



Revista Brasileira de História de  
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da  
Educação  
Brasil

Silveira Daniel, Lezany

Educação e desenvolvimento social: discussões do intelectual João Roberto Moreira  
(décadas de 1950/1960)

Revista Brasileira de História de Educação, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 189-  
215

Sociedade Brasileira de História da Educação  
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161041005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Educação e desenvolvimento social: discussões do intelectual João Roberto Moreira (décadas de 1950/1960)**

**Leziany Silveira Daniel\***

## **Resumo:**

O intelectual João Roberto Moreira (1912-1967) teve sua trajetória marcada no campo educacional brasileiro pela atuação em diversas instituições nacionais e organismos internacionais, como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Nas décadas de 1950 e 1960, em especial, ele passou a produzir uma série de reflexões acerca da relação educação-desenvolvimento, questão também discutida por outros intelectuais do período. O presente artigo busca trazer à baila as discussões produzidas por este intelectual no interior dessas instâncias, pensando-as no contexto de um debate intelectual acerca de um projeto de nação e de educação.

## **Palavras-chave:**

*Educação; Ciências Sociais; Desenvolvimento Social;  
João Roberto Moreira; Intelectuais.*

\* Doutora em Educação pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação)/UFPR (Universidade Federal do Paraná). Professora adjunta do DTPEN/SE/UFPR (Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná). Professora da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, do PPGE/UFPR. Integra o GPHIE (Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação) e o NEPHEM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Modernidade).

# **Education and social development: discussions of the intellectual João Roberto Moreira (1950/1960)**

Leziany Silveira Daniel

## **Abstract:**

The intellectual João Roberto Moreira (1912-1967) had his career in the educational field marked by his work in various national institutions and international bodies such as the Brazilian Center for Educational Research (CBPE) and the Organization for Education, Science and Culture (Unesco). Especially in the decades of 1950 and 1960, he started to produce a series of reflections on the education-development relation, a question also discussed by other intellectuals of that period. The present article aims to bring up the discussions produced by this intellectual inside these instances, analyzing them in the context of an intellectual discussion regarding projects of nation and education.

## **Keywords:**

*Education; Social Sciences; Social Development;  
João Roberto Moreira; Intellectuals.*

# **Educación y desarrollo social: discusiones del intelectual João Roberto Moreira (décadas de 1950/1960)**

Leziany Silveira Daniel

## **Resumen:**

El intelectual João Roberto Moreira (1912-1967) tuvo marcada su trayectoria en el campo educacional brasileño por la actuación en diversas instituciones nacionales y organismos internacionales, como el Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) y la Organización para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco). En las décadas de 1950 y 1960, en especial, Moreira produjo una serie de reflexiones acerca de la relación educación-desarrollo, cuestión también discutida por otros intelectuales del periodo. El presente artículo busca traer a primer plano las discusiones producidas por este intelectual en el interior de estas instancias, pensándolas en el contexto de un debate intelectual acerca de un proyecto de nación y de educación.

## **Palabras clave:**

*Educación; Ciencias Sociales; Desarrollo Social;  
João Roberto Moreira; Intelectuales.*

Nos dias atuais, quando o Brasil se mostra com um cenário econômico privilegiado, diante da realidade internacional, a discussão em torno do binômio educação-desenvolvimento toma relevância, e questões são postas: deve-se investir em educação para gerar maior desenvolvimento econômico-social ou, justamente, é com o desenvolvimento econômico-social alcançado que é possível investir num novo modelo educacional? Contudo, tais problemáticas não são inéditas e já foram tema de debate em outros momentos históricos nacionais, principalmente os vivenciados nos anos de 1950 e 1960.

Nesse sentido, o presente trabalho busca discutir algumas reflexões e apontamentos realizados pelo intelectual João Roberto Moreira (1912-1967)<sup>1</sup>, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, quando este participava de um

---

1 João Roberto Moreira nasceu em Mafra/SC, em 1912. Aproximou-se das propostas escolanovistas, inspirando-se nelas para seu trabalho no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville, sob sua direção (1934/1935). Exerceu o magistério na Escola de Professores de Ponta Grossa - 1933/1934. Em 1937, Moreira passou a trabalhar no Instituto de Educação de Florianópolis, onde exerceu as funções de professor e diretor até 1943. Trabalhou como técnico do Dasp (1944/1946). Como técnico de educação, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do Inep (1949/1951). Em 1952, foi convidado por Anísio Teixeira (Inep) a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme). Em 1955, as funções da Cileme foram incorporadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do qual foi diretor do Setor de Planejamento (1957), chefiando, posteriormente, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Em 1961, foi designado para o Departamento Nacional de Educação do MEC e, logo após, destituído, em decorrência da renúncia do Presidente Jânio Quadros. Passou, então, a coordenar um projeto de pesquisa sobre educação e desenvolvimento socioeconômico no Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais (1961-1962). Em 1961, passou a trabalhar no Escritório Regional da Unesco para América Latina (Chile) e nos cursos do Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação e do Centro de Planejamento da Escola de Economia da Universidade do Chile. Em 1964, quando retornou ao Brasil para assumir um cargo de direção no Departamento Nacional de Educação, seu filho foi preso por motivos políticos. Decidiu, então, voltar ao Chile, à frente do Escritório Regional da Unesco. Permaneceu no Chile até fevereiro de 1965, quando reassumiu no Brasil seu cargo no Inep/CBPE. Em 1966, foi para o exterior como professor-visitante e consultor da Universidade de Porto Rico, organizando ali o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada. Faleceu em 21 de maio de 1967, na cidade de São João do Porto Rico (DANIEL, 2003, 2009; PAIXÃO; MOREIRA, 1999, 2002).

ambiente intelectual preocupado em delinear um projeto nacional, pensado a partir da articulação entre os estudos da educação e das Ciências Sociais. Entende-se que Moreira integrou um momento de desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina, com a renovação intelectual desta área, que concorreu, diretamente, para a vinculação desses estudos à resolução de problemas práticos, entre eles, o da educação. Esse desenvolvimento deveu-se, em grande medida, à pressão dos produtores culturais para a renovação das Ciências Sociais e à pressão de organismos internacionais e regionais (FREITAS, 2001).

Para abordar aqui as pressões regionais, é preciso mencionar que, depois do término da Segunda Guerra Mundial, a Sociologia assumiu caráter mais interdisciplinar. Os sociólogos latino-americanos, entre eles, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Gino Germani e Echavarría, pensavam as Ciências Sociais a partir do teórico Karl Mannheim, concebendo-as como *ciência de orientação*, acreditando no papel transformador do Estado. Nesse sentido, a Sociologia tinha um viés

que supunha uma ciência social consagrada às tarefas de “planificação social” - fórmula que pouco depois seria destacada na expressão “desenvolvimento econômico”- essa geração de sociólogos latino-americanos encontrou um modo de atribuir um papel histórico à sociologia como técnica social em condições de intervir e submeter ao controle racional os processos de mudança social, como um modo de disputar autoridade intelectual com a elite em nome de uma nova competência intelectual. A centralidade de Mannheim nessa geração foi, sem dúvida, um elemento importante no nascimento de uma tradição da ciência social que asseguraria aos cientistas sociais o lugar da intelligentsia do mundo moderno (BLANCO, 2007, p. 97, grifos do autor).

Aliado a essas questões regionais estava um novo cenário internacional, em que havia pressão de organismos internacionais pelo desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina. Elas assumiram caráter fundamental para a implementação das políticas desenvolvidas por esses organismos, difundindo um novo modelo intelectual, pautado no desenvolvimento de pesquisas empíricas. Segundo Blanco (2007, p. 102),

tratava-se de um programa de modernização do ensino e da pesquisa nas ciências sociais que deveria incluir, fundamentalmente, reformas nos planos de estudo e nos métodos de ensino, projetos de atualização bibliográfica e de unificação do vocabulário, criação de organizações profissionais das distintas disciplinas, e de centros e institutos de pesquisa. A campanha apoiou-se na reivindicação da necessidade de formar especialistas em ciências sociais que fossem capazes de levar a cabo investigações empíricas nas diferentes áreas de problemas enfrentados pelos países em vias de desenvolvimento.

Em especial, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), órgão que compunha a Organização das Nações Unidas (ONU), tornou-se instância fundamental para o fomento de pesquisas que integravam estudos entre educação e Ciências Sociais no Brasil (FREITAS, 2001). Nessa perspectiva, a Unesco foi decisiva para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), onde atuaram pesquisadores brasileiros, bem como técnicos estrangeiros, como Charles Wagley, Bertran Hutchinson, Oto Kleinberg, entre outros.

Já em 1952, convidado por Anísio Teixeira, que assumia a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Moreira passou a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme). Nessa oportunidade, Moreira produziu a monografia intitulada *A educação em Santa Catarina*, publicada em 1954, e que inaugurou, segundo a Apresentação escrita por Anísio Teixeira (1954) para essa obra, “uma série de estudos expositivos e interpretativos de organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros”. O Cileme, assim, ao lado da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), serviu de base para a criação, em 1956, do CBPE, que

se encaixava na perspectiva desenvolvimentista na medida em que se constituiu como um centro de pesquisa e de assessoria técnica para assuntos educacionais, visando promover a racionalização dos serviços ligados ao sistema oficial de ensino e tendo no planejamento o princípio básico para nortear a proposição e acompanhamento de projetos educacionais (XAVIER, 1999, p. 83).

Moreira, assim, passou a participar de um projeto que, a partir da fundamentação científica nas Ciências Sociais, refletiu sobre a

educação e a organização dos sistemas de ensino, bem como pretendeu colaborar no direcionamento de políticas de Estado para essa área, subsidiando o encaminhamento dado por este à educação nacional. Baseado, principalmente, em princípios de pesquisa fornecidos pela Escola de Chicago, que privilegiava os estudos de comunidade e, portanto, entendendo como a educação acontecia localmente, Moreira produziu, além do livro acerca do ensino em Santa Catarina, estudos sobre o ensino no Rio Grande do Sul e em Pernambuco.

Esteve presente no trabalho desenvolvido por duas divisões do CBPE. Na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (Depe), coordenada por Jayme Abreu, Moreira produziu o livro *Teoria e prática da Escola Elementar*, publicado em 1960, que era o quarto volume da coleção “Livro-fonte”, que subsidiava o trabalho dos professores, oferecendo informações acerca de educação e da escola. Essa mesma divisão destacou-se por realizar cursos diversos “para formação de quadros para atuarem na gestão escolar, ou mais diretamente voltada para a formação de pesquisadores e estudiosos dos problemas educacionais” (XAVIER, 1999, p. 129). A partir de 1958, o Depe passou a oferecer cursos de formação de especialistas em educação, em parceira com a Unesco. Para Xavier (1999, p. 134), essa preocupação com a especialização do magistério respondia à necessidade de racionalização requerida pela sociedade naquele momento, acreditando-se que o aumento de lideranças tecnicamente preparadas “constituiria a base sobre a qual o sistema escolar e a vida educacional dos países da América Latina se ajustariam às necessidades de desenvolvimento cultural e econômico”.

Moreira, contudo, não se limitou a abordar a educação no Brasil. Levando em conta que o CBPE era apoiado por organismos internacionais que forneciam elementos para formulação de políticas para a América Latina, destacamos que, no programa de Moreira, além de unidades específicas tratando da contribuição do Ponto IV<sup>2</sup>, da Unesco, da União

---

2 Segundo Xavier (1999, p.129), “o Ponto IV foi um Programa de Cooperação Técnica Internacional proposto, em 1949, pelo Presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, aos países da América Latina. Consustanciando o quarto ponto do discurso do presidente norte-americano, o programa propunha acordos de cooperação técnica e o intercâmbio de serviços técnicos especiais, abrangendo as áreas de Economia, Administração Pública, Saúde, Educação, alimentação etc. Na área da Educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que, por sua vez, viessem a formar profissionais para a indústria”.

Pan-Americana e da Organização dos Estados Americanos (OEA), havia uma indicação para privilegiar o estudo da situação educacional em outros países latino-americanos. Esses dados nos ajudam a entender que Moreira partilhava e conhecia os projetos dos organismos internacionais e colaborava com eles, com relação aos encaminhamentos que deveriam ser dados à educação, não só no Brasil, como em outros países da América Latina. Consideremos que Moreira, vinculando-se ao grupo do CBPE, parecia também estar preocupado com os encaminhamentos dados à educação pelos organismos internacionais, articulando um projeto de educação pensado não somente para o Brasil, mas também para os demais países latino-americanos. Esse dado demonstra como Moreira foi construindo uma trajetória que o projetava também para além do Brasil, trabalhando, no período final de sua vida, principalmente, em projetos educacionais de países latino-americanos.

A vinculação de Moreira a projetos que pensavam a educação, agora não só para o Brasil, é a expressão de um período de forte influência de organismos estrangeiros nos encaminhamentos de questões nacionais. Embora se considere que Moreira continuava a pensar e a se preocupar com as questões da educação brasileira, o tratamento já não era o mesmo ocorrido nos anos anteriores. As suas produções teóricas demonstram a preocupação em entender a educação vinculada às questões econômicas, elegendo como temáticas privilegiadas o significado do desenvolvimento, do subdesenvolvimento, do planejamento, entre outros. Nesse sentido, além da preocupação de Moreira em participar dessas discussões acerca dos encaminhamentos dados à educação; em destacar os aspectos especializados de sua função como técnico da educação; em trabalhar em órgãos de instância governamental, percebemos seu entendimento de que a educação poderia ser fator fundamental para as mudanças planejadas. No seu entendimento, desse modo, as discussões acerca de como ela poderia contribuir para o desenvolvimento do Brasil eram perpassadas pelas discussões em torno das próprias condições socioeconômicas do País, temáticas essas que passaram a tornar-se recorrentes no pensamento de Moreira a partir desse momento (DANIEL, 2009).

Moreira também atuou na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (Depa), dirigida por Darcy Ribeiro. Ali, Moreira exercia o cargo de diretor do Setor de Planejamento e participou como coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a partir de 1957, no

Governo de Juscelino Kubitschek. Publicou, em 1960, o livro *Educação e desenvolvimento no Brasil* – posteriormente traduzido para o inglês –, a partir de curso por ele ministrado na Universidade de Chicago, em 1959. Esse livro, segundo Freitas (2002, p. 67),

pode ser considerado uma plataforma da qual se depreendem os significados da aproximação entre educação e pesquisa social ensejadas pelos CBPE e CRPE. O livro executa o plano-base dos Centros segundo o qual, pelo auxílio das ciências-fonte, problemas específicos da sociedade brasileira foram trazidos à luz para que a intervenção da educação naquele quadro social se desse sob a forma de ciência.

Além dos livros, Moreira também publicou, nesse período, artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP) e na revista *Educação e Ciências Sociais*, do próprio CBPE.

No interior desse contexto de produção, interessa-nos refletir sobre as análises produzidas por João Roberto Moreira acerca da relação educação-desenvolvimento (DANIEL, 2003, 2009), procurando, em certa medida, articulá-las com as reflexões de outros intelectuais desse período, que circularam nas mesmas instâncias de debates que Moreira.

Nos escritos publicados por Moreira no início da década de 1960<sup>3</sup> e em planos de aulas formulados por ele, durante o mesmo período, o autor preocupou-se em caracterizar essas questões, considerando a análise dos países contemporâneos a partir da dicotomia desenvolvidos-subdesenvolvidos, observando seu grau de crescimento e nível de progresso social e cultural, o que fornecia dados relativos e inadequados (MOREIRA, 1965a).

---

3 Os artigos nos quais se discutem, em especial, estas questões são os que foram publicados no *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, no início da década de 1960. Moreira coordenou, de 1959 a 1962, no mesmo centro, um projeto intitulado “Educação e desenvolvimento”. Consideramos que, pelo teor dos artigos, estes expressam as principais análises realizadas no interior deste projeto.

Costa Pinto (1970), sociólogo contemporâneo de Moreira, foi fundador do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Clapcs)<sup>4</sup> e o dirigiu de 1957 a 1961; entendia o desenvolvimento como uma das formas ou padrões de transição social, em que várias transformações podem ser intencionalmente introduzidas em diferentes esferas e setores sociais, buscando transformar a própria estrutura; atendendo e superando, num curto prazo, os índices de atraso que caracterizam uma nação diante da sociedade internacional. Segundo Costa Pinto (1967, p. 194, grifo do autor), “o desenvolvimento consiste em mudanças de *dentro para fora*”. Para o educador Jayme Abreu (1963), que participou com Moreira do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), o desenvolvimento era “um processo social global”, resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente, entre os vários planos que o formavam (político, econômico, cultural), com a crescente racionalização do processo histórico-social de uma comunidade.

Moreira, na mesma perspectiva dos autores acima citados, entendia o processo de desenvolvimento como questão complexa, considerando-o como um progresso dinâmico, cujos momentos inicial e final são difíceis de assinalar. Por outro lado, julgava que esse processo era histórico e geográfico, de modo que os movimentos variavam no tempo e no espaço, pois,

na realidade, todos os povos estão em desenvolvimento, desde os Estados Unidos da América do Norte, até o Paraguai ou a República Dominicana, para considerar tão somente as Américas. Variam, apenas, os momentos de desenvolvimento, isto é, as épocas – histórico-geográficas do crescimento econômico e do nível de progresso social e cultural. Os fatores dessa variação de momentos são múltiplos e complexos (MOREIRA, 1965a, p. 1).

4 L. A. Costa Pinto foi catedrático de Sociologia da Universidade do Brasil; vice-presidente da Associação Internacional de Sociologia (1956-1959); professor visitante das Universidades de Buenos Aires (1960-1963), de Tulane, Estados Unidos (1962) e de Berkeley, na Califórnia, (1964); chefe da Missão de Ciências Sociais da Unesco na América Latina (1957-1959); membro do Comitê de Peritos sobre Relações de Raças da Unesco (1949), entre outros cargos (COSTA PINTO, 1967).

Moreira, assim como indica Costa Pinto (1970, p. 23), compreendia o desenvolvimento como uma mudança provocada, “o que lhe dá uma característica intencional, quase racional [...]. Pode-se planificar o desenvolvimento”. Moreira aliou às suas análises educacionais o fator planejamento, considerando-o exercício fundamental para o estabelecimento mais seguro de políticas educacionais. Entendia, assim, que a educação e o desenvolvimento se condicionavam mutuamente (MOREIRA, 1960a, p. 36).

A educação, principalmente nos países em desenvolvimento, tinha de ser útil socialmente, tendo potencialidade como “fator condicionante do aceleramento do desenvolvimento” (MOREIRA et al., 1962, p. 3, tradução nossa), pois, para que este ocorresse, o planejamento educacional deveria realizar-se junto com o próprio planejamento econômico (MOREIRA, 1962). Contudo, Moreira (1959, p. 18) procurava demarcar que não era somente a educação o fator determinante do desenvolvimento, pois considerava que

qualquer política de desenvolvimento, se não se pode negligenciar os problemas de instrução pública, pois que a solução condiciona as possibilidades de mudanças, também não se pode colocá-la demasiadamente à frente de outros problemas, com os quais estão estreitamente relacionados.

Entendemos que suas análises se prendiam a uma abordagem que pressupunha como prerrogativa central a Teoria do Capital Humano. Contudo, salientamos que seus escritos, embora reafirmem que seu entendimento da necessidade de investimento em educação coadunava com os pressupostos indicados por esta teoria, não contêm claramente expressões como *capital humano* (DANIEL, 2009).

Assim como Moreira, outros sociólogos e educadores partilhavam desses mesmos entendimentos, alguns mais explicitamente do que outros. Para Costa Pinto (1970), a educação era um instrumento básico do desenvolvimento, e este era condição essencial para gerar mais e melhor educação. Os problemas educacionais, assim, deviam ser pensados como parte integrante de um processo e de uma política geral de desenvolvimento. Entendia o autor que se devia pensar a educação mediante uma atitude mais realista, já que ela podia ser tomada de maneira equivocada por políticas governamentais, tornar-se instrumento inoperante e, até mesmo,

“fator negativo, perturbador e fracassado” (COSTA PINTO, 1967, p. 121). Costa Pinto (1970, p. 114) aduz, ainda, que a educação deveria ser pensada como investimento e consumo, já que criava para a sociedade em desenvolvimento um novo tipo de homem e, como consequência, a produção de novos bens, a circulação de novas ideias, novos valores, entre outros aspectos. Indicava, enfim, que se devia educar para a mudança, pois a “educação para uma sociedade em desenvolvimento exige desenvolvimento da estrutura social, para atender às novas e crescentes exigências de homens cada vez mais educados”.

Da mesma forma, Andrade (1958) entendia que a educação tinha função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento, mas não se podia exagerar a importância do papel desta, já que não era a única a promover o desenvolvimento. Para Lourenço Filho (1961), a discussão acerca desta questão remetia à reflexão em torno da educação para o desenvolvimento ou da educação para a mudança social. Seria mais correto falar em educação para o desenvolvimento, já que era primazia, naquele momento, o exame dos problemas da educação, em face das exigências da estrutura profissional e das variações que nela vinham sendo introduzidas com o progresso técnico. Assim, Lourenço Filho (1961, p. 41, grifos do autor) afirmava que

o sistema socioeconômico e o educacional apresentam interrelações ou influências mútuas, de efeitos cumulativos e circulares. Tal é a razão porque o problema “educação para o desenvolvimento” tantas vezes se associa ao de “mudança social”, em toda a sua extensão.

Ele também entendia que a educação era fator importante para a melhoria da democracia, já que um efetivo sistema democrático se apoiava no desenvolvimento econômico, permitindo a ampliação e o progresso das instituições educativas.

Para Abreu (1963), os fatos tinham conexão com a totalidade, e seria inútil isolar e solucionar separadamente os problemas nacionais, já que nenhum deles era produto de causas parciais ou acidentais, pois o desenvolvimento de recursos humanos corria paralelamente ao de recursos materiais. Em sua fala, mais diretamente, Abreu entendia a educação como um dos fatores centrais no desenvolvimento econômico, sendo encarada como investimento. Em especial, nesse texto de 1963, o autor

cita Schultz, um dos autores centrais da Teoria do Capital Humano, e parece concordar diretamente com os encaminhamentos indicados por esta concepção, tomando o investimento no fator humano e na formação do capital humano como condição fundamental para a aceleração do desenvolvimento econômico. Dessa forma, indicava, ainda, que, no caso do Brasil, seria necessário “planejar o seu desenvolvimento educacional como parte integrante e integrada no seu projeto de desenvolvimento” (ABREU, 1963, p. 23).

Teixeira (1961, p. 84) avançou um pouco mais nessa discussão em torno da relação educação-desenvolvimento, ao apresentar estudos que investigavam o fator humano no processo de desenvolvimento econômico: percebia a condução do processo de industrialização segundo o tipo de elite dirigente e revelava diferentes caminhos para chegar à sociedade industrial. Analisa o autor cinco tipos de elite: elite dinástica, classe média, intelectuais revolucionários, administradores coloniais e líderes nacionais. A partir dessa especificação, situava o Brasil nesse processo, da seguinte forma: o País possuía caráter misto no processo de desenvolvimento, com aristocratas, classe média e grupo nacional:

achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista, a salvação estaria em que ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em ideias específicas relativas à nova ordem industrial.

Porém, segundo Teixeira, a classe média ainda tentava criar tradição na América Latina, estando nosso desenvolvimento mais sujeito à influência dinástica paternal, como no Estado Novo. Por conta disso, a educação ainda se mantinha seletiva, humanista, jurídica, tradicional e religiosa. Teixeira colocava como questão central a discussão de educação e desenvolvimento juntamente com a discussão da classe social, verificando como a elite dirigente conduzia o desenvolvimento, com qual propósito e com que velocidade.

Moreira reconhecia o atraso econômico dos países da América Latina, em função, principalmente, da inadequação da escola às novas exigências econômicas e, no caso específico do Brasil, atribuía à forma de colonização as condições precárias da educação, destacando que

somos atrasados porque fomos colonizados por meios que não permitiram um saudável desenvolvimento econômico e o desenvolvimento da educação; e continuamos atrasados porque a falta de um satisfatório desenvolvimento educacional tem impedido que vençamos aqueles limites impostos pelas formas de ocupação e de exploração econômica do país, adotadas na sua fundação pelos colonizadores portugueses. (MOREIRA, 1961a, p. 108).

Também Anísio Teixeira (1954) reconhecia o atraso da escola, atribuindo a esta a tarefa de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que servia, como centro de reintegração cultural, pois

não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a estes já realizados pelas nações chamadas “desenvolvidas”. Tal progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais. (TEIXEIRA, 1957a, p. 30, grifo do autor)

Moreira reconhecia, igualmente, a necessidade de investimento em educação, já que “teria um reflexo imediato sobre o desenvolvimento econômico e social” (MOREIRA et al., 1962, p. 9, tradução nossa). Nas problemáticas apontadas e discutidas por Moreira, naquele período, o planejamento, como já salientado, aparecia como condição fundamental para a resolução dos problemas detectados. Para ele, planejar fazia parte do processo de sucesso de uma política educacional (MOREIRA, 1963b). Da mesma forma, Teixeira (1954, p. 16) entendia o planejamento como exercício fundamental para o melhor encaminhamento das políticas, como um todo, entendendo que

progrediram no país as ideias de planejamento do desenvolvimento nacional e a convicção de que o planejamento dos recursos humanos constituía fator fundamental daquele desenvolvimento. Proclamou-se a década de 60 e 70, em reuniões internacionais, o compromisso de atingir até 1970 certas metas educacionais definidas.

Nesse momento, os organismos internacionais intervinham mais diretamente na definição de metas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento, com relação a fatores como a educação, e, entre as

metas colocadas nesses eventos, estava a ampliação da escolarização, bem como um maior investimento no ensino médio e superior.

Nesse sentido, o planejamento tornou-se exercício fundamental para pensar os encaminhamentos educacionais, sendo, para Moreira, um modo de pensamento e um conjunto de métodos possíveis (MOREIRA, 1963b, p. 9). Na base do planejamento estaria a pesquisa, e sua maior ou menor utilidade determinaria seu próprio planejamento e execução. Na mesma perspectiva de entendimento, Abreu (1956, p. 100) reconhecia que a “pesquisa e planejamento estão aqui entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais”. Para Moreira, ainda assim, mesmo identificadas e explicadas as situações problemáticas, o planejamento exigia decidir racionalmente entre alternativas possíveis.

Já com relação à política educacional, Moreira (1963b, p. 11) entendia que “é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral”. De acordo com o conhecimento e seu grau de exatidão, a política educacional podia ser mais ou menos suficiente para a previsão desejada e requeria, assim, planejamento subsequente, que tivesse maior rigor científico – não era, pois, entendida como ato de pura vontade, mas como resultado de rigorosos princípios técnico-científicos. Para Abreu (1956, p. 108, grifos do autor), de maneira mais clara,

é dispensável, parece-nos, sublinhar mais a presença de *razões políticas* determinantes da pesquisa e *ação planejada* em educação como motivos socioeconômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação.

Para ambos os autores, de maneira geral, aparece a íntima relação entre pesquisa, planejamento e políticas educacionais. Tanto Abreu quanto Moreira, de maneira direta, estavam envolvidos no projeto do CBPE e incorporaram a responsabilidade de auxiliar o Estado no melhor encaminhamento das políticas educacionais, entendendo, desse modo, que “formular uma política educacional é tanto determinar as necessidades de educação, como definir os ideais que devem orientar a satisfação dessas necessidades; logo, é necessária a pesquisa do desejado e do desejável”

(MOREIRA, 1963b, p. 13). Ainda cabia uma preocupação com relação à execução da política educacional, já que ela consistia em também “preparar o povo para compreender, aceitar e ainda desejar o que é planejado. Muitos projetos fracassam e se perdem por falta de preparação do grupo de pessoas que vai ser beneficiado por eles” (MOREIRA, 1963b, p. 17).

Aqui destacamos a percepção de Moreira quanto à sua atuação como intelectual, como parte da elite esclarecida, que, depois de ter colaborado e preparado com bases racionais uma determinada política educacional, deveria preparar o povo, como condição para o alcance do sucesso na implementação de determinada política. De um lado, figura a concepção de Moreira do papel dos intelectuais e dos governantes como elite esclarecida e dirigente e, de outro, o entendimento do povo como massa a ser conduzida. Para ele, o povo, por conta das condições da escola, era atrasado e não sabia ainda reivindicar e exigir a educação que lhe cabia (DANIEL, 2009).

Ainda tratando da relação entre pesquisa e políticas educacionais, Moreira entendia que a administração dos sistemas educacionais devia estar preparada para investigações, estudos e planos que cada situação problemática exigia. Administrar era governar e reger, entendendo que administrar ou governar supunha comando e execução. Já a pesquisa e o planejamento estariam ligados à supervisão, “por isso na administração geral da educação, a pesquisa, o planejamento e a supervisão estão estreitamente relacionados, ficando entre a direção ou comando geral e a execução pelos sistemas de agência de educação e de ensino” (MOREIRA, 1963b, p. 18).

Contudo, devido aos problemas administrativos e políticos, advindos, em especial, da burocracia, não se tratava a educação como objeto de planificação racional; faziam-se planos econômicos à sua revelia. Assim, a sociedade chamava o educador à responsabilidade, na intenção de que os planos educacionais fossem aceitos como necessários ao desenvolvimento social e econômico, pois “vencida nossa própria inércia, com inteligência e objetividade, faremos com que os industriais, os comerciantes, os políticos, sejam nossos aliados na luta democrática pela ordem e paz social que a educação é capaz de construir” (MOREIRA et al., 1962, p. 29, tradução nossa).

Também Costa Pinto (1970, p. 88) entendia que os intelectuais não podiam ficar alheios à vida pública e deviam participar do debate político. Contudo, para ele,

a função do intelectual, nessas sociedades em transformação, não é governar. É indicar aos governantes a problemática e os instrumentos de governo, quer os governos aceitem ou não, convencidos de que os corretos, mesmo que os governos se obstinem em não ouvi-los, a nação, tarde ou cedo, há de escutá-los.

Assim como Costa Pinto, Moreira, no início da década de 1960, pressupunha esse tipo de natureza quanto à função do intelectual na condução das políticas públicas, mas tecia crítica aos responsáveis pela educação nacional. Para ele, “a distância entre os líderes educacionais brasileiros e a realidade concreta de nossas necessidades educacionais é, sem dúvida, o maior obstáculo ao nosso progresso escolar” (MOREIRA, 1961a, p. 109).

Abreu (1956, p. 110, grifos do autor) entendia que, num momento anterior, em meados da década de 1950, mesmo em escala mundial, a pesquisa havia desempenhado papel insignificante na criação e no desenvolvimento dos sistemas educacionais e indicava para isso os seguintes motivos: “primeiro, por falta de reconhecimento da *necessidade de pesquisas educacionais*. Segundo, por falta de aceitação dos *resultados das pesquisas educacionais*. Terceiro, por *falta de recursos* para custear os projetos de pesquisas educacionais”. No momento em que escreveu o seu texto, ainda estava se iniciando o projeto do CBPE. Contudo, o autor não deixou de defender as atuações de Anísio Teixeira e os encaminhamentos dados por ele ao Inep, restabelecendo suas funções de estudo e pesquisa. Acreditamos que esse discurso era também uma justificativa para a própria criação e o funcionamento de um centro, como o CBPE, assim como para a função a ser desempenhada por educadores e cientistas sociais no subsídio das políticas educacionais. Moreira, como membro do Inep e do CBPE, entendia-se participante de um novo momento da pesquisa educacional no Brasil, reconhecendo seu próprio papel como fundamental na formulação e no encaminhamento das pesquisas educacionais. Nessa perspectiva, ele passou a construir diagnósticos sobre a situação econômica e educacional nos países latino-americanos e propôs mudanças, a partir de planejamento e investimento racionalizado que deviam ser implementados

pelos governos. Diante desses fatos, Moreira priorizou algumas temáticas e problemáticas de pesquisa, construindo teses para a solução de questões importantes, entre as quais estavam: aumento demográfico, investimento e educação; urbanização e escolarização; e desenvolvimento desigual entre as regiões de cada país.

A primeira problemática a ser destacada é o fato de Moreira evidenciar o aumento da população da América Latina e os problemas de financiamento para a sua escolarização. Salientava que a explosão demográfica da região era um fenômeno de duração limitada, mas que precisava ser enfrentado, pois entendia que ele acarretava para a educação dois problemas principais: a) com o aumento da população, seria necessário maior número de professores e maior gasto em educação; b) as novas gerações, tendo que trabalhar mais cedo, não dedicariam muito tempo aos estudos escolares e abandonariam a escola antes que a educação se tivesse completado (MOREIRA et al., 1962). Além destes problemas, Moreira ainda chamava a atenção para as implicações acarretadas pela migração e pelas minorias raciais.

Ele indicava que era preciso fazer uma relação entre o investimento em educação e a população economicamente ativa, devendo a solução ser alcançada de maneira progressiva, e não somente com aumento de gastos ou redução da força de trabalho. Moreira et al. (1962, p. 5, tradução nossa) ressaltavam que “nos países subdesenvolvidos e de alto índice de crescimento demográfico, não se pode programar uma escolaridade muito longa para toda a população”. Assim, Moreira demarcava seu posicionamento diante do desenvolvimento comprometido com o sistema socioeconômico, programando uma determinada escolarização em virtude da realidade nacional.

A partir de um planejamento racionalizado, Moreira entendia que o investimento na educação deveria ser equilibrado, e o acesso da população aos graus de ensino deveria se dar de acordo com as necessidades sociais e econômicas. Para o caso do Brasil, em específico, Moreira (1960b) estabelecia que toda a população de 7 a 11 anos deveria ser escolarizada (cinco anos de estudos); uma porcentagem de 12 a 16 anos deveria frequentar o ensino secundário, técnicos ou humanísticos; mais de 20% da população dessa faixa etária deveria prosseguir seus estudos no ensino superior.

Acerca da quantidade de escolarização a ser oferecida à população, havia outras propostas. Para Teixeira (1957b), a escola deveria ser de

seis anos para a população urbana, com escolaridade obrigatória até 12 anos. Já a escola rural deveria ser de quatro anos. Da mesma forma que Moreira, Teixeira (1957a) demonstrava entender que o oferecimento de educação deveria ser restrito, em virtude das condições do Brasil. Assim, em primeiro lugar, a educação primária deveria ser dada a todos, para, depois, o Estado custear o ensino médio e o superior. Com uma discussão que naquele momento começava a pensar a educação sob perspectivas econômicas, Teixeira (1957a, p. 46) aderiu à Teoria do Capital Humano, entendendo que “educar é investir no setor do capital humano, tão essencial, pelo menos quanto o capital de máquinas e equipamentos”. Andrade (1958) julgava necessário outro sistema educacional para atender aos novos imperativos do desenvolvimento, criticava o ensino secundário marcadamente humanista e clássico e considerava primordial diversificar os cursos. Lourenço Filho (1961) atestava que havia necessidade de formar mais pessoas especializadas para o trabalho na América Latina.

Moreira considerava, assim, que o desenvolvimento educacional dos países latino-americanos, com grande crescimento quantitativo, levemente superior ao demográfico, deveria ser inferior ao econômico. Destarte, o aperfeiçoamento tecnológico dependeria da educação e do investimento estrangeiro para o progresso das técnicas de produção. Para ele, somente a tecnologia originária desses países não seria suficiente para o desenvolvimento mais rápido; e concluía que o crescimento dos sistemas educacionais poderia acontecer na medida do desenvolvimento econômico e segundo as necessidades mais imediatas de desenvolvimento, a partir de um planejamento educacional que deveria seguir critérios de rendimento econômico e de utilidade social, articulado às discussões de um planejamento econômico (MOREIRA, 1963a). Da mesma forma, Costa Pinto (1970, p. 117) entendia que a educação devia ser planejada e pensada “em função e como parte de uma política geral e consequente de desenvolvimento econômico, social e político”.

Com relação também ao aspecto demográfico, Moreira discutia a distribuição desigual da população pelos países, entendendo que algumas regiões seriam mais desenvolvidas do que outras. A partir da análise de dados que mostravam necessidades desiguais para cada região de alguns países, estabelecia possibilidades educacionais de atendimento a elas. Ressaltava que não era possível realizar um projeto radical para mudar a

situação e que tais deficiências não poderiam ser sanadas em curto prazo, mediante plano unilinear de realizações educacionais. Por esse motivo,

“os planos e projetos educacionais têm que depender das possibilidades econômico-sociais de cada país. Deverão, por isso, constituir uma série de passos sucessivos e correlacionados com as etapas ou passos do desenvolvimento econômico” (MOREIRA, 1960b, p. 50).

Sugeria, por fim, que a escolarização primária e a média deveriam crescer de acordo com a renda nacional *per capita* e em consonância com as condições de cada país.

Moreira tinha a convicção de que somente aos países mais ricos e desenvolvidos era permitido investir mais no ensino secundário e superior. Parece-nos que, em virtude de uma escassez de meios no Brasil e na América Latina, Moreira enfrentava o dilema da justiça social de uma sociedade democrática, posicionando-se como o técnico que deve gerir apenas o possível. Da mesma forma, Costa Pinto (1970, p. 117) entendia que, se as nações em desenvolvimento quisessem educar num curso prazo todos os seus educáveis, não poderiam investir em outro setor, pois, para ele, “educação é coisa cara, muito cara, tanto ou mais cara do que a guerra, e tem de ser pensada e planejada em função e como parte de uma política geral e consequente de desenvolvimento econômico, social e político”.

Já, com relação às questões em torno da urbanização e da escolarização, Moreira analisava se a urbanização podia ser considerada, nos países subdesenvolvidos, como determinante de maior ou menor escolarização dos jovens. Ao discutir os efeitos tanto positivos quanto negativos da urbanização, entendia ele que esta estava diretamente relacionada com o aumento da escolarização da população.

Moreira compreendia, contudo, que a urbanização na América Latina se apresentava de maneira desigual, uma vez que sua configuração estava condicionada à inflação crônica e progressiva; a uma industrialização cara e lenta em seu desenvolvimento; a um crescimento demasiado das atividades terciárias, em razão da decadência da produção agrária; e à inquietude das classes sociais inferiores. Novamente, ele indicava que a educação, somente, não poderia resolver esses problemas, já que os considerava de natureza estrutural, o que exigiria mudar técnicas de organização social e produção econômica. Contudo, o domínio dessas técnicas e sua utilização dependiam de nova direção e mudança dos processos de

formação e socialização do homem, encaminhados pela educação, já que “sem a ajuda substancial da educação, os planos econômicos, os planos de desenvolvimento social e econômico não podem alcançar seus fins satisfatoriamente” (MOREIRA et al., 1962, p. 23, tradução nossa).

Levando em consideração as questões em torno da urbanização, Moreira, enfim, analisava os diferentes graus de desenvolvimento existentes no interior de cada país e constatava uma dualidade de progresso entre as regiões urbanas e outras rurais. Contudo, não entendia que o arcaico significasse característica do modo de vida rural, nem que o moderno fosse expressão do urbano. Moreira et al. (1962, p. 24, tradução nossa), ao analisarem a América Latina, indicavam que

embora as áreas industriais criem novas formas de vida, introduzam técnicas e, com elas, novas atividades e esperanças, as áreas agrícolas continuam em letargia, tendo por única via de reação e de espaço o êxodo de seus melhores elementos, geralmente aqueles que nossa pequena e pobre escola rural consegue alfabetizar.

Reconheciam a necessidade de que, a cada planejamento regional e nacional de desenvolvimento econômico, correspondesse outro planejamento educacional.

Ao analisar o Brasil, Moreira (1965b, p. 7) atestava um desenvolvimento desigual entre as suas áreas e considerava:

crescemos irregularmente, com pronunciada assincronia entre o sul e o resto do país, sendo que as diferenças de índices ou taxas de desenvolvimento entre as duas áreas é quase tão grande quanto as existentes entre países considerados como desenvolvidos e o Brasil como um todo.

Nesse sentido, Moreira pesquisou e analisou um planejamento de educação para as áreas subdesenvolvidas, como o caso específico do Nordeste brasileiro. No tratamento de problemas de sistemas de ensino subdesenvolvidos no Brasil, era preciso levar em conta seus contrastes e problemas regionais, relacionando-os ao cenário nacional; por isso, seria necessário tentar projetar essa análise e o planejamento com relação ao futuro, compreendendo a direção das mudanças no Brasil (MOREIRA, 1961b). O sistema educacional de qualquer sociedade precisa ser

considerado em função do sistema global: “o levantamento da educação em qualquer região do país precisa tomar em consideração condições regionais específicas e problemas regionais, tanto quanto as relações concretas da região com a nação como um todo; isto é, como a região se comporta no contexto nacional” (MOREIRA, 1961b, p.193). No caso específico do Nordeste, Moreira considerava que alguns dos sintomas das condições socioeconômicas em mudança precisam ser levados em conta para o planejamento e o levantamento educacionais: crescimento rápido da população; urbanização; comunicações; meios coletivos de influência; participação política; reajustamento das classes sociais. Nesse sentido, reforçava novamente a questão de ser a educação não somente condicionada pelas mudanças sociais, mas também instrumento de mudança. Para Moreira (1961b, p. 199), “mediante educação planejada é possível influir nas mudanças sociais e econômicas”.

A educação, assim, segundo ele, deveria ser intencional, proposta principalmente pela escola, que deveria aperfeiçoar o homem e a própria sociedade, entendendo ser esta

uma possibilidade de aumentar e aperfeiçoar o conhecimento, tanto quanto orientar e disciplinar as atividades humanas, num sentido de fraternidade e justiça, seria lógico que pretendesse organizar a educação com base nos conhecimentos do homem e da sociedade humana. Tal pretensão toma corpo em nossos dias, despertando estudos, promovendo pesquisas e levantamentos cientificamente objetivos, tanto quanto debates de ideias e princípios, porque justamente os conceitos básicos de orientação e planejamento educacionais, tais como os de justiça, fraternidade, bem-estar coletivo etc., não se esclarecem e definem à luz do conhecimento objetivo e indutivo (MOREIRA, 1960c, p. 20).

Cabe-nos destacar, por último, a forma polêmica como Moreira discutiu, a partir do livro de Paul Woodrings – *Let's talk sense about our schools* –, as questões em torno das exigências sociais contemporâneas e da escola moderna. Segundo o livro, a extensão da escola acontecia, muitas vezes, sem a aprovação do povo; havia discordância quanto ao princípio da educação para todos e ao destaque da crescente função política da escola. Moreira posicionou-se diante dessas questões.

Primeiro, considerou que, nem sempre, todos os problemas coletivos deveriam e poderiam depender do consenso coletivo, cabendo, muitas

vezes, essa função aos técnicos, pois “é muito mais lógico que os técnicos, os que conhecem o assunto e os meios de ação mais adequados, decidam em benefício da própria coletividade que não pode saber manifestar-se sobre o assunto” (MOREIRA, 1960c, p. 90), não havendo contradição entre técnica e democracia. Nessa perspectiva, Moreira deixou novamente claro seu papel central como técnico e como intelectual, para o melhor encaminhamento de questões educacionais, entendendo-se como neutro, já que possuía capacidades científicas para tal direcionamento.

Já, com relação ao segundo aspecto, entendia que a escola deveria garantir um mínimo de conhecimentos iguais para todos e, a partir das necessidades sociais, ela selecionaria as funções exigidas. Novamente, a escola assumia o papel de selecionadora de indivíduos para exercer determinada função. Nessa discussão, Moreira observava que as diferenças entre as classes sociais não seriam fator de melhor ou maior desempenho dos indivíduos, já que a escola ofereceria as mesmas condições para todos. Nesse caso, entendia que a escola deveria possibilitar maior mobilidade social, rompendo com as barreiras entre as classes. Na verdade, para ele, “a escola não tem nenhuma responsabilidade pela existência de classes sociais. O que lhe compete, à escola, é oferecer igual oportunidade de educação para os filhos de todas as classes e assim, converter-se em um amplo caminho de ascensão social” (MOREIRA, 1964, p. 33). Julgava, ainda, que um poderoso meio de proporcionar a igualdade de oportunidades era o oferecimento de bolsas de estudo ou o pagamento das matrículas e das taxas pelo Estado às instituições particulares, leigas ou religiosas.

E, por último, quanto à característica política da escola, Moreira (1960c, p. 96) entendia que, sendo pública, ela deveria ser neutra em face dos conflitos ideológicos. Afinal, a

educação política não é educação para uma determinada organização ou regime de governo e de decisão de justiça social e internacional. É, sobretudo, uma preparação para que os indivíduos possam contribuir para a melhoria progressiva das relações humanas dentro de um país e dos diferentes povos entre si.

Portanto, a escola, segundo Moreira, vinha tentando ser configurada para que, com fins sociais e morais, melhor controlasse e condicionasse os indivíduos para uma determinada sociedade. Para o autor, a escola tinha sido criada por conta da especialização das funções sociais, tendo

surgido com uma função específica “de transmitir algumas técnicas especializadas que deveriam ser adquiridas por certos grupos de pessoas de uma determinada sociedade” (MOREIRA, 1960c, p. 34). Com o tempo, segundo ele, essas funções foram se alargando, e a definição dos conteúdos a serem transmitidos passou a depender do estado em que se encontrava a sociedade, em razão, em especial, naquele momento, dos estudos desenvolvidos na Sociologia e na Antropologia Cultural.

Portanto, nesse período, percebemos que as pesquisas realizadas por Moreira, bem como a maior parte das pesquisas empíricas então realizadas, apontavam para a relação entre as disparidades sociais e as oportunidades de acesso e sucesso na escola. No nosso entendimento, Moreira, de forma geral, defendia o acesso da população à escola, sendo esta um mecanismo de seleção dos indivíduos, por caracterizar-se como um sistema meritocrático, intimamente relacionado com as demandas do mercado de trabalho. Entendemos, assim, que as reflexões e as pesquisas desenvolvidas por Moreira possuíam caráter marcadamente prático, voltado para as necessidades sociais e econômicas.

Nesse sentido, as discussões em torno do binômio educação-desenvolvimento coadunavam com essas preocupações. O projeto de desenvolvimento para o País, assim, mostrava-se pautado, para Moreira, numa “ciência do desenvolvimento”, pensada por uma *intelligentsia* (da qual ele se entendia integrante) que provocaria, a partir da ação do Estado, uma incorporação das massas a um determinado projeto de nação. E a educação era, nessa perspectiva, peça fundamental e estratégica para o alcance desses objetivos.

## Fontes

ABREU, J. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 6-28, jul./set. 1963.

ABREU, J. Pesquisa e planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 99-122, jul./set. 1956.

ANDRADE, P. N. A educação na era do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 46-68, jul./set. 1958.

COSTA PINTO, L. A. *Desenvolvimento econômico e transição social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

COSTA PINTO, L. A. Modernização e desenvolvimento. In: COSTA PINTO, L. A.; BAZZANELLA, W. (Org.) *Teoria do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 191-201. (Biblioteca de Ciências Sociais).

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação para o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 35-66, jan./mar. 1961.

MOREIRA, J. R. Analfabetismo e subdesenvolvimento. *Comentário*, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 2, p. 103-109, abr./maio/jun. 1961a.

MOREIRA, J. R. A pesquisa e o planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 8-23, abr./jun. 1963b.

MOREIRA, J. R. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil. Boletim *Informativo* – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES, Rio de Janeiro, número avulso, especial, p. 3-48, nov. 1964.

MOREIRA, J. R. Desenvolvimento e educação. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 23-28, fev. 1960a.

MOREIRA, J. R. Educação e desenvolvimento no Nordeste do Brasil. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 192-212, ago. 1961b.

MOREIRA, J. R. *Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições de fatores*. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1959. PMid:14418170.

MOREIRA, J. R. La educación y algunos aspectos demográficos y económicos de América Latina. *La educación*, Washington, v. 8, n. 29-30, p. 18-32, ene./jun. 1963a.

MOREIRA, J. R. População economicamente ativa e necessidades educacionais. *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 38-50, maio 1960b.

MOREIRA, J. R. *Programa da disciplina “Seminário sobre educación comparada”*. Porto Rico: Universidade de Porto Rico, 1967. Curso de verão.

MOREIRA, J. R. *Símula do conteúdo “El problema de fines contextuales en educación”, do Curso sobre Planeamiento Integral de la educación*. Chile: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, 1962. Datilografado.

MOREIRA, J. R. *Símula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte I), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições*

*econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional*. Rio de Janeiro: Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1965a.

MOREIRA, J. R. *Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 2), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional*. Rio de Janeiro: Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1965b.

MOREIRA, J. R. *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro, INEP; CBPE, 1960c.

MOREIRA, J. R; Profesores-alumnos del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación. *Problemas educativos en el desarrollo social y económico de América Latina*. Unesco; Universidade de Chile, 1962. Datilografado. PMCid:PMC1482155.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957a.

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

TEIXEIRA, A. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.

## Referências

BLANCO, A. Ciências Sociais no Cone Sul e a gênese de uma elite intelectual (1940-1965). Tradução de Luiz Carlos Jackson. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p. 89-114, jun. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000100006>

DANIEL, L. S. *João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa*. 2009. 224p. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DANIEL, L. S. *Por uma Psico-Sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos*

cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREITAS, M. C. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira (breves anotações para uma hipótese de trabalho). In: FREITAS, M. C. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002. p. 55-74. PMid:12025455.

FREITAS, M. C. *História, Antropologia e a pesquisa educacional*. Itinerários intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIXÃO, L. P. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.) *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-Inep, 1999. p. 270-76.

PAIXÃO, L. P. O catarinense João Roberto Moreira. Um sociólogo da educação esquecido. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 57-84, dez. 2002.

XAVIER, L. N. *O Brasil como laboratório*. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. CBPE/Inep/MEC. (1950-1960). São Paulo: IFAN; CDAPH; EDUSF, 1999.

Endereço para correspondência  
Leziany Silveira Daniel  
Rua General Anor Pinho, 607/4  
Boa Vista  
Curitiba - PR  
CEP: 82650-140  
E-mail: leziany@hotmail.com

Recebido em: 1 out. 2012  
Aprovado em: 21 jan. 2013