

JOÃO ROBERTO MOREIRA E AS DISCUSSÕES EM TORNO DA “EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL”

NA DÉCADA DE 1960

Leziany Silveira **Daniel** – UFPR

Agência Financiadora: CAPES e CNPq

Com a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em 1947, organismo das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile, a questão do desenvolvimento apareceu como tema central no interior das Ciências Sociais na América Latina (BLANCO, 2007). A partir daí, o campo das Ciências Sociais passou a dialogar mais diretamente com o campo econômico, influenciando, assim, diretamente, as questões articuladas em torno da educação, já que “de acordo com essa nova posição, os problemas do desenvolvimento econômico latino-americano só podiam ser pensados em relação às características do sistema político, da estrutura social, do sistema de estratificação, da composição de suas elites políticas, econômicas, sociais e intelectuais” (BLANCO, 2007, p.104).

O intelectual João Roberto Moreira¹, dentro deste contexto, passou a produzir reflexões em torno da relação educação-desenvolvimento (DANIEL, 2003; 2009). A fecundidade desta discussão encontra-se no fato dela expressar conceitos e entendimentos compartilhados e discutidos pelos intelectuais envolvidos neste projeto. Compreender, por exemplo, se Moreira entendia a educação como condição para o desenvolvimento do país ou se as melhores condições econômicas, políticas e sociais é que seriam o fator propulsor para melhor organização da educação nacional é um exercício de análise que permite não só compreender seu pensamento, mas também a própria discussão travada em torno desta questão entre os intelectuais e os espaços governamentais e institucionais. Dentro desta perspectiva, Moreira passou a refletir, não só sobre o Brasil, mas, também, sobre a própria América Latina.

Nos escritos publicados por Moreira no início da década de 1960 e em planos de aulas formulados por ele, durante o mesmo período, preocupou-se em caracterizar essas

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. Nesse período, Moreira iniciou seu contato com Fernando de Azevedo, que o ajudou na publicação de seu primeiro livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, em 1945. Em 1944, passou a atuar em órgãos federais. Trabalhou como técnico do DASP (1944 / 1946). Como técnico de educação, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949 / 1951). Foi diretor técnico do Colégio de Cataguases (MG) em 1951; Coordenador e Vice-diretor do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (1952-1953). 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 1954, Moreira publicou *A educação em Santa Catarina* e em 1955 a *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Já em 1957, foi designado coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNAE). Em 1960, Moreira publicou dois de seus trabalhos mais densos e articulados: *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário e Educação e desenvolvimento no Brasil*. 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 sócio-econômico no Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais (1961-1962). Em 1961, passou a trabalhar no Escritório Regional da UNESCO para América Latina (Chile), e trabalhando 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 (PAIXÃO, 1999, 2002; DANIEL, 2003, 2009).

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 (1965a).

Costa Pinto (1970), sociólogo contemporâneo de Moreira, que foi fundador e dirigiu o Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS) de 1957 a 1961, entendia o desenvolvimento como uma das formas ou padrões de transição social, em que uma série de transformações podiam 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. Para o autor, utilizando parte da expressão defendida pela própria CEPAL, “o desenvolvimento consiste em mudanças de *dentro para fora*” (COSTA PINTO, 1967b, p.194, *grifos do autor*). Para o educador 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 nos vários planos que o formavam (político, econômico, cultural), em que haveria uma 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 desenvolvimento como um progresso dinâmico, sendo difícil assinalar o momento inicial e o final deste processo. Por outro lado, entendia que esse processo era histórico e geográfico, de modo que os movimentos variavam no tempo e no espaço. Moreira, assim como indica Costa Pinto (1970), compreendia o desenvolvimento como uma mudança provocada, “o que lhe dá uma característica intencional, quase racional (...). Pode-se planejar o desenvolvimento” (p.23). Moreira aliou às suas análises educacionais o fator planejamento, considerando-o exercício fundamental para o estabelecimento mais seguro de políticas educacionais. Moreira entendia 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 aceleração do desenvolvimento” (MOREIRA et al., 1962b, p.3, tradução nossa) no qual o planejamento educacional devia ocorrer junto ao próprio planejamento econômico (MOREIRA, 1962a). Contudo, 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” (MOREIRA, 1959, p.18). Entendemos que suas análises prendiam-se a uma abordagem que pressupunha como prerrogativa central a Teoria do Capital Humano. Contudo, salientamos que, em seus escritos, não aparecem claramente expressões como *Capital Humano*, reafirmando, todavia, que seu entendimento quanto à necessidade de investimento em educação coadunava com os pressupostos indicados por esta teoria.

Assim como Moreira, outros sociólogos e educadores partilhavam destes 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 devia se pensar a educação mediante uma atitude mais realista, já que ela podia se tomada de maneira equivocada por políticas governamentais, se tornar instrumento inoperante e, até mesmo, “fator negativo, perturbador e fracassado” (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 idéias, novos valores, entre outros. Indicava, enfim, que se devia educar para a mudança, na qual 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 no 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 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” (1961, p.41). Também este 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, entendendo que o desenvolvimento de recursos humanos corria paralelo ao desenvolvimento 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, neste texto, o autor cita Schultz, um dos autores centrais da Teoria do Capital Humano e parece concordar diretamente com os encaminhamentos indicados por esta concepção, denotando ao investimento no fator humano e na formação do capital humano condição fundamental para a aceleração do desenvolvimento econômico. Desta 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” (p. 23).

Teixeira (1961) avança um pouco mais nesta discussão em torno da relação educação-desenvolvimento, ao apresentar estudos que investigavam o fator humano no processo de desenvolvimento econômico, percebendo a condução do processo de industrialização segundo o tipo de elite dirigente, revelando diferentes caminhos para se chegar à sociedade industrial. Analisa o autor cinco tipos de elite: elite dinástica, classe média, intelectuais revolucionários, administradores coloniais e líderes nacionais. A partir desta especificação, situava o Brasil neste processo, da seguinte forma: o Brasil possuía caráter misto do processo de desenvolvimento, tendo 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” (p. 84).

Porém, segundo Teixeira, a classe média ainda tentava criar tradição na América Latina, estando nosso desenvolvimento mais para 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 à 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 às condições precárias da educação, destacando que:

somos atrasados porque fomos colonizados por meios que não permitiram um sadio 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 remetendo-lhe a necessidade de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que servia, enquanto 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” (1957b, p.30).

Moreira reconhecia, igualmente, a necessidade de investimento em educação, já que “teria um reflexo imediato sobre o desenvolvimento econômico e social” (MOREIRA et al., 1962b, 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 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”

(1954, p.16). Neste 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, no qual, entre as metas colocadas nestes eventos, estava a ampliação da escolarização, bem como um maior investimento no ensino médio e superior.

Neste sentido, o planejamento tornou-se exercício fundamental para se pensar os encaminhamentos educacionais, sendo, para Moreira, um modo de pensamento e conjunto de métodos possíveis (MOREIRA, 1963b, p.9). Na base do planejamento estaria a pesquisa, sendo que a maior ou menor utilidade da pesquisa 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 entendia que “é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral” (MOREIRA, 1963b, p.11). De acordo com o conhecimento e seu grau de exatidão, a política educacional podia ser mais ou menos suficiente para a previsão desejada. A política educacional requeria, assim, planejamento subsequente, que tivesse maior rigor científico, não sendo entendida ato de pura vontade, mas 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 motivo 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, desta forma, 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 uma percepção de Moreira quanto à sua atuação como intelectual, como 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 quanto ao papel dos intelectuais e 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, não sabendo ainda reivindicar e exigir a educação que lhe cabia.

Ainda tratando da relação 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-se 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 pela burocracia, não se tratava a educação como objeto de planificação racional, fazendo-se planos econômicos à sua revelia. Neste sentido, chamava à responsabilidade o educador, 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” (1962b, p.29, tradução nossa).

Também Costa Pinto (1970, p.88) entendia que os intelectuais não podiam ficar alheios à vida pública, devendo 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”. Igualmente a Costa Pinto, Moreira pressupunha este tipo de natureza quanto à função do intelectual na condução das políticas públicas, tecendo, todavia, no início da década de 1960, 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).

Num momento anterior, em meados da década de 1950, Abreu entendia que, mesmo em escala mundial, a pesquisa havia desempenhado papel insignificante na criação e no desenvolvimento dos sistemas educacionais, indicando 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” (1956, p.110, *grifos do autor*). No momento em que escreveu o seu texto, ainda estava se iniciando o projeto do CBPE. Contudo, o autor não deixa de defender as atuações e os encaminhamentos dados por Anísio Teixeira ao INEP, restabelecendo suas funções de estudo e pesquisa. Acreditamos que este discurso era também uma justificativa para a própria criação e 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, enquanto membro do INEP e do CBPE, entendia-se como participante de um novo momento da pesquisa educacional no Brasil, reconhecendo seu papel fundamental na formulação e no encaminhamento das pesquisas educacionais. Nesta perspectiva, ele passou a construir diagnósticos sobre a situação econômica e educacional nos países latino-americanos e propôs mudanças, a partir de um planejamento e investimento racionalizado, que devia ser implementado pelos governos. Diante desses fatos, Moreira priorizou algumas temáticas e problemáticas de pesquisa, construindo teses para a solução destas questões. Entre as principais questões tratadas por Moreira, 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 enfrentada, entendendo que o aumento demográfico 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, resultando em abandono escolar, antes que a educação tivesse se completado (MOREIRA, 1962b). Além destes problemas, Moreira ainda chamava a atenção para as implicações acarretadas pela migração e pelas minorias raciais.

Moreira indicava que era preciso fazer uma relação entre o investimento em educação e a população economicamente ativa, tendo que ser a solução alcançada de maneira progressiva, e não somente com o aumento de gastos ou redução da força de trabalho, destacando que “nos países subdesenvolvidos e de alto índice de crescimento demográfico, não se pode programar uma escolaridade muito longa para toda a população” (MOREIRA, 1962b, p.5, tradução nossa). Neste sentido, Moreira demarcava um 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 estabelecia que: toda a população de sete a onze anos deveria ser escolarizada (cinco anos de estudos); uma porcentagem de doze a dezesseis anos deveria frequentar o ensino secundário, técnicos ou humanísticos; mais de 20% da população de doze a dezesseis anos deveria prosseguir seus estudos no ensino superior (MOREIRA, 1960b).

Acerca desta questão, em torno da quantidade de escolarização a ser oferecida à população, havia outras propostas. Para Teixeira (1957a), a escola deveria ser de seis anos para a população urbana, com escolaridade obrigatória até doze anos. Já a escola rural deveria ser de quatro anos. Da mesma forma que Moreira, Teixeira (1957b) 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 superior. Com uma

discussão que neste momento começa a pensar a educação sob perspectivas econômicas, Teixeira adere 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” (p.46). Andrade (1958) entendia ser necessário um outro sistema educacional para atender aos novos imperativos do desenvolvimento, criticando o ensino secundário marcadamente humanista e clássico, sendo primordial diversificar os cursos. Lourenço Filho (1961) atestava que havia a 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, concluindo 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 essas necessidades. 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 este 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). Sugere, por fim, que escolarização primária e média devesse crescer de acordo com a renda nacional per capita e em virtude das 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 o fato da 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 Moreira que esta estava diretamente relacionada com o aumento da escolarização da população.

Moreira compreendia, contudo, que a urbanização na América Latina apresentava-se de maneira desigual, uma vez que sua configuração se encontrava condicionada à inflação crônica e progressiva, a uma industrialização cara e lenta em seu desenvolvimento, a um crescimento demasiado das atividades terciárias, por uma decadência da produção agrária e à inquietude das classes sociais inferiores. Novamente, Moreira indicava que somente a educação não poderia resolver estes problemas, já que os considerava problemas de natureza estrutural, havendo que 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, 1962b, 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, atestando, diante disso, que havia uma dualidade de progresso entre as regiões urbanas e outras rurais. Contudo, não entendia que o arcaico significasse característica do modo de vida rural e nem que o moderno fosse expressão do urbano. Para Moreira, ao analisar a América Latina, indicava que “embora as áreas industriais criem novas formas de vida,

introduzam técnicas e, com elas, novas atividades e esperanças, as áreas agrícolas continuam em letárgio, 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” (MOREIRA, 1962b, p.24, tradução nossa). Novamente, reconhecia a necessidade de um planejamento, no qual para cada planejamento regional e nacional de desenvolvimento econômico deveria corresponder outro planejamento educacional.

Moreira, ao analisar o Brasil, atestava um desenvolvimento desigual entre as suas áreas, indicando que “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” (MOREIRA, 1965b, p.7). Neste 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 precisava ser considerado em função do sistema global, no qual “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 apresentava alguns dos sintomas das condições sócio-econômicas em mudança e que precisam ser levados em conta para o planejamento e levantamento educacionais: crescimento rápido da população; urbanização, comunicações, meios coletivos de influência, participação política, reajustamento das classes sociais. Nesse sentido, reforçava novamente a questão em torno do fato de que a educação não era somente condicionada pelas mudanças sociais, sendo também instrumento de mudança. Para Moreira, enfim, “mediante educação planejada é possível influir nas mudanças sociais e econômicas” (MOREIRA, 1961b, p.199).

As discussões realizadas por Moreira e os entendimentos e conceitos que elaborou acerca da educação e do desenvolvimento, neste período, não podem ser entendidos sem levar em consideração o contexto no qual ele estava inserido e dos

encaminhamentos indicados pelos principais organismos internacionais. Ao situar seu discurso num determinado contexto linguístico, abre-se a possibilidade de compreender as principais questões discutidas não só por ele, mas por uma rede de intelectuais, assim como perceber os possíveis encaminhamentos indicados para o campo da educação. Neste sentido, as discussões em torno do binômio educação-desenvolvimento, muito mais do que ser ponto comum de discussão, expressavam projetos com relação ao melhor encaminhamento da educação nacional. Dessa forma, atentamo-nos para o entendimento de Pocock, expressa na síntese realizada por Miceli (2003), que permite-nos situar a obra de Moreira “dentro de um conjunto mais amplo de ‘convenções’ ou ‘questões paradigmáticas’ ou modos de enfrentar essas questões, comuns a vários autores mais ou menos contemporâneos – uma comunidade de ‘falantes’ de uma linguagem política, que a atualiza através de suas intervenções particulares” (p.11).

FONTES

ABREU, Jayme. Pesquisa e planejamento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVI, n. 63, jul/set. 1956.

_____. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XL, n. 91, jul/set. 1963.

ANDRADE, Primo Nunes de. A educação na era do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, jul./set. 1958.

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

_____. Modernização e desenvolvimento. In: COSTA PINTO, L. A. & BAZZANELLA, W (orgs.) **Teoria do desenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXV, n. 81, jan./mar. 1961.

MOREIRA, João Roberto. **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.

_____. Desenvolvimento e educação. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, nº 1, p. 23-28, fev. 1960a.

_____. 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, mai. 1960b.

_____. Analfabetismo e subdesenvolvimento. **Comentário**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 2, p. 103-109, abr./mai./jun. 1961a.

_____. 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, João Roberto. Súmula do conteúdo “El problema de fines contextuales en educación”, do Curso sobre Planeamiento Integral de la educación. Instituto Latino Americano de Planificación Económica y Social. Chile. 1962a. Datilografado.

_____ & Profesores-alumnos del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas em Educación – UNESCO/Universidad de Chile. Problemas educativos en el desarrollo social y económico de América Latina. 1962b. Datilografado.

_____. 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.

_____. 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, João Roberto. Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 1), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965a.

MOREIRA, João Roberto. 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”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965b.

_____. Programa disciplina “Seminário sobre educación comparada”. Curso de verão. Universidade de Porto Rico, Porto Rico, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, jul./set. 1954.

_____. Bases para a programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, jan./mar. 1957a.

_____. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 67, jul./set. 1957b.

_____. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXV, n. 81, jan./mar. 1961.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, Alejandro. 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.

DANIEL, Leziany Silveira. **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.

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

_____. Apresentação. In: POCOCK, J. G. A. . **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil**. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec-Inep, 1999. p. 270-76.

