacional do Inep com base em um princípio científico e político, é preciso levar em consideração as propostas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE⁴.

Com o objetivo de romper com a morosidade das ações administrativas do Inep, o CBPE procurará mediante uma “administração paralela”, prática comum na administração de Juscelino Kubitschek, aprofundar as propostas idealizadas pelo instituto, só que de maneira mais autônoma e independente.

A política de planejamento educacional e de incentivo à criação de uma ciência nacional se desenvolverá nesse centro, que tem como objetivo arrancar a escola de sua crise estrutural e, com isso, contribuir para o processo de desenvolvimento nacional. O planejamento deveria partir das condições reais da nossa realidade escolar. Era preciso substituir a escola “transplantada” existente por uma escola real, planejada segundo nossas necessidades também reais (Teixeira, 1999).

O Inep se tornou um verdadeiro centro de produção e formulação de políticas educacionais e de pesquisas sobre a realidade escolar brasileira, através da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais – Deps –, da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – Depe –, da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica – DDIP – e da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – DAM – do CBPE.

4. Criado em 1955, vinculado ao Inep e com o apoio da ONU. Torna-se um verdadeiro centro de produção e formulação de políticas educacionais que, procurando escapar da burocratização do próprio Inep, tem como um de seus objetivos a contratação de pessoal especializado.

Na Deps nasce o que pode ser considerado o primeiro curso de pós-graduação brasileiro em ciências sociais (Mariani, 1982). Suas monografias, de acordo com o princípio de ordem prática dominante no fazer intelectual daqueles que se encontravam na esfera administrativa, têm como tema a realidade brasileira. Produzem-se estudos sobre a nossa população rural e urbana, além de pesquisas sobre urbanização, industrialização e educação.

Segundo Darcy Ribeiro, um dos organizadores da Deps, havia a preocupação de direcionar as ciências sociais para a nossa temática. Ao se “passar o Brasil a limpo” através do crivo das ciências sociais, fomentava-se um tipo de pensamento científico não apenas de cunho nacional, mas também de ordem prática, que estaria na base das políticas de intervenção social.

Cabe ainda chamar a atenção para a importância dos pesquisadores paulistas na institucionalização do fazer científico da Deps. Esses pesquisadores, por sua inserção no mundo acadêmico, em especial na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Escola Livre de Sociologia e Política, conquistam larga projeção social para a divisão (Xavier, 1999).

A Depe, ao contrário, talvez devido à indefinição quanto à sua função específica, não repercutiu da mesma maneira. Pelo menos, quase não aparece na Seção Noticiário da revista do CBPE, e pouco se conhece sobre os resultados de suas pesquisas (idem).

Apesar dessa fragilidade, as pesquisas quantitativas sobre as questões educacionais realizadas pelos centros regionais⁵ produzem diagnósticos importantes sobre a situação escolar brasileira ao procurar conhecer a sua capacidade física, suas possibilidades legais e suas limitações. Entretanto, poucas eram as pesquisas que se referiam às relações entre escola e cultura ou entre métodos e conteúdos de ensino e vida social (idem).

Tendo em vista as funções das duas divisões, fica claro que, apesar das dificuldades, ambas tinham como objetivo desenvolver um tipo de pesquisa que fundamentasse a criação de uma escola mais próxima da realidade sociocultu-

5. O CBPE implementa uma política de regionalização da pesquisa mediante vários centros regionais, que procuram reproduzir a mesma estrutura do centro nacional. Tinha como objetivo desenvolver estudos sobre as regiões brasileiras, pois se acreditava que os problemas nacionais só seriam resolvidos caso houvesse um conhecimento prévio das múltiplas especificidades culturais do país.

ral do país. Acreditava-se que, ao entrelaçar educação e ciências sociais por uma série de pesquisas desenvolvidas pelos centros regionais ligados ao CBPE, a escola deixaria de ser "transplantada" para se constituir a partir de nossas condições sociais e culturais específicas.

Os programas de pesquisas socioantropológicas proporcionariam o estabelecimento das bases científicas das análises dos nossos problemas educacionais, tornando a arte de educar mais científica, e estimulando o desenvolvimento das ciências sociais no país; promovendo um diálogo único entre a educação e as ciências sociais, na medida em que o diagnóstico das pesquisas oriundas desse campo deveria ser a base para o planejamento educacional.

Portanto, foi por meio dessa rede organizacional do Inep que a educação brasileira se comprometeu com uma ciência e com uma ação política de cunho transformador. Por meio dela, o pragmatismo se desenvolveria e fundamentaria a sua existência, abrindo espaço, inclusive, para que o desenvolvimentismo fosse percebido como um solo fértil para a sua própria expansão.

BREVE SÍNTESE DAS DIFERENÇAS OU TRÊS PROJETOS PARA O BRASIL

Em primeiro lugar, cabe salientar que uma reflexão acerca dos projetos políticos que envolvem o pragmatismo e o desenvolvimentismo implica não apenas reafirmar a natureza e os propósitos diversificados desses dois tipos de pensamentos, mas, fundamentalmente, realçar a pluralidade de posições que se articulam no seu interior, e a maneira como cada uma delas se vincula à esfera política.

Faremos uma breve síntese de como dois representantes do desenvolvimentismo e um do pragmatismo pensam o papel das classes sociais durante o processo de desenvolvimento nacional para poder detectar diferentes propostas de autonomização nacional, ancoradas em diferentes tradições da teoria política.

Destacamos os pensamentos de Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe e Anísio Teixeira, por sua forte representatividade no campo intelectual em que atuam para obter uma idéia geral de como Iseb e Inep pensavam a questão política. A preferência por esses autores deve-se também ao fato de que cada um deles tem um claro projeto político que implica diferentes formas de participação social no processo de desenvolvimento nacional brasileiro.

No que diz respeito a Hélio Jaguaribe e Vieira Pinto, já expusemos a maneira antagônica como cada um deles pensa que o Brasil deveria conduzir seu processo de autonomização nacional. Ambos, desejosos que a nação consolidasse seu projeto de industrialização nacional, defendiam caminhos diferentes. Jaguaribe acreditava que o processo de desenvolvimento nacional deveria ser conduzido pela burguesia por meio de uma educação ideológica que ampliasse seu raio de influência. Vieira Pinto, por sua vez, tinha fé que o pensamento nacional emergiria das massas populares, que conduziriam a nação ao seu pleno desenvolvimento, cabendo, entretanto, aos seus intelectuais orgânicos o papel de tradutores de seu pensamento (Toledo, 1986).

Além disso, para Jaguaribe, o chefe de Estado teria o poder de arbitrar entre as diversas camadas sociais, regulando sua participação de acordo com o poder de reivindicação que tivessem, apesar de já assegurar de antemão aos empresários nacionais um papel de destaque no processo de desenvolvimento nacional. Vieira Pinto, por sua vez, chamava a atenção para o papel de destaque dos intelectuais nesse processo de direção nacional. Acreditava que na medida em que os genuínos representantes do pensamento nacional não tinham condições de formulá-lo, caberia aos intelectuais enunciar de “forma límpida e doutrinária” aquilo que as massas “balbuciavam” (Toledo, 1986).

Já Anísio Teixeira, um dos mais importantes representantes do liberalismo democrático no interior do MEC, defendia que a classe média é que deveria assumir a direção do processo de desenvolvimento nacional. Através dela, a autonomização nacional ocorreria aos poucos, sem rupturas, com ampla participação dos indivíduos, e nisso residia a importância da educação no processo de desenvolvimento nacional.

Sua proposta educacional procurava então estimular o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para que pudessem participar mais ativamente dos destinos de sua comunidade. O direito à educação seria, conseqüentemente, um dever do Estado, que garantiria condições iguais para todos se desenvolverem. Assim, sua teoria liberal fundamentava-se supostamente em uma sólida teoria social.

Embora a educação fosse considerada como um fator importante de transformação social tanto para os intelectuais do Iseb quanto do Inep, o peso que uns e outros atribuíam à educação escolar variava de acordo com o órgão a que estavam vinculados: enquanto para os educadores do Inep a reconstrução educacional via escola era a alternativa para o desenvolvimento nacional,

para os filósofos e sociólogos do Iseb não estava muito claro de que maneira se superaria a consciência ingênua para instalar a ideologia desenvolvimentista que levaria à superação da dependência econômica, social e política da nação.

Enfim, esses diferentes tipos de lideranças evocam diferentes modelos de sociedade. No entanto, pode-se concluir que, apesar de os autores se referirem à sociedade burguesa capitalista, a operacionalização de seus projetos com base em uma razão prática se faria de maneira diferenciada. Desenvolvimentismo e pragmatismo serviriam, então, para a elaboração de pensamentos políticos igualmente múltiplos, mas circunscritos a um amplo projeto de desenvolvimento capitalista autônomo, tornando viável uma possível comparação entre ambos.

EM SÍNTESE

O importante a ser reiterado é que, embora o pragmatismo e o desenvolvimentismo sejam pensamentos de naturezas distintas, pode-se estabelecer uma afinidade entre eles uma vez que o contexto histórico brasileiro durante a década de 50 permitiu que se entrecruzassem e servissem de base para a elaboração de diferentes políticas de desenvolvimento nacional.

Os anos 1950 constituem assim um solo fértil para o desenvolvimentismo e para a retomada e expansão do pragmatismo. A busca de soluções para a estagnação social, econômica, cultural e política do Brasil abria caminho para resolver os problemas educacionais, o que, segundo os educadores, contribuiria para a concretização do desenvolvimento nacional que os intelectuais do Iseb tanto almejavam.

Se havia naquele período um ambiente social e intelectual fértil que clamava pela modernização do país, sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos, historiadores e educadores eram estimulados a pensar, cada um em seu campo, alternativas para essa modernização. A modernização pressupunha o desenvolvimento nacional e os intelectuais do Iseb souberam muito bem traduzir suas concepções em propostas que implicavam a instalação de um processo de mudança social, que para os educadores ocorreria por meio de uma reconstrução educacional.

O pragmatismo, nesse caso, torna-se a base de sustentação filosófica para a formulação da política educacional dos pensadores do Inep/CBPE. Em um ambiente propício, alicerça as ações direcionadas à mudança da realidade es-

colar brasileira. Além disso, o pragmatismo se autodefine pelo princípio da mudança, já que, para ele, o pensamento é um fluxo de consciência resultante de uma seqüência de atividades que apenas pode ser superada por outra que se encontre em um patamar diferente do que se encontrava a anterior.

Nossa hipótese é que a ideologia desenvolvimentista, ao circular com desenvoltura no interior do aparelho de Estado, possibilita que os educadores do Inep/CBPE tomem para si esse tipo de pensamento que, no que diz respeito à questão educacional, torna-se ele próprio um princípio dos próprios educadores. Ou ainda, com base no pragmatismo, o Inep elabora políticas de reconstrução educacional que têm como objetivo o próprio desenvolvimento nacional preconizado pelos intelectuais do Iseb.

Fica claro também que as formas de concretização desse processo de autonomização nacional seriam variadas, dependendo do tipo de vinculação intelectual e política de cada um dos filósofos, sociólogos e educadores.

Nesse sentido, a educação escolar é um aspecto que diferencia as múltiplas propostas de modernização nacional. Enquanto os educadores afirmavam a importância da escola para a concretização do processo de autonomização nacional, os economistas, sociólogos e filósofos do Iseb não lhe atribuíam o mesmo papel de destaque. Ao contrário, ao afirmarem que a nação deveria superar sua consciência ingênua por meio da fabricação de uma ideologia desenvolvimentista, responsável pela instauração da transformação social e econômica, não deixavam clara a maneira pela qual ela se tornaria o próprio sujeito dessa ação. Ou seja, se não viam a escola como um meio possível de elevação da consciência nacional, também não explicitavam como a nação superaria seus entraves culturais a fim de alcançar uma forma elevada de pensamento.

Entretanto, o certo é que os intelectuais do Inep e do Iseb tinham algo em comum: a produção de estratégias que pusessem fim ao atraso colonial do país por meio da elaboração de uma razão prática de cunho político que alçasse a nação ao seu desenvolvimento econômico, social e político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHAVES, M. W. A Afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 11, p.86-98, maio/ago. 1999.

DEWEY, J. A Democracia como valor moral. In: EDMAN, I. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960. p.327-335

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

JAMES, W. *Pragmatismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

MANTEGA, G. *A Economia política brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARIANI, M. C. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (org.) *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p.167-195.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PINTO, A. V. *Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua*. Rio de Janeiro: MEC/Iseb, 1960.

TEIXEIRA, A. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.28-46, jan./mar. 1957.

_____. Educação e desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, v.6, n.9, p.9-32, jan. 1961.

_____. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. A Crise educacional brasileira, p.43-71

TOLEDO, C. N. de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. Teoria e ideologia na perspectiva do Iseb. In: MORAES, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. B. (orgs.) *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.224-256.

XAVIER, N. L. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais – CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

Recebido em: julho 2005

Aprovado para publicação em: abril 2006